

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GLAUCIO LUIZ MOTA

**TRADUÇÕES INTERCULTURAIS VIA PEDAGOGIAS PÓS-ABISSAIS:
POSSIBILIDADES DE DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E DO DIREITO
NO CURRÍCULO**

CURITIBA

2022

GLAUCIO LUIZ MOTA

**TRADUÇÕES INTERCULTURAIS VIA PEDAGOGIAS PÓS-ABISSAIS:
POSSIBILIDADES DE DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E DO DIREITO
NO CURRÍCULO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Maria Eyng

CURITIBA

2022

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB/9 1636

M917t
2022

Mota, Glaucio Luiz
Traduções interculturais via pedagogias pós-abissais : possibilidades de
descolonização do conhecimento e do direito no currículo / Glaucio Luiz Mota
; orientadora: Ana Maria Eyng. -- 2022
188 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
2022
Inclui bibliografia

1. Educação. 3. Direitos humanos. 3. Prática de ensino. 4. Descolonização.
5. Currículos – Planejamento. I. Eyng, Ana Maria.
II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 184
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Glaucio Luiz Mota

Aos vinte e um dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e dois, às nove horas, reuniu-se por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng, Prof. Dr. Cândido Alberto Gomes, Prof. Dr. Paulo Manuel Teixeira Marinho, Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi e Prof.^a Dr.^a Thais Pacievitch para examinar a Tese do doutorando **Glaucio Luiz Mota**, ano de ingresso 2018, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. O doutorando apresentou a tese intitulada “TRADUÇÕES INTERCULTURAIS VIA PEDAGOGIAS PÓS-ABISSAIS: POSSIBILIDADES DE DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E DO DIREITO NO CURRÍCULO” que, após a defesa foi **aprovada** pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 12 horas. Os avaliadores participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa.

Observações: A banca considera o caráter inovador e de qualidade da tese desenvolvida. Destaca que o estudo realizado merece vir a ser divulgado na forma de artigos que apoiem, outros acadêmicos e investigadores, visto que a tese se constitui em um referencial central para discussões futuras de uma temática atual e bastante pertinente.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng *Ana Maria Eyng*

Convidado Externo:

Prof. Dr. Cândido Alberto Gomes Participação por videoconferência

Convidado Externo

Prof. Dr. Paulo Manuel Teixeira Marinho Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Thais Pacievitch Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi Participação por videoconferência

Patricia Lupion Torres
Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



Dedico este trabalho a todos os educadores e as educadoras que, nestes tempos difíceis, defendem a Educação em Direitos Humanos e a descolonização do currículo.

AGRADECIMENTOS

Com todo amor, agradeço minha companheira e esposa, Silvana Borges Silvino Mota, pelo apoio incondicional, pelas inspirações nas conversas politizadas e pelas dicas, orientando qual caminho eu poderia seguir, não só na tese, como nos posicionamentos políticos e sociais da vida.

Agradeço aos meus pais, Maria do Carmo Luiz e Pedro Ascindino Mota, pela educação proporcionada e pela liberdade para que eu pudesse seguir meu caminho de sociabilidade e de formação política com autonomia.

Gratidão aos educadores, aos grupos de jovens da Pastoral da Juventude da Diocese de Criciúma e da Paróquia Nossa Senhora das Graças e aos movimentos sociais, pelas experiências e pelas lutas que me trouxeram até aqui.

Agradeço aos companheiros das experiências profissionais nos últimos anos que me possibilitaram condições materiais e filosóficas que motivaram e enriqueceram minha experiência e minha luta nesta caminhada acadêmica.

Agradeço aos meus companheiros do Grupo de Pesquisa: Políticas públicas, direitos humanos e formação de professores (PPGE – PUCPR), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Ana Maria Eyng, minha orientadora. De modo especial agradeço aos companheiros e companheiras do grupo: Eduardo Felipe Hennerich Pacheco, Aline Vicentim Villas Boas e Marina Ignez, que colaboraram na viagem para coleta de dados de egressos no programa social em São Paulo – SP, em 2019.

Agradeço a todos os professores e professoras com os quais pude ter aulas ao longo do doutorado, que, sem exceção, foram fundamentais para a minha escrita, além dos professores Dr. Cândido Alberto Gomes, Dr. Paulo Manuel Teixeira Marinho, Dr^a. Thais Pacievitch e Dr^a. Maria de Lourdes Gisi, que contribuíram essencialmente na escrita final da tese, com seus apontamentos na banca de qualificação e de defesa.

Agradeço à PUCPR pelo programa de isenção da taxa de mensalidade, ofertada pela universidade, e pela intermediação de minha orientadora, permitindo que eu pudesse encerrar os últimos anos do doutorado.

E, por fim, agradeço infinitamente à Prof^a. Dr^a. Ana Maria Eyng, que acredita em mim desde a sua orientação no mestrado. Gratidão pela sua imensa sabedoria pós-abissal no campo do currículo e da Educação em Direitos Humanos. Sabedoria esta que me deu sustento para produzir a tese. Nunca é demais falar o quanto Ana Maria é, não só uma excelente orientadora, mas uma companheira de experiências e de produção de conhecimentos pós-abissais. Ela é muito mais do que uma orientadora, é uma amiga dos que buscam “traduções interculturais outras”.

O que não é possível é simplesmente
fazer o discurso democrático,
antidiscriminatório e ter uma prática
colonial.

(FREIRE, 1992, p. 36)

RESUMO

A racionalidade moderna gerou o pensamento abissal, consequência da divisão geopolítica, e sobretudo epistemológica entre Norte e Sul. Esta divisão, supondo o ocidente como superior em relação às demais culturas e aos demais pensamentos, torna as epistemologias do Norte como reguladoras do conhecimento e do direito, inviabilizando a emancipação social dos sujeitos e a superação das exclusões e desigualdades, impostas pela colonização, pelo patriarcado e pelo capitalismo. Por isso a necessidade de traduzir as lutas e as experiências, as ausências e as emergências sociais do Sul para transformar este contexto desigual. O título: “Traduções interculturais via Pedagogias Pós-abissais: possibilidades de descolonização do conhecimento e do direito no currículo”, apresenta as intenções desta tese para responder à pergunta de pesquisa: “Quais as possibilidades das traduções interculturais para romper com a colonização do currículo engendrada pela regulação e pelo controle do conhecimento e do direito?”. Para responder o problema, o objetivo geral busca: “compreender possibilidades de traduções interculturais, por meio das pedagogias pós-abissais, para a descolonização do conhecimento e do direito no currículo”. Sendo o pensamento e as pedagogias pós-abissais categorias de análise e de conteúdo na escrita, a metodologia segue também o mesmo princípio pós-abissal, com foco nas epistemologias do Sul. no caminho metodológico desta tese, com o finalidade de romper com o olhar hegemônico das metodologias centradas na racionalidade moderna, é proposta a descolonização, não só do currículo, mas também da metodologia de pesquisa, por meio do procedimento das traduções interculturais, como feitiço popular e artesanal de produção de conhecimento e de análise dos dados. As categorias de conteúdo, com suas principais referências são: pensamento pós-abissal (SANTOS, 2019a); pedagogias pós-abissais (SANTOS, 2019a); currículo (EYNG, 2012; SILVA, 2014a); e a Educação em Direitos Humanos (CANDAU, 2013). E as categorias de análise serão: sociologia das ausências e sociologia das emergências (SANTOS, 2010); e a tradução intercultural (SANTOS, 2010) para interpretar as experiências e as lutas disponíveis e possíveis, presentes na prática dos sujeitos e das instituições, diante da busca pela descolonização do currículo. Os procedimentos de investigação reúnem estudos bibliográficos, documentais e de campo, cuja coleta de dados, realizada por meio de entrevistas estruturadas e rodas de conversa, ocorreu em duas etapas, 2017 e 2019. Conforme análise, o currículo do programa social pesquisado aplica estratégias de tradução intercultural das pedagogias pós-abissais, promovendo práticas de Educação em Direitos Humanos, via descolonização do currículo. Com base em tal resultado, a argumentação desenvolvida na tese indica um conjunto de traduções outras para a Educação em Direitos Humanos, com enfoque intercultural e biocêntrico. Assim, os resultados permitiram identificar as possibilidades de emancipação social que a Educação em Direitos Humanos pode favorecer aos sujeitos, desde que o currículo exerça as pedagogias pós-abissais para a prática das traduções interculturais.

Palavras-chave: Pedagogias Pós-abissais. Tradução Intercultural. Educação em Direitos Humanos. Descolonização do Currículo.

ABSTRACT

Modern rationality generated abyssal thinking, a consequence of geopolitical division, and above all, epistemological between North and South. In this division, assuming the West as superior in relation to other cultures and thoughts, it presumes the epistemologies of the North as a knowledge and law regulator, making the social emancipation of the subjects and overcoming exclusions and inequalities imposed by colonization, patriarchy and capitalism unfeasible. Therefore, there is the need to translate the struggles and experiences, absences and social emergencies of the South to transform this unequal context. The title: "Intercultural translations by Post-Abyssal Pedagogies: possibilities of knowledge and law decolonization in the curriculum", presents the intentions of this thesis to answer the research question: "what are the possibilities of intercultural translations to interrupt the colonization of the curriculum engendered by the regulation and control of knowledge and law?". To answer the problem, this text main objective seeks to: "understand the possibilities of intercultural translations, through post-abyssal pedagogies, for the decolonization of knowledge and law in the curriculum". Having post-abyssal thought and pedagogies as categories of analysis and content, the methodology also follows the same post-abyssal principle, focusing on southern epistemologies. Within this thesis' methodological path, there is the purpose of breaking the hegemonic view of methodologies centered on modern rationality, with the proposition of decolonization, not only of the curriculum, but also of the research methodology. It means the use of intercultural translations, as the popular and artisanal way of knowledge production and data analysis. The content categories, with their main references are: post-abyssal thinking (SANTOS, 2019a); post-abyssal pedagogies (SANTOS, 2019a); curriculum (EYNG, 2012; SILVA, 2014a); and Human Rights Education (CANDAU, 2013). And the categories of analysis will be: sociology of absences and sociology of emergencies (SANTOS, 2010); and intercultural translation (SANTOS, 2010) to interpret the experiences and struggles available and possible, present in the practice of subjects and institutions, in the face of the search for the decolonization of the curriculum. The investigation procedure is based on bibliographic, documentary and field studies, whose data collection was performed by structured interviews and conversation, which occurred in two stages, 2017 and 2019. According to analysis, the social program researched curriculum applies intercultural translation strategies of post-abyssal pedagogies, promoting practices of Human Rights Education, through decolonization. Based on result, this thesis argument indicates a set of other translations for Human Rights Education, with intercultural and biocentric focus. Thus, it allowed the identification of several social emancipation possibilities by Human Rights Education in favor of subjects, assuming the curriculum performs post-abyssal pedagogies in the practice of intercultural translations.

Keywords: Post-abyssal pedagogies. Intercultural Translation. Human Rights Education. Decolonization of the Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Dinâmica do programa: crianças e adolescentes	98
Quadro 02 – O que espera agregar com sua função: equipe do programa social	102
Quadro 03 – Aprendizagens para o cotidiano escolar: crianças e adolescentes ...	140
Quadro 04 – Aprendizagens para o cotidiano: familiares	140
Quadro 05 – Aprendizagens e contribuições do programa: equipe programa social	143
Quadro 06 – Pontos positivos, benefícios do programa: equipe do programa social	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Expectativas ao ingressar no programa: crianças e adolescentes	89
Tabela 02 – Entendimentos sobre Direitos Humanos: crianças e adolescentes ...	130
Tabela 03 – Entendimentos sobre Direitos Humanos: equipe do programa social	131
Tabela 04 – Benefícios proporcionados pelo programa: crianças e adolescentes	154
Tabela 05 – Aprendizagens no programa: egressos do programa social	156
Tabela 06 – Contribuições na vida escolar: egressos do programa social	162
Tabela 07 – Contribuições na vida familiar: egressos do programa social	163
Tabela 08 – Contribuições na vida comunitária: egressos do programa social	164
Tabela 09 – Direitos garantidos no programa: egressos do programa social	165
Tabela 10 – Melhoras na participação social: egressos do programa social	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DH	Direitos Humanos
DNEDH	Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
DNEDH	Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos
FMSI	Fundação Marista de Solidariedade Internacional
FMI	Fundo Monetário Internacional
IIN	Instituto Interamericano da Criança e do Adolescente
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Queer, Intersexo, Assexual, Pan e outros.
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PMEDH	Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: A INVESTIGAÇÃO NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL ...	15
2	EPISTEMOLOGIAS E METODOLOGIAS PÓS-ABISSAIS.....	31
2.1	HERMENÊUTICAS DESCOLONIZADORAS: O MÉTODO E AS METODOLOGIAS PÓS-ABISSAIS	33
2.2	CAMINHO TEÓRICO: CATEGORIAS PÓS-ABISSAIS PARA A TESE.....	43
2.2.1	Descolonização do currículo: identificar e contrapor as linhas abissais na educação.....	45
2.2.2	Ausências e emergências para a análise e a tradução da geopolítica do conhecimento	53
2.2.3	Pensamentos e pedagogias para a Educação em Direitos Humanos ...	67
2.2.4	Políticas de Educação em Direitos Humanos	76
3	PEDAGOGIAS PÓS-ABISSAIS E CURRÍCULO: POSSIBILIDADES PARA AS TRADUÇÕES INTERCULTURAIS.....	80
3.1	PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS PARA A PROMOÇÃO DO CONHECIMENTO PÓS-ABISSAL.....	81
3.2	CURRÍCULO: O LUGAR PEDAGÓGICO PARA AS TRADUÇÕES INTERCULTURAIS	92
3.3	CONSCIENTIZAÇÃO E AÇÃO CULTURAL PARA A EMANCIPAÇÃO E A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO	103
4	DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS PARA O DIÁLOGO INTERCULTURAL NO CURRÍCULO	111
4.1	NOVAS DESIGUALDADES E RESENTIMENTOS: A RESISTÊNCIA DAS DIFERENÇAS E DAS IDENTIDADES CULTURAIS	112
4.2	CONCEPÇÃO INTERCULTURAL E BIOCÊNTRICA: TRADUÇÕES OUTRAS PARA O DIREITO E A DIGNIDADE HUMANA	124
4.3	POLÍTICAS E PLANOS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM CENÁRIO PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO	133
5	TRADUÇÕES INTERCULTURAIS SOBRE OS DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO: ACENOS PARA O CONHECIMENTO PÓS-ABISSAL	146
5.1	PRIVAÇÕES DE DIREITOS E DE CONHECIMENTO: AUSÊNCIAS E EMERGÊNCIAS DIANTE DAS NOVAS DESIGUALDADES.....	147

5.1.1	Percepções dos sujeitos da pesquisa sobre fatores de proteção e os direitos humanos	151
5.1.2	Educação em Direitos Humanos: sinais para a reinvenção da emancipação social no currículo.....	161
5.2	UM OLHAR SUBVERSIVO E PLURIVERSAL SOBRE O CURRÍCULO: DAS PEDAGOGIAS PÓS-ABISSAIS AO CONHECIMENTO PÓS-ABISSAL	169
6	CONCLUSÕES: TRADUÇÕES OUTRAS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	177
	REFERÊNCIAS.....	183
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EGRESSOS (2019)	192

1 INTRODUÇÃO: A INVESTIGAÇÃO NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Para começo de conversa ou de uma tradução inicial para esta escrita, é importante elucidar a opção teórica pela concepção da tradução intercultural¹ mencionada no título desta introdução. Isso porque toda tese procura originar uma resposta para um determinado problema, confirmando ou refutando uma proposição teórica como recurso ou solução para o que foi problematizado. Para chegar neste resultado o pesquisador lança mão de outras fundamentações teóricas e de metodologias para favorecer esta busca. Em se tratando da tese descrita neste texto, o que se buscou nos relatos foi a tentativa de que as escolhas que permeassem a escrita não fossem meramente academicistas. Por isso da opção pela tradução intercultural (SANTOS, 2019a), tanto como teoria, como para ser parte elementar na metodologia² empregada na tese.

A tradução intercultural não coloca o investigador em um papel de neutralidade para analisar e produzir novos saberes; pelo contrário, faz este processo junto ao campo investigado e junto aos sujeitos da pesquisa, e, mais do que isso, o pesquisador já é parte ou fará parte das lutas e das experiências que estão em jogo na investigação.

Para Boaventura de Sousa Santos³, autor desta concepção, a tradução intercultural é justamente a possibilidade da convergência de diferentes culturas e de lutas contra-hegemônicas que se opõem à racionalidade moderna ocidental (SANTOS, 2019a). É por isso que a tradução intercultural expõe nesta escrita a participação ativa nas lutas e nas experiências dos sujeitos e das instituições pesquisadas, sobretudo o engajamento nos temas que circundam a tese. Isso porque o pesquisador e a pesquisa não estavam isentos dos contextos investigados. Não foi somente uma prática acadêmica que não se deixou impactar com os

¹ O capítulo 2 fará um aprofundamento da concepção de tradução intercultural (SANTOS, 2019a).

² Esta relação da tradução intercultural com a metodologia desta tese será abordada no capítulo 2.

³ De acordo com sua *homepage*: "Boaventura de Sousa Santos é Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e *Distinguished Legal Scholar* da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison e *Global Legal Scholar* da Universidade de Warwick. É igualmente *Director Emérito* do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e Coordenador Científico do Observatório Permanente da Justiça" (SANTOS, 2021). Suas pesquisas e publicações transitam em temas como: globalização, sociologia do direito, epistemologia, democracia e direitos humanos. Entre seus projetos de investigação, destaco: "Reinventar a Emancipação Social" (1999-2002) e "Globalização contra-hegemônica e democracia participativa: experiências no encontro Norte-Sul" (2005-2008), que são fonte para as suas principais publicações. *In*: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/cv-e-nota-biografica.php>

saberes presentes no campo desta investigação. Ou seja, as traduções interculturais podem influenciar na produção de significações não somente políticas, que promoveram proposições mais pontuais, mas também interpolíticas e interculturais no sentido de promover transformações mais amplas que possam reforçar a luta anticapitalista, antipatriarcal e anticolonialista (SANTOS, 2019a). Sendo assim, a pesquisa de tese não se propôs em ser algo dado, racional e isento, mas tentou colocar-se como uma investigação que reconhece suas próprias incompletudes dentro das incompletudes culturais de outras pesquisas correlatas, bem como das incompletudes culturais dos sujeitos e dos lugares investigados, como construção coletiva, e conseqüentemente transformadora pelo seu caráter intercultural e de complementariedade.

A investigação que se propõe na tese, sob a perspectiva das traduções interculturais, tem como ponto de partida, ou como tradução intercultural de partida, o currículo e os direitos humanos, apresentando diferentes concepções, possíveis convergências destas concepções, e convergências das lutas e das experiências dos sujeitos envolvidos nesta relação, seja do investigador, seja daqueles que participaram direta ou indiretamente da investigação.

Sob esta perspectiva, os horizontes da tese conjecturam a busca por pensamentos e conexões para que as pedagogias, na prática educativa, possam ser potencializadas pelas traduções interculturais com o propósito de descolonizar o conhecimento e o direito no currículo.

Não obstante, o campo de atuação das pedagogias é um território apropriado para a prática das traduções interculturais, sobretudo quando elas possibilitam um olhar intercultural sobre o conhecimento e o direito no currículo. Por isso o foco no conhecimento e no direito, pois uma das principais traduções que se pretende fazer nesta investigação é como os sujeitos da pesquisa fazem suas experiências e lutas diante do controle e da regulação⁴ do conhecimento e do direito, nesta dupla estratégia de domínio desempenhada pelo pensamento abissal (SANTOS, 2019a) do racionalismo moderno ocidental.

⁴ Para Santos (2007), há uma linha abissal promovida pela modernidade que promove as exclusões sociais e é delimitada por meio do domínio do conhecimento e do direito, arquitetado pelo pensamento abissal do racionalismo moderno. Sobre os conceitos da linha abissal e do pensamento abissal veremos mais no capítulo 2.

A tradução de início que a tese apresenta é a que significa o conhecimento e o direito como categorias inerentes à prática de todo educador⁵ e de toda a educadora – ou pelo menos necessitaria ser –, bem como para qualquer currículo educacional. Não somente para a educação não-escolar ou não-formal⁶ ou para as escolas situadas em regiões empobrecidas, mas para todo o tipo de contexto e de condições educacionais, uma vez que o direito humano é uma necessidade para todos, e não somente para uma determinada parcela da população.

Podemos encontrar na educação não-escolar ou não-formal, sobretudo em programas sociais que atendem crianças e adolescentes em contraturno escolar, como é o caso do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos⁷ (SCFV), uma abordagem frequente da Educação em Direitos Humanos (EDH). Isso porque esta política não trata somente de promover o acesso a saberes do currículo tradicional, mas também da promoção da convivência, da proteção e da participação

⁵ Minha primeira experiência profissional na educação se deu como educador social. Para Gohn, com base em Paulo Freire, o trabalho do educador social é constituído por três situações: “[...] a elaboração do diagnóstico do problema e suas necessidades, a elaboração preliminar da proposta de trabalho propriamente dita e o desenvolvimento e complementação do processo de participação de um grupo ou toda a comunidade de um dado território, na implementação da proposta” (GOHN, 2009, p. 33). Para a autora, o educador social tem o papel de construir espaços de cidadania. No meu trabalho como educador social mediava atividades com educandos de 7 a 17 anos, no que se chamava de “Oficina de Cidadania”. Depois da experiência como educador social, trabalhei como coordenador pedagógico numa rede de programas sociais de uma instituição confessional sem fins lucrativos, fazendo a gestão pedagógica de 21 unidades distribuídas nos seguintes estados: SC, PR e SP.

⁶ Autores como Gadotti (2012) entendem que há um campo social dentro da educação entendida como não-formal ou não-escolar, ou seja, currículos que abordam questões como participação, interculturalidade, direitos, política e cidadania, aspectos estes que a educação formal ou básica não aborda com muita intencionalidade, frequência ou qualidade. O autor entende que estes aspectos, que seriam prática de uma educação com foco social, não deveria ser exclusividade da educação não-formal ou não-escolar, mas está mais presente neste campo da educação. Na análise que percorre a minha tese não serão aprofundados estes aspectos não-formais ou não-escolares da educação, mas estas noções são importantes para deixar claro que há diferenças entre currículos, como é o caso do currículo do programa social (de tendência intercultural) e do currículo tradicional da educação básica (monocultural). Ao mesmo tempo, a ideia é que o currículo do programa social não seja reduzido somente ao campo social e não-formal, mas que possa servir de exemplo ou se aproximar mais da escola e da universidade para romper com as linhas abissais – desigualdades e exclusões – no currículo da educação formal.

⁷ O SCFV é um dos Serviços Socioassistenciais da política de Proteção Social Básica regulamentada pelo Sistema Único de Assistência Social (BRASIL, 2009). O atendimento entre 6 e 15 anos “[...] tem por foco a constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, [...] cujas atividades contribuem para ressignificar vivências de isolamento e de violação de direitos, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e na prevenção de situações de risco social” (BRASIL, 2009, p. 09). O atendimento entre 15 e 17 anos: “tem por foco o fortalecimento da convivência familiar e comunitária [...] contribuindo para a construção de novos conhecimentos e formação de atitudes e valores que reflitam no desenvolvimento integral do jovem” (BRASIL, 2009, p. 09).

social, ou seja, temos aqui um bom exemplo de currículo em processo de descolonização.

Mas também encontraremos excelentes iniciativas e projetos sobre Educação em Direitos Humanos nos currículos e na formação de professoras e professores (CANDAU, 2013) da educação básica e no ensino superior. De modo geral, estas iniciativas nem sempre encontram espaço ou estão articuladas às restritivas políticas educacionais dos estados e municípios.

Por este motivo, o objeto desta pesquisa são os **direitos humanos no currículo**. Esta escolha se dá pelo motivo de que os direitos humanos são parte da tradução intercultural no currículo, ou seja, esta tematização no espaço educativo é uma luta que surge das experiências de crianças, adolescentes, educadores e famílias sobre suas relações com os direitos que, por sua vez, impactam o currículo. Sendo a educação um direito, é direito da criança e do adolescente, que compromete a escola em ser um espaço de aprendizagem cognitiva e também humanizadora. A Educação em Direitos Humanos torna-se uma premissa para se pensar o currículo. O currículo precisa contrapor sua instrumentalização imposta pelo controle e pela regulação exercida pelo pensamento racionalista moderno. A pauta dos direitos humanos passa a ser um meio para esta contraposição e um objeto primordial para a pesquisa educacional na atualidade.

Uma vez que a tese aponta para as “traduções interculturais via pedagogias pós-abissais”, a travessia investigativa é indicada para que aconteça por meio da análise dos direitos humanos no currículo. A descolonização do conhecimento e do direito no currículo serão possíveis sob a égide da tradução intercultural da Educação em Direitos Humanos. Esta luta está presente nas políticas educacionais, bem como no currículo investigado.

A Educação em Direitos Humanos, enquanto estratégia educativa, é um paradoxo para as políticas educacionais, uma vez que está presente nos textos e nos discursos das políticas e dos agentes aplicadores delas, mas tal proposta, em grande medida, não encontra tradução na prática, ou sofre interferência de ideologias moralistas e religiosas, bem como de interesses neoliberais. E é diante

deste contexto que se reafirmam os direitos humanos no currículo como objeto de pesquisa desta investigação⁸.

O objeto de pesquisa tem sua fonte de investigação no projeto de pesquisa realizado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) em parceria com o Instituto Interamericano da Criança e do Adolescente (IIN), com a Organização dos Estados Americanos (OEA) e com a Fundação Marista de Solidariedade Internacional (FMSI), intitulado como: Garantias de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes. Tratou-se de um acordo de cooperação firmado em 2016 e que culminou na investigação⁹ realizada nas Américas Central, do Norte e do Sul em programas sociais governamentais e não governamentais destas regiões. “O estudo resulta da consecução de propósitos conjuntos para o fortalecimento de políticas e programas com ações efetivas para a garantia de direitos das crianças e dos adolescentes [...]” (EYNG, 2019, p. 46). Este projeto foi coordenado por Ana Maria Eyng, que também é orientadora desta tese, e, por este motivo, houve interesse mútuo entre orientando e orientadora, para que estes dados fossem analisados com o objetivo de responder ao problema da tese em questão.

O presente estudo latino-americano analisou seis programas sociais¹⁰, sendo três no Brasil, um no México, um na Guatemala e um no Chile. A análise considerou

⁸ É importante contextualizar que, já em minha dissertação de mestrado, fiz uma abordagem sobre os direitos humanos no currículo, com foco no direito humano da manifestação religiosa. Durante o mestrado, me envolvi ainda mais com o tema da educação em direitos humanos por incentivo de minha orientadora, Ana Maria Eyng, participando do Grupo de Pesquisa: Políticas públicas, direitos humanos e formação de professores, coordenado por ela e que integra o Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). De acordo com a descrição presente no *site* do Grupo de Pesquisa - Políticas públicas, direitos humanos e formação de professores, a coordenadora do grupo, Ana Maria Eyng afirma: “o grupo tem como objeto de estudo as políticas públicas educacionais, problematizando questões de direitos humanos, avaliação, currículo e formação de professores. As investigações buscam estabelecer o diálogo entre dimensões políticas, sociais e culturais do processo educativo. Mediante procedimentos de pesquisas bibliográficas, documentais e empíricas são analisadas as implicações destas múltiplas dimensões nos processos educativos referendados na garantia de direitos, considerando estratégias pedagógicas inclusivas, sobretudo em contextos de maior vulnerabilidade e exclusão social” (EYNG, 2021). O *link* do grupo é: <https://www.plataformahumanitaria.org/>

⁹ O projeto de pesquisa: “[...] considera a necessidade de efetivação de programas de garantia de direitos para prevenção e erradicação das violências nos espaços cotidianos, mediante maior inclusão de crianças e adolescentes nos processos políticos e educativos. Assim, a investigação busca elementos que possibilitem responder ao questionamento: Quais as contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil em diferentes países das Américas na garantia de direitos de crianças e adolescentes, atuando na prevenção e erradicação das violências nos espaços cotidianos?” (EYNG, 2019, p. 47).

¹⁰ Nos programas sociais, “Foram ouvidos 295 participantes, distribuídos em três grupos de sujeitos: 126 crianças e adolescentes (10-18 anos), que identificamos como CA nas tabelas e quadros; 92

as contribuições dos programas para a defesa e a garantia de direitos em seus territórios.

Entretanto, para a análise proposta nesta tese, somente um dos programas sociais, situados no Brasil, foi escolhido como campo de aprofundamento da investigação. Isso porque o foco é a análise da Educação em Direitos Humanos com base nas políticas educacionais promovidas no Brasil. O programa escolhido está situado em São Paulo e está ligado à política de assistência social, mas com foco mais amplo em educação com abordagem em direitos humanos, ao mesmo tempo que tem vínculo com o currículo das escolas do seu território. Nesta relação, identificou-se preliminarmente elementos relevantes para a análise das diferenças entre as propostas curriculares e as diferentes traduções de gestores e de educadores sobre as políticas educacionais da Educação em Direitos Humanos. Além disso, uma das intenções da pesquisa foi verificar as condições sociais de educandos após a sua saída do programa social ao encerrar seu ciclo de atendimento nesta política assistencial e educativa, analisando qual contribuição o currículo do programa proporcionou para a emancipação social destes sujeitos.

As crianças e os jovens participantes do programa social investigado são moradores da Zona Leste de São Paulo. Eles e elas acessam este serviço por meio de critérios socioeconômicos, uma vez que as vulnerabilidades pessoais e sociais do território no qual habitam são os principais motivos para que este serviço seja ofertado em realidades de extrema pobreza, como as desta localidade de São Paulo.

De acordo com a Análise Situacional do Território (PROGRAMA SOCIAL, 2019) realizada pelo programa investigado nesta pesquisa, a situação de exclusões e desigualdades sofrida pelos educandos é constituída por uma realidade de extrema vulnerabilidade social e de violações de direitos. O programa está inserido na Zona Leste de São Paulo, que possui baixos índices de desenvolvimento social e econômico.

Do Mapa da Desigualdade de 2020 (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2020), que faz uma composição de dados oficiais referentes ao ano de 2019, foram separados alguns índices de distritos da Zona Leste da cidade de São Paulo para esta reflexão inicial. Os índices correspondem às respectivas subprefeituras do território do

mães, pais, avós e representantes legais, que denominamos familiares; e 77 gestores, educadores, profissionais operadores dos programas, que denominamos equipe [...]” (EYNG, 2019, p. 55).

programa social e de suas famílias assistidas. São elas: São Miguel Paulista, Itaim Paulista e Ermelino Matarazzo. Os dados que serão apresentados na sequência são reflexos dos dados que esta tese apresenta, e se referem à herança e aos aspectos centrais do racionalismo moderno: colonialismo¹¹, patriarcado e capitalismo. Desta forma, vamos identificando as representações do pensamento abissal (SANTOS, 2019a) que regulam e controlam o conhecimento e o direito¹² que tomam forma no contexto do programa social e que precisa ser descolonizado.

Em outra fonte, no Mapa da Desigualdade, o tema que aborda os direitos humanos apresenta índices sobre violência contra mulheres. Em São Miguel Paulista, para cada cem mil mulheres de 20 a 59 anos, 362 mulheres sofrem violência; em Itaim Paulista são 213,6 mulheres; e em Ermelino Matarazzo são 250,2 mulheres, sendo que o menor índice é de 114,4 mulheres, e o maior é de 865,4 mulheres (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2020, p. 28). Já os dados sobre a violência contra a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Queer, Intersexo, Assexual, Pan e outros (LGBTQIAP+), apresentam os índices sobre as vítimas de violência homofóbica e transfóbica para cada cem mil habitantes, por distrito. Em São Miguel Paulista são 4,5 vítimas; Itaim Paulista não apresentou vítimas; e em Ermelino Matarazzo são 2,5 vítimas deste tipo de violência, sendo o menor índice com 0 vítima e o maior índice com 26,2 vítimas (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2020, p. 30). Mas é importante ressaltar que os dados referentes à violência contra mulheres, além de subnotificados, em muitas situações não são sequer denunciados. Da mesma forma, os casos de violência homofóbica e transfóbica são subnotificados em razão do preconceito que há sobre esta população. Tal violência, ou preconceito, sobre a identidade de gênero está relacionada ao colonialismo e ao capitalismo, mais diretamente ao patriarcado, reforçando a necessidade de reflexão sobre esta que é uma das heranças da modernidade racionalista.

¹¹ O conceito de colonialismo que permeará esta tese é o que o entende como as formas de dominação territorial, dos corpos colonizados e do outro que não é entendido como humano, por meio do domínio epistemológico e capitalista. Para Boaventura: “[...] a ciência moderna reconheceu a existência do colonialismo histórico baseado na ocupação territorial estrangeira, mas não reconheceu o colonialismo como uma forma de sociabilidade que é parte integral da dominação capitalista e patriarcal, e o qual, portanto, não terminou quando o colonialismo histórico chegou a seu fim” (SANTOS, 2018b, p. 312). Há o colonialismo histórico e as novas colonizações ou neocolonialismo. Mesmo com o fim dos modelos de colonização histórica de governo, o colonialismo permanece com suas práticas imperiais modernas, por meio da colonização do conhecimento e do direito.

¹² Esta reflexão será aprofundada no capítulo 2.

Quanto aos índices sobre violência racial, do Mapa da Desigualdade 2021, que estão conexos com racismo ou com injúria racial para cada dez mil habitantes por distrito, em São Miguel Paulista é 1,9 casos de violência racial, em Itaim Paulista 1,3 casos; e em Ermelino Matarazzo 1,7 casos. O distrito com menor índice aparece com 0 caso, e o com maior índice aparece com 24,2 casos (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2020, p. 31).

Sobre homicídios entre jovens, que está relacionado ao coeficiente de mortes para cada cem mil habitantes de 15 a 29 anos, em São Miguel Paulista são 51,6 mortes; em Itaim Paulista 22,7 mortes; e em Ermelino Matarazzo 17,7 mortes de jovens. O Distrito com menor índice aparece com 0 morte, e o com maior índice aparece com 58,9 mortes (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2020, p. 32). O Atlas da Violência 2021, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), ratifica estas vidas perdidas como “[...] um fato global que homens adolescentes e jovens entre 15 e 29 anos são os que mais apresentam risco de serem vítimas de homicídios” (CERQUEIRA *et al*, 2021, p. 27). Ou seja, a violência, sobretudo quando relacionada a negros, são fatores que extenuam as desigualdades.

Em 2019, os negros (soma dos pretos e pardos da classificação do IBGE) representaram 77% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2. Comparativamente, entre os não negros (soma dos amarelos, brancos e indígenas) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. Em outras palavras, no último ano, a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior que entre não negras. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 66,0% do total de mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 4,1, em comparação a taxa de 2,5 para mulheres não negras. (CERQUEIRA *et al*, 2021, p. 49)

Tanto a violência quanto a pobreza são consequências do colonialismo e do capitalismo. São desigualdades que se perpetuam historicamente, sobretudo com negros, mulheres e demais minorias, e que encontram urgência para serem analisadas e enfrentadas, uma vez que incidem diretamente na educação e nos direitos humanos.

Uma das formas de sustentação da desigualdade é a manutenção da ideia de educação como espaço de formação de jovens “empregáveis, mercadoria para o emprego” (ARROYO, 2007, p. 24). O Mapa da Desigualdade 2020, ao apresentar o tema trabalho e renda com dados relacionados à oferta de emprego formal para cada dez habitantes com idade ativa, por distrito, reforça a incoerência entre

formação para o trabalho e a falta de emprego. Em São Miguel Paulista é 1,70 vaga para cada 10 habitantes; em Itaim Paulista é 1,01 vaga; e Ermelino Matarazo são 3,2 vagas, sendo o menor índice com 0,39 vaga; e o maior índice com 113,8 vagas, na região central. (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2020, p. 65). Trata-se de uma conta que não bate e que provoca ou amplia as desigualdades diante deste cenário, que pode provocar tanto a evasão escolar para encontrar trabalho e renda quanto a dificuldade de acesso ao mercado de trabalho, pois o melhor índice de vagas está no centro, nem sempre acessível ao jovem periférico.

As informações do território levantadas pelo Programa Social (2019) reforçam os dados sobre as desigualdades que precisam ser enfrentadas ao denunciarem que não há computadores suficientes para o número de estudantes em cada escola e que, além disso, todas as escolas daquela região não têm bibliotecas, sendo que a única biblioteca do território está situada justamente no programa social investigado. A ausência de políticas públicas e de equipamentos públicos na região é um fragmento das exclusões e das desigualdades que exigem outras pedagogias e traduções outras para Educação em Direitos Humanos, a fim de buscar a descolonização destes territórios e dos currículos.

O currículo da educação pública pode ter determinadas intencionalidades, enquanto outros currículos ofertados ao mesmo público podem ter diferentes intencionalidades, como é o caso da educação escolar e da educação não formal ou não escolar. Também há organizações não governamentais, as instituições sem fins lucrativos, ou os convênios estabelecidos entre estas instituições e governos que podem apresentar distintas abordagens em relação às intencionalidades governamentais e à governação neoliberal¹³. No entanto, ainda que algumas destas instituições sem fins lucrativos e Ongs possam também ter sua visão de mundo e de gestão fundamentada em aspectos do neoliberalismo¹⁴, podem ter, ao mesmo

¹³ Para Boaventura, sob a visão do neoliberalismo, a governação neoliberal “[...] é uma forma geneticamente modificada de direito e de governo, que procura tornar-se resistente a duas pragas: por um lado, pressões populares, a partir de baixo, potencialmente caóticas; por outro lado, mudanças das regras do jogo da acumulação de capital, causadas pela regulação estatal ou interestatal. (SANTOS, 2010, p. 410).

¹⁴ O neoliberalismo é um regime econômico-político-social com base em três pilares: privatização, mercantilização e liberalização, que foi se constituindo ao longo da década de 1970. “A década seguinte (de 1986 a 1996) foi o ponto alto do neoliberalismo, com o Estado a retirar-se do setor social e da regulação econômica, com a lei do mercado a presidir à regulação econômica e social, e com a proliferação de organizações da sociedade civil, genericamente designadas por “terceiro setor”, cuja finalidade consiste em satisfazer as necessidades humanas a que o mercado não consegue dar

tempo, uma pedagogia mais aberta para as questões sociais. Isso porque a gestão da área social destas instituições pode ter a crença na proposta de cunho social ou porque há o esforço ou interesse na garantia das dispensas filantrópicas e dos benefícios tributários sobre estas legislações.

Mas, mesmo com políticas de ampliação do acesso e com o relativo aumento de estudantes frequentando a escola nos últimos 20 anos no Brasil, podemos questionar o nível da qualidade social da educação¹⁵ ofertada. Por isso, é pertinente nos perguntarmos: Por que ainda temos muitos jovens sem perspectivas de vida e de futuro? Por que os relatos dos jovens, presentes no cotidiano das escolas ou ao saírem delas, apresentam uma desilusão em relação aos seus sonhos¹⁶? Por que ainda temos um abismo de desigualdades sociais entre ricos e pobres, entre brancos e negros, entre homens e mulheres e minorias? Qual emancipação social o estudante pode conquistar em seu processo educativo? De que maneira o currículo pode contribuir para a reinvenção da emancipação social¹⁷ destes sujeitos?

Sobre estas questões relacionadas aos desafios da educação e de seus currículos, dados e pesquisas reforçam as dificuldades que as instituições educacionais e demais espaços educativos têm para promover a emancipação social dos estudantes. Ainda que o acesso tenha sido ampliado, a permanência continua sendo um grande desafio, bem como a melhora nos resultados de aprendizagem daqueles que permanecem na escola. Além disso, há a frustração dos estudantes que encerram o ensino médio sem perspectivas de trabalho digno ou de acesso à universidade. Logo, o currículo da escola, sobretudo da escola pública, tem sérios desafios para promover a emancipação social, como indagam alguns autores e pesquisadores da educação.

resposta e o Estado já não está em condições de satisfazer” (SANTOS, 2010, p. 405). Este regime foi uma resposta às crises democráticas e de governabilidade, sob a lógica das elites econômicas e do mercado, que resultou na governação e na globalização neoliberal que ampliou e amplia as desigualdades no mundo.

¹⁵ A professora Maria Abádia da Silva afirma que “a escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido” (SILVA, 2009, p. 10).

¹⁶ O documentário “Nunca me sonharam” (MARIA FARINHA FILMES, 2021) reflete este sentimento de frustração dos estudantes, apresentando uma realidade bem representativa de jovens brasileiros desiludidos com seus sonhos e desamparados pela escola tradicional e pela economia.

¹⁷ Sobre a necessidade de reinventar a emancipação social, ela se torna necessária uma vez que a ideia de emancipação que surgiu com o pensamento moderno não resultou em emancipação, uma vez que a escola, como espaço de manifestação deste pensamento, sobretudo no ensino público, apresenta, em grande medida, o fracasso desta emancipação. Por isso a necessidade da reinvenção da emancipação social (SANTOS, 2002; 2010; 2019a), conceito de Boaventura que será aprofundado nos próximos capítulos e será relacionado com a educação e os direitos humanos.

Arroyo (2007) aponta um “núcleo de indagações” (ARROYO, 2007, p. 18) relacionado aos direitos no currículo. As indagações refletem que a “identidade profissional dos educadores passa cada vez mais pela identidade de trabalhadores em educação” (ARROYO, 2007, p. 18), recolocando o trabalho no foco das reflexões sobre currículo. Mas qual o currículo para o trabalho? Outra indagação reflete que a “[...] sensibilidade docente para o trabalho e sua relação com a organização curricular vêm associadas a uma nova sensibilidade para com a organização escolar e sua íntima relação com a estruturação do nosso trabalho” (ARROYO, 2007, p. 18). Tanto o currículo quanto os educadores reproduzem a rigidez dos conteúdos, e o trabalho docente é demarcado pela organização do currículo. Sendo assim, as indagações precisam questionar a organização do currículo e do trabalho.

Por outro lado, a afirmação sobre “[...] docentes, fiéis à nova consciência profissional, vêm reinventando formas de organizar seu trabalho” (ARROYO, 2007, p. 26), apresenta reivindicações e mudanças no currículo, com autorias práticas e coletivas, bem como a autoria de novos currículos, como é o caso do currículo do programa social investigado. “Ao mesmo tempo em que os educadores têm novas sensibilidades sobre si mesmos e sobre suas identidades, mudanças significativas vêm acontecendo nas identidades dos educandos” (ARROYO, 2007, p. 20). Por isso a obrigação de mudar o currículo pelo olhar dos educandos e de rever o olhar da sociedade sobre eles como empregáveis, como mercadoria para o emprego. Cabe uma inversão para que, de mercadoria, os educandos possam ter direito aos saberes sobre o trabalho (ARROYO, 2007, p. 26) e que não sejam tratados com desigualdade em suas capacidades de aprendizagens (ARROYO, 2007, p. 29), superando a velha crença da desigualdade mental e intelectual dos educandos (ARROYO, 2007, p. 33), sobretudo os mais pobres. Para isso, precisamos incorporar em nossas análises que educadores e educandos são sujeitos de direitos, que precisam de formação plena (ARROYO, 2007, p. 41) e que precisam ser respeitados em suas especificidades humanas (ARROYO, 2007, p. 46). São indagações que devem nos mobilizar ao encontro de experiências e lutas, ou seja, da constante e necessária prática de tradução intercultural, de espaços educativos outros que possam romper com o modelo de currículo colonizado.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola,

currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p. 102)

Não há dúvidas de que podemos encontrar muitos currículos na educação básica pública ou privada com projetos emancipadores. Mas, de modo geral, ainda temos um grande desafio na rigidez das “grades curriculares”, de acordo com Gomes (2012), que inviabilizam o rompimento com o modelo racionalista e escolarizado do conhecimento. Por este motivo, foi feita a opção de focar no currículo do programa social para esta pesquisa, que é orientado pelas políticas do SCFV, como contraponto ao currículo da educação básica e suas já situadas indagações.

Além disso, como já foi indicado, o programa social investigado é um dos espaços participantes da pesquisa: “Infâncias e violências - garantias de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes” (EYNG, 2019), sendo o único programa social brasileiro, participante desta pesquisa, com este tipo de currículo que trabalha por meio de projetos de Educação em Direitos Humanos e que tem relação direta com as escolas do seu território. Igualmente, foi constatado que nenhuma das escolas das quais os educandos do programa social eram provenientes tinham projetos com abordagens sobre direitos humanos. Isso foi entendido como uma oportunidade de delineamento da pesquisa que poderia focar em um recorte empírico menor, tendo a possibilidade de mais profundidade investigativa neste contexto, bem como nas lutas e experiências dos sujeitos investigados.

Contudo, a escolha pela investigação do programa social em questão não se pautou pela defesa de um modelo de gestão ou de investimento, mas da opção investigativa por um currículo que torna sua existência viável, justamente por ter uma boa gestão administrativa e pedagógica, bem como por ter um bom investimento. Isso é algo que poderia ser realizado pelas gestões públicas se houvesse interesse político e coragem para romper com o modo de governação neoliberal (SANTOS, 2010) e com o pensamento abissal¹⁸ do racionalismo moderno ocidental (SANTOS, 2019a), com o patriarcado e com as antigas e novas formas de

¹⁸ Para Boaventura, o “[...] pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética (SANTOS, 2007, p. 02). Trata-se do pensamento que regula ou inviabiliza a emancipação social dos sujeitos, sobretudo os que estão abaixo da linha abissal do conhecimento e do direito.

colonialismo. Mas o fato de abordar os direitos humanos no currículo já é um grande avanço, sendo um forte diferencial destas instituições que promovem este tipo de educação, ainda que tenham suas fragilidades¹⁹. Não que elas estejam completamente livres dos desafios do pensamento abissal da racionalidade moderna ocidental, mas sua abordagem está muito mais avançada do que a educação formal tem abordado sobre direitos humanos, uma vez que o modelo educacional vigente tem dificuldades para descolonizar o direito e o conhecimento²⁰ em seus currículos.

A ausência de uma educação pautada em direitos humanos pode se dar pelas exclusões e desigualdades que o currículo promove ou invisibiliza, bem como pela falta de reconhecimento das diferenças culturais. A tradução intercultural é outro aspecto relevante a ser pautado nesta investigação sobre a descolonização do currículo.

Diante desta problematização, a pergunta da pesquisa é: **Quais as possibilidades das traduções interculturais para romper com a colonização do currículo engendradas pela regulação e pelo controle do conhecimento e do direito?**

Para tentar responder a este problema, o objetivo geral da tese é: **compreender possibilidades de traduções interculturais, por meio das pedagogias pós-abissais, para a descolonização do conhecimento e do direito no currículo.**

Já os objetivos específicos são:

¹⁹ Algumas destas fragilidades estão no risco de reforçar a visão hegemônica ocidental sobre direitos humanos, desconsiderando a ideia de dignidade humana neste debate. Isso será aprofundado no subcapítulo 4.2.

²⁰ Ao longo da tese, a ideia de conhecimento e de saberes permearão esta escrita. Boaventura se aporta tanto no conhecimento científico e como no não científico. Por outro lado, com base em Rousseau, ele questiona o quanto as ciências podem “[...] diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática?” (SANTOS, 2008, p. 16). Por isso a necessidade de uma ruptura com o conhecimento racional moderno para responder este questionamento, ou seja, a necessidade de descolonização do conhecimento, bem como do direito, para ressignificar a produção de conhecimento que é regulada pelas epistemologias do Norte. Por isso, esta tese terá como base a ideia de conhecimento mais voltada ao conhecimento científico e não científico que precisa da emergência da descolonização. Quanto aos saberes, podem ser entendidos como outras formas de produção de conhecimento que podem estar fora da racionalidade ou não reconhecido pela racionalidade moderna, mais encontrado nas epistemologias do Sul, que Boaventura chama de “ecologia de saberes” (SANTOS, 2007; 2010). Obviamente que há saberes nas epistemologias do Norte, mas quando falamos da ecologia de saberes, falamos de saberes, sobretudo, que também estão fora da racionalidade moderna, nas lutas e experiências dos povos e dos movimentos sociais. Não se trata de desconsiderar o conhecimento científico, mas de romper com a ideia de conhecimentos válidos e não válidos do racionalismo moderno, até porque a ecologia de saberes também perpassa, em alguma medida, pelo conhecimento científico e também pela ignorância (SANTOS, 2007).

- Situar contribuições do **pensamento pós-abissal** na construção do caminho metodológico e teórico da investigação.
- Identificar pressupostos das **pedagogias pós-abissais** que podem favorecer traduções interculturais no currículo.
- Analisar lacunas e possibilidades para a descolonização do currículo sob a perspectiva da concepção intercultural e biocêntrica nas **políticas educacionais em direitos humanos**.
- Sistematizar as traduções interculturais das **ausências e emergências** presentes nas experiências dos sujeitos, nos saberes, no currículo e nas possibilidades de conhecimentos pós-abissais.

Os objetivos expressam o que os capítulos desta escrita querem alcançar para responder à pergunta de pesquisa da investigação, na construção da argumentação sobre a tese em investigação. Portanto, a organização dos capítulos se referenda nos objetivos de trabalho, sendo conferido ao final de cada capítulo como os objetivos propostos foram ou não alcançados ao longo das análises.

A concepção das **metodologias pós-abissais** (SANTOS, 2019a), como caminho híbrido e aberto para a investigação e análise, facilitará as traduções interculturais (SANTOS, 2019a) que podem contribuir no rompimento com o pensamento abissal (SANTOS, 2007; 2019a) ao longo da escrita da tese.

Os pressupostos metodológicos que orientam o estudo contribuem na tentativa de constatar a tese de que: **as traduções interculturais podem romper com o pensamento abissal do racionalismo moderno, mediante atuação de pedagogias pós-abissais que promovem a descolonização do currículo**.

No percurso da investigação busca-se reunir argumentos para aprofundar a compreensão das estratégias e possibilidades implícitas na constatação de tese inicial. Assim, a categoria central da tese é a **descolonização do conhecimento e do direito no currículo**, como horizonte a ser alcançado e pelo qual se percorre um caminho por onde passam e chegam as reflexões sobre as demais categorias, contribuindo nas traduções interculturais dos dados e dos conteúdos desta investigação, bem como das pedagogias pós-abissais que darão sentido para a busca do objetivo da tese.

As categorias de conteúdo, com suas principais referências, são: **pensamento pós-abissal** (SANTOS, 2019a); **pedagogias pós-abissais** (SANTOS,

2019a); **currículo** (EYNG, 2012; SILVA, 2014a); e a **Educação em Direitos Humanos** (CANDAU, 2013). E as categorias de análise serão: **sociologia das ausências e sociologia das emergências** (SANTOS, 2010); e a **tradução intercultural** (SANTOS, 2010) para interpretar as experiências e as lutas disponíveis e possíveis, presentes na prática dos sujeitos e das instituições, diante da busca pela descolonização do currículo.

Para orientar e delinear as categorias de análise e de conteúdo, o método utilizado será a hermenêutica, ou hermenêuticas, de acordo com a ideia de Boaventura de Sousa Santos, que não recorre somente a uma hermenêutica, mas a uma variação de hermenêuticas. Esta variabilidade metodológica terá sua expressão nas **metodologias pós-abissais** (SANTOS, 2019a) que têm características não extrativistas, entendendo o processo científico de pesquisa como uma artesanaria (SANTOS, 2019a), fundada na experiência de sentidos (SANTOS, 2019a), sem se fechar numa metodologia, mas nem por isso sem o rigor necessário para as investigações e as análises.

Esta tendência metodológica, por sua vez, inspirou a pesquisa de campo, a abordagem qualitativa, as entrevistas estruturadas e a roda de conversa, enquanto procedimentos metodológicos²¹. E dentro das possibilidades de metodologias pós-abissais, será utilizada a tradução intercultural (SANTOS, 2019a) como principal instrumento analítico.

O estudo do aporte teórico que auxilia a análise dos dados perpassa pela herança histórica da **Modernidade**, com a colonização, o patriarcado e o capitalismo como elementos centrais da análise global de Santos (2019a). As **Epistemologias do Sul** (2010; 2019a) são as respostas, como luta e resistência, como ruptura pós-colonial (SANTOS, 2010; 2019a) ou descolonial (MIGNOLO, 2003; 2005), ao pensamento abissal moderno presente no conhecimento e no direito, para ocupar as ciências hegemônicas pelo Norte, subvertendo e rompendo a linha abissal nesta **geopolítica do conhecimento** (MIGNOLO, 2008; 2013) e destas epistemologias. O **conhecimento pós-abissal** (SANTOS, 2019a) é o movimento resultante que se dá no acesso à **ecologia de saberes** (SANTOS, 2010). Estes, entre outros aspectos decorrentes destes aportes teóricos, estão presentes no segundo capítulo desta tese.

²¹ O detalhamento dos procedimentos metodológicos serão apresentados no capítulo 2.

No terceiro capítulo temos as **pedagogias pós-abissais** (SANTOS, 2019a) que se apresentam como processos educativos que podem favorecer as **traduções interculturais** (SANTOS, 2019a), articulando a emergência dos saberes e das culturas negadas e oprimidas pelas ausências das epistemologias do Norte.

Por isso a necessidade de uma **concepção intercultural e biocêntrica dos direitos humanos** (SANTOS, 2010; 2019b) que, conjuntamente com o conhecimento pós-abissal, possibilitam traduções interculturais, que podem promover experiências verdadeiramente pós-abissais aos sujeitos colonizados. Uma destas experiências é a **Educação em Direitos Humanos** (CANDAU, 2013) como prática para enfrentar as tensões entre regulação e emancipação, entre **igualdade e diferença** no currículo. Estes pressupostos descolonizadores do currículo serão abordados no capítulo 4.

E, por fim, o capítulo 5 apresenta a continuidade das traduções interculturais (SANTOS, 2019a) sobre as percepções dos sujeitos, sobretudo dos egressos, do programa social em relação à Educação em Direitos Humanos. As privações de direito e de conhecimento, que são fatores de risco no cenário de **pobreza infantil** (SARMENTO, 2010), bem como a análise da emancipação social que as pedagogias pós-abissais podem favorecer, serão parâmetros para apresentar possibilidades de rompimento com a linha abissal das exclusões e das desigualdades sociais, como caminhos práticos para a **descolonização do currículo**.

Ao final desta tese são apresentadas proposições de traduções interculturais (SANTOS, 2019a) para promover uma Educação em Direitos Humanos fundamentada nas pedagogias pós-abissais.

É esperar para ver!

2 EPISTEMOLOGIAS E METODOLOGIAS PÓS-ABISSAIS

Todas as ações humanas produzem algum tipo de conhecimento, e toda reprodução de saberes já estabelecidos pode produzir outros e novos saberes, numa constante produção de conhecimento. Para Boaventura, estas experiências implicam em epistemologias (SANTOS, 2010; 2014). “Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional ou inteligível” (SANTOS, 2014, p. 15). A epistemologia só existe com e nas relações sociais, logo, são culturalmente situadas.

Por sua vez, as relações sociais podem ter diferentes meios de organização, mesmo dentro de grupos sociais com identidades culturais aproximadas. Consequentemente, as relações sociais podem ou serão ainda mais diversas entre diferentes grupos de identidades culturais diferentes. As relações de poder têm forte influência para delimitar quais conhecimentos e culturas são mais “importantes” que outras nas relações sociais. Aqui entra o colonialismo, o patriarcado e o capitalismo como fontes influenciadoras nesta relação cultural e política entre as epistemologias, que implicam em exclusões sociais das vítimas deste tripé opressor da modernidade. Isso porque o capitalismo propõe uma ilusória igualdade, enquanto o colonialismo e o patriarcado consideram suas vítimas como sub-humanos (SANTOS, 2019a). Esta articulação caótica e desumana tem um efeito drástico que reforçou e reforça o pensamento abissal nas epistemologias.

Além das epistemologias, outro aspecto que será abordado neste capítulo será a metodologia ou metodologias, no plural, como partes ativas e diversificadas para a pesquisa e para a produção de conhecimento. O que seguirá neste texto é a tentativa de apresentar alternativas para a descolonização do conhecimento e do direito, sobretudo dos conhecimentos negados pela racionalidade moderna ocidental e que estão “abaixo da linha abissal” (SANTOS, 2007; 2019a) do mundo contemporâneo, “abaixo” do ocidente e de suas epistemologias do Norte (SANTOS, 2010). Os aportes teóricos terão base tanto em conhecimentos advindos do lado ocidental epistêmico da linha abissal que serão abordados de maneira crítica quanto do outro lado, como é o caso das Epistemologias do Sul.

A base do aporte teórico²² está ancorada em Boaventura de Sousa Santos, sobretudo no seu modo pós-abissal de pensar e de traduzir os contextos e os desafios da descolonização do conhecimento e do direito. O objetivo específico da tese: “situar contribuições do **pensamento pós-abissal** na construção do caminho metodológico e teórico da investigação”, será também o objetivo deste capítulo, justamente para garantir o encontro com as epistemologias e as metodologias necessárias que promovam as traduções interculturais para a descolonização do currículo.

No percurso de escrita do capítulo realiza-se a experiência de pensar de modo pós-abissal, desaprendendo o racionalismo das epistemologias do Norte e enfatizando as aprendizagens com as epistemologias do Sul (SANTOS, 2010). Esta ruptura se faz com novas possibilidades de tradução sobre as ausências e as emergências sociais, ou seja, por meio de hermenêuticas descolonizadoras (SANTOS, 2019a) que estarão presentes nas análises, tendo a tradução intercultural (SANTOS, 2019a) como meio de reconhecer o pensamento pós-abissal (SANTOS, 2007).

Será este o caminho pedagógico seguido pela produção teórica da tese no percurso com as “metodologias pós-abissais” (SANTOS, 2019a) orientadas para reforçar ou ampliar a “ecologia de saberes” (SANTOS, 2010; 2019a) que compõem as epistemologias do Sul. Caminho este que visa à descolonização cognitiva (SANTOS, 2019a) diante dos desafios da “geopolítica do conhecimento” (MIGNOLO, 2008; 2013) entre o Norte e o Sul epistêmicos.

²² Ao longo da qualificação e da defesa dessa tese houve algumas indicações para o cuidado com o risco de ter Boaventura de Sousa Santos como aporte teórico, uma vez que sua teoria poderia estar perto do relativismo cultural. Essa indicação é muito pertinente e tomei cuidado para que isso não acontecesse. Caso tenha acontecido, peço desculpas ao leitor, mas romper com o pensamento abissal, ainda que corresse esse risco do relativismo cultural, pareceu ser um risco necessário nesta escrita, em detrimento de um risco que parece maior que a centralização.

2.1 HERMENÊUTICAS DESCOLONIZADORAS: O MÉTODO E AS METODOLOGIAS PÓS-ABISSAIS

A modernidade²³ impôs um paradigma dominante sobre a racionalidade humana e as ciências (SANTOS, 2008), o qual descarta um conjunto de conhecimentos e saberes, classificando-os como “não científicos” ou “irracionais” (SANTOS, 2008, p. 21). Para este tipo de pensamento, os conhecimentos científicos e racionais são provenientes das epistemologias da racionalidade ocidental, sobretudo advindas da Europa e, na história recente, também dos Estados Unidos. Ao mesmo tempo, diante deste mesmo paradigma moderno, suscitam questionamentos e críticas sobre os avanços desta racionalidade. Em vez de trazer a luz sobre as trevas do pensamento medieval, aprofundaram e aprofundam as crises humanitárias e epistemológicas, uma vez que a hegemonia deste tipo de pensamento moderno não trouxe a igualdade e a emancipação prometidas.

Emerge desta crise um novo paradigma que se constitui na “pluralidade de condições” (SANTOS, 2008, p. 41) humanas e científicas. Isso porque a ideia de um conhecimento mais objetivo, estático e mecânico da racionalidade moderna dá lugar ao movimento e à incompletude, ampliando o espaço das ciências e saberes até então invisibilizados e que eram classificados pelo paradigma dominante como de segunda categoria.

Diante deste contexto que aponta para possíveis rupturas e de novas possibilidades epistemológicas, quais métodos podem ser mais apropriados para a análise de determinados contextos invisibilizados em pesquisas científicas?

Para responder a esta pergunta, recorreremos à Boaventura, que propõe uma “dupla ruptura epistemológica” (SANTOS, 2000, p. 41) contra o racionalismo moderno. Trata-se não somente de uma ruptura com o paradigma moderno, mas do reencontro com o que foi constituído pela modernidade, ao mesmo tempo em que se

²³ A modernidade é comumente apontada como um período de tempo que tem como marco histórico a Revolução Francesa e a ascensão de novas formas de pensamento e de uma nova visão de mundo. Este novo tipo de pensamento é um contraponto ao monarquismo e ao cristianismo, enquanto forças, até então, medievais e absolutas do ocidente. Para Boaventura, a modernidade ocidental não está condicionada somente ao aspecto temporal, mas “[...] como um paradigma fundado na tensão entre regulação e emancipação social” (SANTOS, 2014, p. 32). Este processo, potencializado pelas colonizações e pelas novas formas de colonização, criam uma linha abissal entre o pensamento abissal da modernidade ocidental e os demais pensamentos do mundo, tidos como inferiores e subalternos.

vai constituindo *topos*²⁴ que favoreçam estas rupturas. A primeira ruptura (SANTOS, 2000) consiste na mudança sobre a absolutização das ciências para que outras epistemologias sejam consideradas, e não somente as epistemologias hegemônicas. A segunda ruptura (SANTOS, 2000) é a necessidade de uma hermenêutica²⁵ que contribua na reflexão sobre a produção de conhecimento e que, para isso, se faça uma revisão das metodologias científicas, constituindo novos jeitos de interpretar o conhecimento, considerando não somente os conhecimentos pré-estabelecidos, mas o senso comum, bem como a produção de novos sentidos comuns e novas ciências neste processo hermenêutico.

Trata-se de uma trajetória hermenêutica, ou seja, de interpretação e desconstrução, que se orienta pelos *topos* do “desnivelamento do discurso”, da “superação da dicotomia contemplação/ação” e do “novo equilíbrio entre adaptação e criatividade” (SANTOS, 2000, p. 42-44). Todavia, para esta transição epistemológica, Boaventura propõe que esta hermenêutica questione o “[...] conceito de verdade científica demasiado estreito e obcecado pela sua organização metódica e pela sua certeza, e pouco ou nada sensível à desorganização e à incerteza por ele provocadas na sociedade e nos indivíduos” (SANTOS, 2000, p. 45). Uma vez que a interpretação à luz deste método possibilita análises desprovidas de preconceitos epistemológicos que ainda persistem nas velhas e nas novas ciências e saberes, é necessária a desconstrução dos sentidos comuns presentes nos processos investigativos. Estamos diante de um método que amplia as possibilidades de

²⁴ Boaventura recorre a ideia de *topos* ou *topoi* para se referir à noção de lugar retórico e de experiências de determinadas culturas (SANTOS, 2000; 2010).

²⁵ Sendo a hermenêutica uma arte de interpretação, um dos precursores no uso da hermenêutica como método é Schleiermacher (2009) que criou uma exegese para interpretar o que os autores e os textos bíblicos queriam dizer. Além deste autor, Heidegger (2006) também usa da hermenêutica, mas numa perspectiva ontológica, propondo que o ser precisa ser interpretado. Mais recentemente, Foucault (2006) com sua arqueologia, usou a interpretação em a “Hermenêutica do Sujeito”. O autor não faz somente uma análise do discurso, mas interpreta o próprio discurso conforme os interesses de sujeitos e de grupos. Outro autor, ainda mais recente, é Habermas (1987) no qual podemos encontrar uma hermenêutica dialética, fazendo o uso extremo da razão por meio de uma crítica contra a razão instrumental que é utilizada para interesses de grupos que têm ou vislumbram o poder sobre outros sujeitos e instituições. Já Gadamer (2008) retoma a essência interpretativa, indicando que se faça um diálogo com o texto a ser interpretado. E, por fim, Derrida (1971), com suas desconstruções epistemológicas e de linguagem, apontando que não há verdades absolutas, mas um jogo de diferenças. A hermenêutica, enquanto método, tem uma construção histórica que lhe incorpora diferentes mecanismos interpretativos. Boaventura de Sousa Santos, como já foi descrito neste capítulo, baseia-se neste método para constituir as epistemologias do Sul, por entendê-las como uma ruptura com a colonização dos conhecimentos realizada pela modernidade ocidental. É a partir da base teórica de Boaventura sobre este método que se fundamenta o uso da hermenêutica nesta tese.

análise, que considera todos os conhecimentos e que promove novos saberes, ou seja, um método hermenêutico que favorece as necessárias traduções sobre os lugares e sujeitos investigados. Um método hermenêutico que dá sustentação para as traduções interculturais, que possibilita o rompimento com a interpretação baseada na racionalidade moderna representada pelo capitalismo, pelo colonialismo, com processos de conquista de territórios e de culturas, bem como pelo patriarcado (SANTOS, 2019a), que se promove pelo controle da moral e dos corpos. Estes processos precarizaram e precarizam os saberes, os conhecimentos e as ciências, produzindo ou ampliando as exclusões e desigualdades sociais.

É neste íterim que se reforça a importância das ciências sociais para contrapor-se à hegemonia do racionalismo moderno, avançando não só com uma hermenêutica, mas com hermenêuticas que descolonizem o conhecimento e o direito, com o objetivo de reconhecer e interpretar tais processos, dando visibilidade às desigualdades sociais, e conseqüentemente abrindo caminhos para críticas e contraposições.

Boaventura é favorável à descolonização não só do conhecimento e do direito, mas também das metodologias (SANTOS, 2019a, p. 192-193), como processo pelo qual as ciências possam ter autonomia e abertura para se relacionar com outros saberes, favorecendo o que o autor chama de pensamento pós-abissal (SANTOS, 2007, p. 22). Este pensamento possibilita a criação de meios de imaginação infinitos, caracterizados pela diversidade de saberes em constante construção; é um pensamento que não está preso ao abismo geográfico, e principalmente epistêmico, criado pelo pensamento abissal entre o Norte e o Sul. Por isso, é importante evidenciar que, ao falar do Sul e do Norte, não estamos falando somente em perspectiva geográfica, mas em perspectiva geopolítica e epistêmica. Ou seja, podemos encontrar a opressão e o colonialismo do racionalismo moderno do Norte também em seu próprio continente e casa, ao exemplo das formas de colonialismo interno (SANTOS, 2019a), nas quais as forças colonizadoras podem promover formas de colonização no seu próprio território, ou um território colonizado que pode reproduzir a colonização pela qual sofreu ou sofre, em seu próprio espaço ou outro, como forma de manutenção da cultura imperialista sofrida.

De acordo com Boaventura, se atualmente devemos identificar “[...] modos de pensar dominantes como sendo abissais e denunciar a injustiça cognitiva que

produzem, indica que algumas destas mudanças podem estar ocorrendo. Trata-se de um primeiro passo na direção de modos de pensar não abissais” (SANTOS, 2019a, p. 203). É por isso que, nesta perspectiva, ao fazer a opção pelo método hermenêutico, não será para fazê-lo com base em uma interpretação fechada sobre o objeto de pesquisa. Precisar-se-á de “[...] metodologias orientadas pelo princípio do pensamento pós-abissal” (SANTOS, 2019a, p. 203) para que a descolonização do conhecimento e do direito seja algo possível, rompendo com a ideia de conhecimentos e de direitos hegemônicos, desconstruindo o pensamento abissal da modernidade colonizadora, patriarcal e capitalista.

Logo, o pensamento pós-abissal é o principal referencial do método na construção da tese, pois confronta a exclusão social da linha abissal imposta pelo colonialismo, pelo capitalismo e pelo patriarcado, considerando o outro lado da linha, por meio do reconhecimento e da promoção da ecologia de saberes (SANTOS, 2007, p. 23-24). Este pensamento trará imaginação e criatividade para o emprego do método hermenêutico.

Metodologicamente, ao longo da sua produção de conhecimento, Boaventura experimenta e indica diferentes e complementares processos criativos, mas não menos rigorosos, para o método hermenêutico. Um destes processos é o que se denomina “diatópica” (SANTOS, 2010, p. 447) e que tem como base a teoria de Pannikar²⁶. A hermenêutica diatópica consiste num instrumento de tradução e de “universalismo negativo” (SANTOS, 2010, p. 126), como atitude reversa à tentativa de formação de teorias gerais, reconhecendo as incompletudes culturais de grupos e de sujeitos, promovendo o encontro de seus lugares (*topoi*) de vivência e conhecimento, com suas demandas em comum para um diálogo recíproco ou, até mesmo, conflitante entre suas culturas e posicionamentos. Não é anular-se ou ser anulado pela racionalidade moderna ocidental ou por outras racionalidades e epistemologias, nem se desfazer totalmente de suas tradições, mas estar aberto para atualizar ou reinventar as relações sociais, sempre que necessário, para valorizar conhecimentos ou construir novos saberes e pensamentos.

²⁶ Raimundo Panikkar foi um sacerdote católico, doutor em teologia e filosofia, professor universitário em Harvard, nas Universidades da Califórnia, de Madri e de Roma. Foi um grande promotor do diálogo inter-religioso, uma vez que seu pai era indiano, sua mãe católica, e tinha uma admiração pelo budismo. Suas publicações que abordam a hermenêutica diatópica são: “Seria a noção de direitos humanos um conceito ocidental?”, de 1984, e “Mito, fé y Hermeneutica”, de 1979.

Nesta perspectiva de contraposição à racionalidade moderna ocidental, Walter Mignolo, um dos autores do pensamento decolonial latino-americano²⁷, também se aporta na hermenêutica. O pensamento decolonial latino-americano apresenta restrições ao pensamento moderno europeu e euro-americano, uma vez que, segundo este pensamento, os autores do Norte não falam a partir do Sul, nem são do Sul para falar com propriedade sobre os desafios, as injustiças e as desigualdades dos continentes do Sul global. São estes aspectos que compõem algumas diferenças na colonização da América Latina, nos quais os autores do Norte não têm condições suficientes ou têm condições restritas, segundo Mignolo, para discorrer sobre estas diferenças coloniais. “A diferença colonial é um termo geral para a historicidade e diversidade das diferenças geopoliticamente coloniais através das quais, nas histórias locais, a modernidade/colonialidade tem sido continuamente articulada ao longo dos últimos 500 anos” (MIGNOLO, 2003, p. 694). Ao abordar a diferença colonial, proposta pelo pensamento decolonial latino-americano, coloca-se em reflexão a diferença de olhares sobre as colonizações e as suas consequências.

Esta diferença é ressaltada na escrita, embora Boaventura de Sousa Santos, mesmo sendo um autor europeu – aporte de base da tese –, valorize e vivencie a importância das Epistemologias do Sul²⁸ (a meu ver, o fato de ser europeu, não o desqualifica como pesquisador do Sul epistêmico). Ao mesmo tempo, é importante considerar que vertentes do pensamento decolonial latino-americano, e até mesmo Mignolo (2004), não negam totalmente os referenciais ocidentais, mas os empregam com releitura decolonial. Sendo assim, as possíveis convergências e divergências nestas relações enriquecem o método hermenêutico, pois as traduções e interpretações destas duas vertentes epistemológicas possibilitam a análise mais ampla e com menos riscos de serem tendenciosas.

²⁷ Para Ballestrin, o pensamento decolonial é composto das seguintes ideias: a) continente latino-americano como fundante do colonialismo e da modernidade; b) continente latino-americano como laboratório do racismo colonizador; c) a América Latina tem uma diferença colonial; d) colonialidade do poder, saber e do ser como denúncia e continuidade da colonização; e) pensamento decolonial como nova produção de conhecimento (BALLESTRIN, 2013, p. 110). Para a autora, o pensamento decolonial não rejeita a luta de classes ou o pensamento crítico, mas convida para pensar outros modelos de sociedade, uma vez que a noção de colonialidade está assentada na denúncia do capitalismo e da colonização.

²⁸ O conceito de epistemologias do Sul será retomado e aprofundado na sequência deste capítulo.

Uma das convergências em termos do emprego da hermenêutica em relação ao pensamento decolonial latino-americano, especificamente com Mignolo, se dá na “hermenêutica pluritópica” (MIGNOLO, 2004) como possibilidade de expressão analítica. As incorporações e as relações dos saberes que se estabelecem nas fronteiras culturais, seja do colonizador, seja do colonizado, promovem relações “inter-epistêmicas” (MIGNOLO, 2004, p. 691) de maneiras muito distintas e nem tão binárias quanto pode parecer, na relação colonizado/colonizador. Neste sentido, Mignolo aponta a necessidade de uma hermenêutica pluritópica, considerando toda a pluriversidade²⁹ de lugares e epistemes e suas consequências sobre a modernidade/colonialidade, em complemento³⁰ à hermenêutica diatópica. O mesmo autor também aborda a hermenêutica como “de-colonial da democracia” (MIGNOLO, 2008, p. 46) na qual busca reconhecer a justiça e a equidade do outro lado do ocidente como ato democrático frente aos processos de descolonização, tendo a “pluriversidade como projeto universal” (MIGNOLO, 2008, p. 47) nos territórios colonizados, ou mesmo nas colonizações domésticas.

Portanto, tendo como princípio o pensamento de Santos (2010; 2019a) de valorizar o hibridismo epistemológico, sem a preocupação de fechar em uma única tendência sobre o método, mas por hermenêuticas que possam favorecer a descolonização do conhecimento, é que se constitui a perspectiva metodológica da tese com base na diversidade de hermenêuticas aqui colocadas em diálogo.

Esta perspectiva metodológica plural é reiterada quando Boaventura se refere às “hermenêuticas descolonizadoras” (SANTOS, 2019a, p. 200), sendo elas compostas por três caminhos para descolonizar as ciências: a *parcialidade*, que reconhece tanto a capacidade da ciência enquanto sistema de conhecimentos quanto a sua ignorância por não ter todo o conhecimento possível; a *natureza abissal da parcialidade*, que reconhece o quanto as ciências contribuíram para produzir desigualdades a serem enfrentadas pela ciência descolonizadora; e a *tensão entre confiança e autonomia*, consequência da abertura e dos riscos

²⁹ A pluriversidade é um conceito que também é usado por Santos (2019a) e que será aprofundado ainda neste capítulo.

³⁰ Sobre esta complementariedade, Mignolo reforça que: “por lo tanto, las interrelaciones de la semiosis colonial como una red de procesos que se desea comprender y el *locus* de enunciación como una red de lugares desde donde se realiza la comprensión, necesitan de una hermenéutica diatópica o pluritópica que revele, al mismo tiempo, las tensiones entre – por un lado – la configuración académica y disciplinaria y – por otro – la posición social, étnica y sexual del sujeto de la comprensión” (MIGNOLO, 2013, p. 146).

resultantes da relação entre diferentes saberes e metodologias (SANTOS, 2019a, p. 200-201).

Esta abertura em relação ao método se refere às rupturas que são necessárias para combater a racionalidade do pensamento moderno. Desta forma, temos a constituição não de um único método hermenêutico. Assim, considerando as possibilidades hermenêuticas, optou-se pelos seguintes aspectos para a aplicação do método desenvolvido:

- Constante questionamento sobre a racionalidade moderna e sobre as diferenças coloniais (MIGNOLO, 2003).
- Suspeição (SANTOS, 2019a, p. 115) das desigualdades provocadas pelas linhas abissais.
- Reconhecimento da incompletude das ciências e de saberes na geopolítica do conhecimento.
- Interpretações questionadoras influenciadas pelo pensamento pós-abissal.
- Considerações descolonizadoras e propositivas para a construção “inter-epistêmica” (MIGNOLO, 2004) de novos saberes.

É um percurso que não pretende centralizar ou restringir o pensamento, tendo o foco e o rigor do pensamento pós-abissal, que é mais global e não se centra somente num único lugar geográfico, mas inclui o Sul epistêmico. Entretanto, ainda que seja um método plural, as hermenêuticas descolonizadoras não são relativistas por conta da sua abertura; pelo contrário, abrem para muitas possibilidades, apontando caminhos que não seriam vistos com métodos mais fechados e orientados pelo pensamento abissal.

Neste sentido, as “metodologias pós-abissais” (SANTOS, 2019a) ajudam na descolonização cognitiva e metodológica, apresentando questionamentos à dominação moderna com novas epistemes vindas do Sul. A proposição metodológica não é racional, pois dispõe de teorias híbridas pós-abissais. Isso porque não se pode romper com o racionalismo com racionalismo, não se pode romper com as linhas abissais com metodologias abissais, mas com os instrumentos descoloniais, antipatriarcais e antimercadológicos. Por isso, considerar a luta contra o racismo vindo do Norte e considerar a força do Sul epistêmico anti-imperial são essenciais nesta investigação, proporcionando uma imaginação epistêmica com

base no reconhecimento das lutas sociais por direitos e pelo reconhecimento dos saberes invisibilizados pelo colonialismo, pelo capitalismo e pelo patriarcado.

É importante destacar que as metodologias pós-abissais são não extrativistas (SANTOS, 2019a), pois a produção de conhecimento é intrinsecamente coletiva e subversiva. A cientista e o cientista pós-abissal (SANTOS, 2019a) são como artesãos que usam a criatividade, e não a posse de um conhecimento, pois dividem seus saberes e acolhem o conhecimento do outro, é “conhecer-com em vez de conhecer-sobre” (SANTOS, 2019a, p. 216). A experiência dos sentidos (SANTOS, 2019a, p. 237) é determinante, tornando o conhecimento um caminho epistêmico coletivo e público, por consequência, uma ecologia de saberes. É um investigar e se deixar ser observado, é correr riscos (SANTOS, 2019a, p. 228) e se tornar parte da investigação ou deixar ser impactado por ela, é lutar as mesmas lutas que estão presentes nas pesquisas e nas experiências de vida.

A pesquisa de campo realizada no programa social em questão tem seu contexto e seus sujeitos reconhecidos, questionados e interpretados com base em suas percepções acerca da importância da Educação em Direitos Humanos para suas vidas e para o território no qual estão inseridos.

Sendo assim, a investigação e as análises consideram os seguintes pressupostos epistemológicos aplicados no caminho metodológico:

- **as sociologias das ausências e das emergências** proporcionam um **estudo** sobre as experiências e as lutas sociais disponíveis e possíveis na **geopolítica do conhecimento**, e especificamente no contexto investigado.
- a imaginação social com abertura para a **ecologia de saberes** disponíveis, sobretudo ao reconhecer as **Epistemologias do Sul** como conhecimentos insurgentes e transformadores.
- a **tradução intercultural** das experiências disponíveis e identificadas na pesquisa, indicando a possibilidade de **descolonização cognitiva**.

O caminho metodológico que orienta a análise dos dados levantados na pesquisa de campo tem uma abordagem qualitativa com base na experiência de pesquisa em educação de Bogdan e Biklen (1994). Os autores entendem que a abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994 p. 47-51) coloca o investigador e a investigadora como “instrumento principal” da pesquisa diante do “ambiente natural” dos dados. Além disso, os dados do contexto pesquisado não são somente um resultado numérico, mas uma descrição indutiva do contexto investigado. Os

investigadores qualitativos devem ter mais interesse pelo processo da pesquisa do que somente pelo resultado ou pela confirmação de uma hipótese, pois “[...] estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Ou seja, trata-se de uma abordagem que favorece a tradução das subjetividades dos sujeitos pesquisados e que converge com as metodologias pós-abissais.

Para dar suporte metodológico para esta investigação, os procedimentos de investigação usados para o levantamento dos dados foram: a entrevista estruturada, e a roda de conversa.

As entrevistas estruturadas³¹ foram utilizadas na primeira coleta de dados realizada em 2017. Esta escuta fez parte dos dados levantados e sistematizados na pesquisa: “Garantias de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes” e publicados no Relatório: “Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional” (EYNG, 2019). Neste levantamento participaram 30 crianças e adolescentes, 10 educadores e 15 pais ou responsáveis pelos educandos. A sistematização das entrevistas foi feita por meio da digitação das respostas e pela inserção delas no formulário do *software Sphinx Léxica* para a categorização das respostas que foram analisadas e apresentadas no relatório.

Na segunda rodada da coleta de dados, realizada em 2019, optou-se por entrevistar um grupo de adolescentes egressos, ou seja, ex-educandos que haviam encerrado sua participação no programa há um ou dois anos. A opção por dados complementares se deu pela necessidade de identificar quais possibilidades de emancipação social estes jovens podem conquistar ao saírem do programa social, avaliando a efetividade das aprendizagens com foco na Educação em Direitos Humanos.

Participaram desta etapa 12 adolescentes, os quais responderam outro formulário (APÊNDICE A), similar ao roteiro de 2017 (EYNG, 2019). Optou-se mais uma vez pelas entrevistas estruturadas individuais, uma vez que havia quatro entrevistadores para realizar a escuta nas entrevistas feitas no mesmo dia,

³¹ As entrevistas são um procedimento que “[...] permite a captação imediata e corrente de informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). As entrevistas estruturadas favorecem a “obtenção de resultados uniformes” e comparações estatísticas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

aproveitando que os entrevistados também estariam disponíveis para a roda de conversa realizada após as entrevistas individuais.

Nesta oportunidade, o propósito da entrevista foi analisar se as respostas apontariam alguma diferença ou avanço no que diz respeito à emancipação social e à influência da educação em direitos em suas vidas, em comparação aos dados de 2017. Desta vez, os novos dados foram sistematizados em planilha de *Excel*, mas seguindo a mesma proposta de categorização de respostas aplicadas com o *software Sphinx Léxica*, por meio de categorias de conteúdo (BARDIN, 1995) que aglutinaram pensamentos e respostas em comum.

A roda de conversa³² foi elaborada para levantar informações complementares relacionadas à emancipação social dos egressos, sobretudo para perceber quais eram os desafios e as conquistas dos adolescentes em suas buscas por trabalho, pela continuidade dos estudos e pela realização de seus sonhos, para que a análise pudesse traduzir qual foi a influência da Educação em Direitos Humanos na vida dos adolescentes.

Nos procedimentos de investigação e análise também foi empregado o procedimento documental³³, bem como as traduções interculturais (SANTOS, 2019a). As traduções interculturais são procedimentos que contribuem para identificar as ausências e emergências sociológicas nas análises. Trata-se de um trabalho popular de imersão nas experiências e lutas dos sujeitos investigados, reconhecendo seus saberes e seus *topoi*, numa forte aproximação com estas zonas

³² A roda, no âmbito educativo, é uma prática usada com educandos e educadores para se obter um clima favorável para a reflexão e a participação em contraponto ao modelo tradicional de educação e de formação de professores. De acordo com Warschauer, a roda se constitui “[...] num caminho para o *aprendizado da convivência*, ao mesmo tempo que propiciava a construção dos conhecimentos de forma integrada e com sentido para os alunos daquelas classes, que se tornavam sujeitos do conhecimento e entusiasmados pelo saber” (WARSCHAUER, 2004, p. 02), ao mesmo tempo em que pode favorecer este clima para a formação de professores. Trata-se de um espaço democrático tanto para a superação de conflitos quanto para o planejamento participativo. Para Moura e Lima, que tomam como base os estudos de Warschauer, “a roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo” (MOURA; LIMA, 2014, p. 99).

³³ Para Lüdke e André (1986), a análise documental é “[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). É fonte de acesso mais facilitado, além de possibilitar o acesso a momentos históricos passados que não seriam possíveis nesta época. Além disso, pode ser complementada com outros procedimentos quando não há fontes documentais suficientes, como é o caso das entrevistas e rodas de conversa utilizadas nesta pesquisa.

de contato (SANTOS, 2019a), ao mesmo tempo em que se desaprendem os saberes do Norte. A tradução intercultural como procedimento metodológico será descentrada, extralinguística e aberta a todas as culturas, mas também conflitiva, com base no reconhecimento das incompletudes culturais do tradutor e de quem contribui na tradução, como tática intercultural e interpolítica, parte essencial das metodologias pós-abissais (SANTOS, 2019a) que será aprofundada a seguir.

Sob a perspectiva da tradução intercultural e propositiva desta pesquisa, a tese busca apresentar possibilidades para a descolonização do currículo educacional, por meio das metodologias pós-abissais. Desta perspectiva advêm as categorias de análise que contribuem no percurso teórico, metodológico e pedagógico da tese.

2.2 CAMINHO TEÓRICO: CATEGORIAS PÓS-ABISSAIS PARA A TESE

Como já vimos, Boaventura de Sousa Santos questiona o modo como se faz ciência na atualidade, indicando a necessidade de discutir também a produção das ciências e do senso comum, a influência dos antigos, dos atuais e dos novos conhecimentos na vida dos sujeitos e das sociedades. O autor problematiza como a racionalidade colonizou e coloniza o poder, o ser e o saber³⁴ e que teve e tem na escravidão, no racismo, no patriarcado, na globalização³⁵ do capitalismo e do mercado suas principais ferramentas colonizadoras. Processo este que constrói uma linha abissal entre o Norte e o Sul, linha esta que não é somente geográfica, mas que também separa e fragmenta saberes e culturas, entre os que se autointitulam como superiores em relação aos demais e os que são entendidos como inferiores³⁶, localizados abaixo desta linha abissal.

³⁴ O pensamento decolonial latino-americano aponta a colonialidade do saber (LANDER, 2005), do poder (QUIJANO, 2005) e do ser (MIGNOLO, 2004) como tentativa de dar conta de todos os aspectos consequentes da colonização.

³⁵ A globalização é um “[...] processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou rival” (SANTOS, 2010, p. 438).

³⁶ Enquanto escrevia os últimos capítulos desta tese, uma notícia muito representativa veio à tona no Brasil. Trata-se do comentário do então ministro da economia, Paulo Guedes. Em seu comentário ele afirma que um “filho de porteiro” não teria condições de estar numa universidade e que as políticas de acesso à universidade são uma espécie de ilusão para estas pessoas que, segundo ele: “deram bolsa para quem não tinha a menor capacidade. Não sabia ler, escrever. Botaram todo mundo. Exageraram. Foi de um extremo ao outro” (CARTA CAPITAL, 2021). É o tipo de comentário que

Estas linhas abissais provocam exclusões e, sobre elas, advém a necessidade de sociologias que possam identificar as ausências e as emergências que foram constituídas na geopolítica do conhecimento dos mundos imperiais e capitalistas. Por isso a necessidade deste questionamento: Que contextos “pós-coloniais” temos na atualidade? Quais são as novas formas de colonização?

Diante da necessidade da descolonização do cognitivo (SANTOS, 2019a) urge um pensamento pós-abissal para fortalecer ou para criar um conhecimento pós-abissal³⁷ que precisa ser forjado na ecologia de saberes (SANTOS, 2019a) e na tradução intercultural (SANTOS, 2019a) das lutas e das experiências dos movimentos sociais e das práticas por emancipação social. Este processo de tradução do Sul, para interpretar seus desafios e potencialidades, cria uma insurgência de saberes intitulados Epistemologias do Sul (SANTOS, 2010; 2019a).

Diante destas insurgências, as metodologias pós-abissais se apresentam como alternativa para que estes saberes possam ter reconhecimento e lugar no mundo, metodologias estas que se baseiam no pensamento pós-abissal e podem ser parte da resposta para as ausências dos processos educativos e para as emergências dos seus currículos.

Com base nesta premissa, a categoria central, as categorias de conteúdo e de análise (BARDIN, 1995) orientam o foco da escrita para alcançar os objetivos da tese. As categorias de conteúdo indicam os principais temas que contribuem para a teorização que fundamenta o caminho para as demais categorias. As categorias de análise indicam o fio condutor para as análises que seguirão nesta escrita.

A categoria central é a descolonização do conhecimento e do direito no currículo, pois, como aponta o objetivo geral da tese: “compreender possibilidades de traduções interculturais, por meio das pedagogias pós-abissais, para a descolonização do conhecimento e do direito no currículo”, o cenário que se quer tornar possível, tanto para o investigador quanto para os demais sujeitos da pesquisa, bem como para os leitores, é de um currículo livre do pensamento abissal, ou seja, descolonizado.

As categorias de conteúdo são: pensamento pós-abissal (SANTOS, 2019a); pedagogias pós-abissais (SANTOS, 2019a); currículo (EYNG, 2012; SILVA, 2014a);

representa o pensamento abissal da racionalidade moderna ocidental que considera o pobre como um inferior sub-humano, e que pessoas, como este ministro, teriam mais dignidade que outras, reforçando a ideia colonizadora do saber, do ser e do poder.

³⁷ Este tema será aprofundado ainda neste capítulo.

e a Educação em Direitos Humanos (CANDAU, 2013). O pensamento pós-abissal é o conteúdo em prontidão contra o pensamento abissal que é produto da modernidade racionalista ocidental e colonizadora. As pedagogias pós-abissais são os conteúdos que reúnem os princípios educacionais que servem de base para a descolonização do currículo, tendo as epistemologias do Sul como inspiração. O currículo é o conteúdo que serve de acolhida para todos os demais conteúdos e categorias, pois é neste lugar que tudo acontece, mas que também se deixa acolher para transformar e ser transformado. E a categoria Educação em Direitos Humanos é o conteúdo nuclear que deve complementar todos os demais conteúdos e categorias.

As categorias de análise são: sociologia das ausências e sociologia das emergências (SANTOS, 2010); e a tradução intercultural (SANTOS, 2010). A categoria sociologia das ausências e sociologia das emergências tem a tarefa de identificar as experiências e lutas relacionadas com a investigação. E a categoria tradução intercultural qualifica as análises criando a possibilidade de convergência entre diferentes culturas e de lutas contra-hegemônicas que se opõem à racionalidade moderna ocidental (SANTOS, 2019a), reconhecendo as incompletudes e a produção de significações que podem romper com a linha abissal no Norte contra o Sul.

Todas as categorias situam e se referendam nas **hermenêuticas descolonizadoras**, enquanto método de interpretação pós-abissal, reforçando a relação com o lugar latino-americano na geopolítica do conhecimento.

Na sequência, serão discutidas e aprofundadas as categorias em diálogo.

2.2.1 Descolonização do currículo: identificar e contrapor as linhas abissais na educação

A colonização foi um processo de dominação territorial perpetrado sobretudo por países europeus sobre outros continentes do mundo. Este processo teve inúmeras consequências sob vários aspectos da vida dos colonizados. Ao conjunto destas consequências denominamos colonialismo. “Colonialismo é todo o modo de dominação assente na degradação ontológica das populações dominadas por razões etno-raciais. Às populações e aos corpos racializados não é reconhecida a

mesma dignidade humana que é atribuída aos que os dominam” (OUTRAS PALAVRAS, 2022). As terras colonizadas eram terras de ninguém, *terra nullius*, como lembra Boaventura (OUTRAS PALAVRAS, 2022). Além da total falta de reconhecimento sobre as terras “descobertas” e sobre os sujeitos nativos, a escravidão é outro processo de reforço do colonialismo.

Ainda que a colonização e o colonialismo histórico tenham passado, estes se transformam em novas formas de dominação.

As novas formas de colonialismo são mais insidiosas porque ocorrem no âmbito de relações sociais, econômicas e políticas dominadas pelas ideologias do antirracismo, dos direitos humanos universais, da igualdade de todos perante a lei, da não discriminação, da igual dignidade dos filhos e filhas de qualquer deus ou deusa. (OUTRAS PALAVRAS, 2022)

Mesmo com o fim dos antigos modelos de colonização, mesmo diante de toda opressão histórica sofrida pelos colonizados e mesmo diante de todas as conquistas relacionadas aos direitos humanos, parece que ainda nos mantemos na idade média quando se trata de racismo e das outras formas de dominação, seja de classe, de identidade de gênero, de culturas, entre outras. Há o regresso do colonizador a todo instante, mas “a grande armadilha do colonialismo insidioso é dar a impressão de um regresso, quando o que regressa nunca deixou de estar” (OUTRAS PALAVRAS, 2022).

O racismo é fruto desse processo, que não acabou necessariamente com a abolição da escravatura. Como um povo que, ao ser escravizado por 353 anos, é “liberto” sem qualquer condição material de trabalho, terra e moradia poderia reparar sua vida e sua integração com a sociedade sem contar com as condições sociais e culturais que foram devastadas durante a escravidão e negadas pelo racismo que se mantém até hoje? As comunidades empobrecidas e as pessoas negras em situações subalternizadas na atualidade são resultantes desta falta histórica de condições e de direitos.

Mesmo que as demandas históricas do Movimento Negro sejam, hoje, comprovadas pelas pesquisas oficiais e acadêmicas, ainda existem docentes na Educação Básica e no Ensino Superior que insistem em afirmar que tal situação é exclusivamente um produto da exploração capitalista. Sequer tocam no fato de que a configuração das classes, no Brasil, tem também como base a exploração racial. (GOMES, 2021, p. 446)

A escravidão é um processo intimamente ligado ao capitalismo e vice-versa. A precarização do trabalho também está intimamente ligada aos processos ressignificados de escravidão para os dias atuais, uma vez que “[...] a economia brasileira e o enriquecimento das elites se construíram sob a exploração do trabalho escravo” (GOMES, 2021, p. 446). Neste processo há de se reconhecer a luta dos movimentos antirracistas para reverter a realidade e conquistar direitos, e que, mais recentemente, governos democráticos “[...] cumpriram com o seu compromisso de implementação de ações afirmativas, firmado com o Movimento Negro e seguindo as orientações internacionais, tais como o Plano de Ação de Durban” (GOMES, 2021, p. 446). Além da pauta antirracista, as políticas de redistribuição de renda, o acesso ao consumo para as classes pobres, a ascensão do papel da mulher e das pautas LGBTQIAP+, entre outros aspectos e políticas sociais, são conquistas que incomodam estas elites que historicamente lucraram com a escravidão e lucram com a precarização das condições dos trabalhadores.

A escravidão é um dos instrumentos que auxiliou e auxilia na composição da linha abissal (SANTOS, 2007) que mantém o projeto de privilégios e de desigualdade na sociedade capitalista. Estas mazelas precisam ser trazidas à memória constantemente, sob o preço de naturalizarmos as antigas e novas opressões. As novas formas de opressão e de dominação estão presentes nas manifestações da cultura escravocrata representadas na violência policial e nas demais violências de Estado, mas também nas violências no campo privado.

São estratégias do “colonialismo insidioso” (OUTRAS PALAVRAS, 2022) que estão radicadas em discursos renovados do senso comum, como o da meritocracia, na qual negros e pobres são responsabilizados pela manutenção da pobreza ou do empobrecimento de suas classes sociais e grupos étnico-raciais; da criminalização de negros e pobres, pelo fato de habitarem regiões periféricas ou por estarem em condições economicamente desfavoráveis, sendo imediatamente associados ao crime ou potenciais criminosos; da desqualificação do politicamente correto, como se questões morais e éticas relacionadas à raça, à identidade de gênero, entre outras pautas de minorias que precisam de defesa, fossem algum tipo de exagero ou benesse e que determinados estereótipos racistas, homofóbicos, entre outros, não ferem, nem matam e que podem ser aceitos; da mestiçagem que cria a ideia de uma democracia racial; da neutralidade diante do racismo, mas que acaba revelando em que lado você está, pois, se a pessoa não é antirracista, contribui com a

manutenção do racismo; do racismo reverso, que apresenta o sujeito branco como alvo de um suposto racismo, mas, com certeza, uma pessoa branca não terá menos oportunidades pela sua cor; da falta de esforço, tanto no aspecto do trabalho quanto no aspecto da educação, quando o fracasso é associado com alguma insuficiência por motivo de raça e de classe social.

Todos estes aspectos podem ser encontrados em alguma medida nos cotidianos escolares, sobretudo nas situações de fracasso escolar e na preparação para o trabalho, que tanto podem ser entendidas como pautas de direitos humanos quanto de forma de colonização do currículo.

Os currículos se mostram coloniais ao realimentar a histórica hierarquia entre Ciências Humanas e as Ciências Exatas, quando, na distribuição de aulas (e até mesmo na Reforma do Ensino Médio), se dá prioridade à alfabetização e à matematização, como se ambas fossem a única coisa importante para se aprender na escola, a fim de que os estudantes brasileiros tivessem melhores notas no PISA. (GOMES, 2019, p. 233)

Descolonizar o currículo é tocar na ferida da história e da cultura negada. Mas, em grande parte dos currículos, quando abordada, é feita de maneira folclorizante, sem aprofundamento das questões raciais. Por isso a necessidade de representação e da manutenção dos sujeitos que forçam mudanças e que valorizam a diversidade nos espaços educativos, ou seja, de tradutores interculturais que evidenciam as urgências e as emergências do racismo. Isto passa por reconhecer os sujeitos e as sujeitas negras na produção de conhecimento, da ecologia de saberes e do pensamento pós-abissal.

Para Gomes (2019), a lei nº 10.639/03, que introduziu o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana; a inserção de autores e autoras negras na academia; a realização de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros vinculados à Associação Brasileira de Pesquisadoras e Pesquisadores Negras; a lei de cotas, são lutas da força do Movimento Negro, que já lutava em favor da descolonização do currículo, e que precisam ser reconhecidos ainda mais e ter suas lutas ampliadas.

Os saberes/conhecimentos emancipatórios construídos pelas negras e negros na luta antirracista tensionam as ignorâncias identitárias, políticas e estéticas-corpóreas construídas nestes tempos de incertezas. É uma luta social, simbólica, política e identitária complexa e tensa que nem sempre se faz visível e nem ocupa as principais preocupações das nossas análises sobre a crise democrática. (GOMES, 2020, p. 368)

Além do passado escravocrata e da diferença estética entre trabalho útil e “trabalho desqualificado ou muscular do excluído ou marginalizado” (SOUZA, 2021, p. 213), foi a combinação entre racismo de classe e racismo racial que criou e mantém o racismo como projeto de desigualdade no Brasil. O racismo racial é a representação para aqueles que não merecem reconhecimento em nenhuma esfera social, que são a “classe/raça de excluídos e marginalizados” (SOUZA, 2021, p. 214) que são usados para legitimar a classe dos privilegiados e de seus defensores. “Esta classe/raça se constitui para servir de contraponto negativo para todas as outras, permitindo que se considerem ‘superiores’” (SOUZA, 2021, p. 214). Até o pobre branco remediado se sente superior a esta classe/raça majoritariamente negra. Para Souza (2021), o reconhecimento social por meio da universalização de políticas e direitos é um precedente, mas, para os “superiores”, esta classe/raça não merece esse gasto, mesmo sabendo que grande parte desse dinheiro vem dos impostos desta classe/raça. Eis o racismo racial, que nada mais é do que o prazer de humilhar ou de pagar baixo preço para esta nova ou permanente escravidão, ou seja, é o projeto que criou e mantém o racismo no Brasil. Para o autor, esse mesmo racismo foi transformado em falso moralismo anticorrupção, antes do golpe institucional de 2016³⁸. “O que inspirou a classe média branca a sair às ruas como tropa de choque da elite de proprietários – nos três casos históricos de golpe de Estado no Brasil – sempre foi impedir a inclusão social de negros e pobres” (SOUZA, 2021, p. 213).

Mas, além do corpo negro e do pobre excluído e subalternizado, temos os corpos indígenas com suas cosmovisões ancestrais com base no ideal das comunidades tradicionais da América Latina de bem viver (*vivir bien*) em sua relação com a “*Pachamama*” (mãe-terra). Mas a presente “dicotomia ocidental natureza-

³⁸ Para o sociólogo Jessé Souza, as manifestações chamadas “jornadas de junho”, que ocorreram em 2013 no Brasil, foram manipuladas, uma vez que as pautas das manifestações eram locais e foram federalizadas pela grande mídia (SOUZA, 2016). Junto a este processo, há a politização do judiciário, que teve na Força Tarefa Anticorrupção chamada Lava-jato outro instrumento para viabilizar o golpe de 2016. O sentimento anticorrupção se deu num forte casamento “[...] entre mídia e classe média conservadora” (SOUZA, 2016, p. 95) que, mesmo não havendo um grande escândalo consolidou este clima no país. “O sentimento escravocrata que contamina a elite com indiferença *blasé* em relação aos distintos do país e de sua gente é, na verdade, não só compartilhado, mas intensificado na fração conservadora da classe média” (SOUZA, 2016, p. 97). Um forte processo de criminalização do partido que estava no poder foi deflagrado, como se a corrupção brasileira tivesse sido criada no governo petista, usando esta narrativa não de modo ético e imparcial, mas para derrubar o inimigo político de modo seletivo. Todas estas estratégias são reforçadas pelo interesse econômico que, após o golpe, colocaria em execução um conjunto de reformas para baratear os custos da elite financeira, retirando direitos dos trabalhadores, minimizando os recursos das políticas públicas e o papel do Estado.

-sociedade” (SANTOS, 2019b, p. 57) reforça uma representação da natureza e dos povos que dela vivem e trabalham, como atrasados e inferiores. Mas são justamente os povos indígenas que, com suas tecnologias espirituais e com suas cosmovisões ancestrais, ensinam que são as tecnologias do homem branco que destroem o mundo, que sem o mundo não haverá riqueza e nem capitalismo. É preciso entender que a natureza é parte integrante da relação do ser humano com o mundo e que ela necessita do direito de viver para que os seres humanos possam sobreviver no mundo. Por isso o direito da natureza está presente nas constituições do Equador e da Bolívia, por influência dos povos e dos descendentes indígenas na América Latina. Os povos tradicionais indígenas nos ensinam como cuidar da natureza, e conseqüentemente de nossas vidas.

Outros corpos, os das mulheres e os corpos LGBTQIAP+, também sofrem na sua luta por existência.

[...] o corpo parece ter ficado fora da escola. Esta é, usualmente, a primeira impressão quando observamos as mais consagradas teorias educacionais ou os cursos de preparação docente. E talvez não nos surpreendamos com isso, já que nossa formação no contexto filosófico do dualismo ocidental leva-nos a operar, em princípio, com a noção de uma separação entre corpo e mente. (LOURO, 2000, p. 60)

O disciplinamento e a docilização dos corpos é uma das estratégias do pensamento abissal presente no racionalismo moderno ocidental. “Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (LOURO, 2000, p. 60). Mesmo nas propostas pedagógicas mais recentes, o corpo ainda não aparecia como parte das didáticas. Mas o corpo é produzido social e culturalmente, portanto não há como pensar a educação sem os corpos e, mesmo que se queira disciplinar os corpos, não será possível discipliná-los na sua totalidade, pois as insurgências estão presentes em todas as dimensões humanas. Mas o determinismo das estratégias de controle procuram significar os corpos impondo uma vigilância sobre as sexualidades e sobre as identidades dos sujeitos. Segundo Louro (2000) a heteronormatividade vigia e impõe aos corpos dos meninos uma rejeição a qualquer traço da homossexualidade e do feminino. “Marcado pela história, moldado e alterado por distintos discursos e práticas disciplinadoras, o corpo da mulher permanece, ainda hoje, como o alvo mais visível e o mais claro representante da sexualidade” (LOURO, 2000, p. 71).

O papel da mulher na sociedade e na escola passa a ter espaço não pela necessidade dos homens, mas por resistência das mulheres. Outro debate que adentra as escolas e os currículos é a homossexualidade; mesmo que não seja abordado abertamente por professores nas aulas, é um tema que está nos corredores ou sendo enfrentado pelo corpo pedagógico da escola.

[...] a dinâmica de introdução do gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação envolveu desde os movimentos internacionais e nacionais que fizeram circular diálogos e protagonizaram disputas até as contradições presentes no processo de negociação em torno das demandas do movimento LGBT. (VIANNA, 2015, p. 803)

Mesmo com o discurso moralista de certos grupos sociais, o tema gênero e diversidade sexual é pauta constante no currículo e nas políticas educacionais, seja para ser refletido, seja para ser negado.

[...] o discurso antigênero e a disputa pela aprovação de pautas conservadoras ficam manifestos na omissão do termo gênero e de todas as palavras a ele relacionadas, tais como mulher, homem, orientação sexual, sexualidade. Assim como no corte e/ou limitação da agenda LGBT em vários planos e no veto ao trabalho com gênero e sexualidade nas escolas sob o argumento de que a “ideologia de gênero” seria nefasta para a educação de crianças e jovens. (VIANNA; BORTOLONI, 2020, p. 20)

Esse é um dos exemplos moralistas de rechaço destas pautas promovidas pelos discursos de “defesa da família tradicional” contra a tal “ideologia de gênero³⁹”. Ou seja, são tentativas sem qualquer resultado significativo, uma vez que não se resolve algo que não pode ser eliminado com ideologias “moralistas” e supostamente “religiosas”, mas com convivência e amor.

O racismo, o patriarcado, o machismo, a homofobia, entre outros pensamentos abissais, são formas de colonização do conhecimento e do direito que, por sua vez, colonizam também o currículo. Por isso, repito, a necessidade de processos educativos e de traduções interculturais que visem um currículo descolonizado.

³⁹ Para Reis e Eggert (2017), a “ideologia de gênero” foi um termo criado por setores reacionários e religiosos ultraconservadores para desqualificar o debate sobre igualdade de gênero. “Criou-se uma falácia apelidada de ‘ideologia de gênero’, que induziria à destruição da família ‘tradicional’, à legalização da pedofilia, ao fim da “ordem natural” e das relações entre os gêneros, e que nega a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBT comprovadas com dados oficiais e estudos científicos” (REIS; EGGERT, 2017, p. 20). Os autores afirmam que se utilizou de terrorismo moral, demonizando quem abordasse o tema gênero e diversidade sexual. Na verdade, a ideologia que se reforçou foi a de controle sobre o gênero, que mantém a hegemonia do patriarcado e da homofobia, entre outros riscos e perigos que esse controle pode causar.

Como parte fundamental dos processos de descolonização está a transformação da universidade, no acesso, na formação de professores, nos conteúdos, nas mudanças administrativas e na relação com a sociedade, conforme indica Boaventura (SANTOS, 2019a, p. 376). Trata-se da ruptura com o “capitalismo universitário” (SANTOS, 2019a, p. 378) que faz a universidade “[...] funcionar segundo critérios próprios do capitalismo” (SANTOS, 2019a, p. 378), bem como da ruptura com o “colonialismo universitário” (SANTOS, 2019a, p. 379) que justifica o acesso à universidade para um grupo cultural que se entende superior, configurando-se como outra forma de manutenção do projeto de desigualdade social e do racismo.

Para enfrentar estes mecanismos da linha e do pensamento abissal, Boaventura propõe “[...] uma maior consciência das incompletudes e da pluriversidade” (SANTOS, 2019a, p. 383) para favorecer a produção de conhecimento e do direito sem a regulação e o controle do colonialismo, do patriarcado e do capitalismo. Teremos mais espaços e tempos para novas abissais pedagogias para difundir a ideia de currículos descolonizados na universidade e nos demais espaços educativos.

O *currículum* seria orientado de forma a identificar a linha abissal desenhada inicialmente e depois apagada pelas epistemologias do Norte, a linha que, desde o início do período moderno, decide as formas de sociabilidade, de ser e de conhecer metropolitanas das formas de sociabilidade, de ser e de conhecer coloniais. (SANTOS, 2019a, p. 384)

A descolonização do currículo começa dando visibilidade às consequências da linha abissal da regulação e do controle do conhecimento e do direito, por meio do acesso à ecologia de saberes e do fortalecimento das experiências e lutas dos movimentos sociais, sobretudo aos que estão abaixo da linha epistêmica do Norte. “É esta a principal ideia das epistemologias do Sul: não existe justiça social global sem justiça cognitiva global” (SANTOS, 2019a, p. 384).

O caminho para a descolonização do currículo é buscar aporte em pensamentos e pedagogias abissais, praticar a tradução intercultural, dando visibilidade às urgências e às emergências diante das consequências da linha e do pensamento abissal, tendo como horizonte um mundo pós-colonial, pós-patriarcal e pós-capitalista.

2.2.2 Ausências e emergências para a análise e a tradução da geopolítica do conhecimento

A “linha cartográfica abissal” (SANTOS, 2007, p. 01) criada pela hegemonia do racionalismo moderno ocidental reforça a necessidade de aguçar o olhar sobre as ausências e emergências que configuraram a história e as atualidades da “geopolítica do conhecimento” (MIGNOLO, 2008; 2013). A história das colonizações, a teoria pós-colonial⁴⁰ e o pensamento decolonial são epistemologias questionadoras e questionadas na geopolítica do conhecimento. Em contraposição às epistemologias do Norte, temos novas ou renovadas emergências, que são as “Epistemologias do Sul” (SANTOS, 2019a), manifestadas nas lutas e nas experiências de sujeitos e de grupos vítimas do colonialismo e das consequências das velhas e novas colonizações da racionalidade moderna. Estes são alguns dos elementos da geopolítica do conhecimento que transitarão na sequência desta escrita.

Esta cartografia, que não é puramente geográfica, é também política e se manifesta por meio da manipulação do direito e da ciência. “Existe, portanto, uma cartografia moderna dual: a cartografia jurídica e a cartografia epistemológica. O outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além da legalidade e ilegalidade, para além da verdade e da falsidade” (SANTOS, 2007, p. 08-09). Neste jogo abissal, o direito e a ciência são instrumentalizados para a invisibilidade e a negação da humanidade ou de uma parte da vida humana que está “abaixo” da linha abissal, ou seja, os sujeitos categorizados como sub-humanos e com radical ausência de humanidade (SANTOS, 2007, p. 09). Enquanto do outro lado da linha abissal estarão aqueles que se julgam mais humanos à custa das desigualdades impostas nesta relação de exclusão. É deste modo que o “pensamento abissal” foi universalizando o poder que determina quem pode ter direito ou não, além de quais conhecimentos podem ser acessados ou não, nestas que são relações que demarcam e materializam a geopolítica do conhecimento.

Para Boaventura, esta divisão abissal entre o Norte e o Sul epistêmicos, materializada pela manipulação do conhecimento e do direito, está estritamente associada a “apropriação/violência” e a “regulação/emancipação” (SANTOS, 2007,

⁴⁰ Na sequência deste capítulo teremos o aprofundamento deste conceito.

p. 02). Seja nas antigas colonizações, seja nas novas colonizações externas ou internas, tal manipulação é potencializada pelas novas relações entre colonizados e colonizadores que estão se revelando nas novas formas de fascismo social⁴¹.

Estas tramas da linha abissal são fruto de um longo e tortuoso processo de colonialismo e das novas formas de colonização⁴². Outro desafio é o contraponto da descolonização⁴³ frente aos processos colonizadores. Temos as consequências históricas do imperialismo, de um lado, e, de outro, a luta para a construção de um mundo pós-imperial e pós-colonial, uma vez que as novas formas de colonização ainda são carregadas de cultura imperial e de suas “estratégias de inferiorização”⁴⁴ dos territórios conquistados e dos povos colonizados. Portanto, diante das experiências e lutas anti-imperiais e anticoloniais, há a busca de um pensamento pós-abissal (SANTOS, 2019a).

Na construção da “transição paradigmática” (SANTOS, 2000) proposta por Boaventura em direção ao pensamento pós-abissal, o autor faz advertências para as concepções de outros paradigmas que surgiram para contrapor o paradigma da racionalidade moderna. É o caso da pós-modernidade e do pós-colonialismo.

A pós-modernidade, ainda que tenha ressaltado a importância das desconstruções das grandes narrativas presentes nos paradigmas hegemônicos, propõe o amplo questionamento da racionalidade moderna e até de uma certa

⁴¹ Nos próximos capítulos a concepção sobre fascismo social será aprofundada por meio da conceituação de Santos (2010; 2019a).

⁴² Uma das formas de descrever estas novas formas de colonização é chamada de colonialidade por Quijano (2005), sendo um conceito base para o pensamento decolonial latino-americano.

⁴³ Um dos autores do pensamento decolonial latino-americano, Maldonado-Torres (2019), ao apresentar as dez teses da colonialidade e decolonialidade, faz a seguinte diferenciação entre os termos: a) colonialismo como “descoberta” e formação histórica dos territórios coloniais pelos impérios ocidentais; b) colonialidade como lógica global de desumanização mesmo depois das colônias formais, tendo a “descoberta” e a escravidão como eventos-chave — modernidade/colonialidade é sua a tradução mais completa; c) descolonização refere-se aos momentos históricos dos colonizados contra os impérios e a luta por independência; d) decolonialidade como luta contra a colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. Mas para Santos (2019a), ainda que reconheça a importância destes conceitos e teses, não há a necessidade da criação de novos termos, a exemplo da “colonialidade” e da “decolonialidade”, para destacar as “[...] mutações históricas do colonialismo e os horizontes possíveis da descolonização” (SANTOS, 2019a, p. 165), uma vez que ideias como “colonização” e “descolonização”, bem como suas diferenciações, não foram esgotadas.

⁴⁴ Santos caracteriza as estratégias de inferiorização em: “a guerra, a escravatura, o genocídio, o racismo, a desqualificação, a transformação do outro em objeto ou recurso natural e uma vasta sucessão de mecanismos de imposição econômica (tributação, colonialismo, neocolonialismo, e, por último, globalização neoliberal), de imposição política (cruzadas, império, estado colonial, ditadura e, por último, democracia) e de imposição cultural (epistemicídio, missionação, assimilacionismo e, por último, indústrias culturais e cultura de massas)” (SANTOS, 2010, p. 182).

desconsideração da crítica moderna. Além disso, também pode passar a ideia de uma ruptura temporal, mas, ao verificarmos a persistência da racionalidade moderna, percebemos que a modernidade ainda está influenciando o pensamento contemporâneo, ou seja, esta ruptura não existiu e não existe, e talvez nem existirá em curto e médio prazo. Outra consideração é que a pós-modernidade ainda é um paradigma muito restrito à forma ocidental de pensar e de ver o mundo, uma vez que isso incorre no risco de ocultar as consequências do capitalismo e sobretudo do colonialismo, por conta da limitação geopolítica desta análise. “Vivemos de fato, um tempo intelectual complexo que se pode caracterizar desta forma algo paradoxal: a cultura e especificamente a cultura política ocidental é hoje tão indispensável quanto inadequada para compreender e transformar o mundo” (SANTOS, 2010, p. 28). Por isso a necessidade de um novo pensamento, que não desconsidere as fontes críticas e pós-modernas, mas que se faça em um novo movimento de desaprendizagem e aprendizagem epistemológico que Boaventura chama de pós-abissal.

Outro pensamento presente nesta geopolítica do conhecimento é o do pós-colonialismo, enquanto teoria e visão de mundo que avançou em aspectos que a pós-modernidade ficou devendo, epistemologicamente falando, como é o caso da relação Norte e Sul do mundo, a partir das consequências das antigas colonizações e das novas formas de colonização. Ainda que o pós-colonialismo tenha sido uma expressão destas intencionalidades, para Santos (2010), assim como a pós-modernidade, esta tendência de pensamento ainda não é suficiente, pois neste caso específico, o pós-colonial tem se restringido somente aos lugares do colonizado, correndo o risco de desconsiderar as outras colonizações e o lugar de outros sujeitos colonizados. É importante não perder de vista a importância da Europa como grande colonizadora, mas parece raso demais quando “[...] o colonizador é concebido como representando a Europa em confronto com o resto do mundo” (SANTOS, 2010, p. 40). Não se trata de minimizar o papel da Europa, mas houve e há colonizações internas no Norte do mundo que são ocultadas “[...] pela descrição que fazem de si próprias” (SANTOS, 2010, p. 37), reforçando a falta do olhar ampliado que algumas tendências pós-coloniais ou decoloniais pretendem ter ou de fato têm.

Outra fragilidade do pós-colonialismo está na maior ênfase ao colonialismo em relação ao capitalismo, e vice-versa, quando tenta explicar determinadas consequências da modernidade e da colonização.

[...] os desafios da globalização contra-hegemônica obrigam a ir mais além do pós-modernismo e do pós-colonial na compreensão transformadora do mundo. Por um lado, a imensa variedade dos movimentos e ações que integram a globalização contra-hegemônica não cabe nas formas de descentralização que tanto o pós-modernismo, em relação com a modernidade ocidental, como o pós-colonialismo, em relação com o colonialismo ocidental, têm vindo a propor. Por outro lado, a agregação de vontades e a criação de subjetividades que protagonizam ações transformadoras coletivas exigem que o novo pensamento crítico seja complementado pela formulação de novas alternativas, o que o pós-moderno se recusa a fazer e o pós-colonial só faz muito parcialmente. (SANTOS, 2010. p. 41)

Contudo, Santos (2010; 2019a) assinala a reinvenção da emancipação social⁴⁵ com foco não somente histórico, mas ético e político, por meio da prática da tradução intercultural, como possibilidade para avançar na descolonização das formas de ver o mundo, ao mesmo tempo, sem a pretensão de criar uma teoria geral sobre a emancipação. Ou seja, um próximo passo, para além do pós-moderno e do pós-colonial é desenvolver um “pensamento pós-abissal” (SANTOS, 2007, p. 23) que possa reunir condições científicas suficientes para uma visão de mundo menos enviesada possível para reinventar a emancipação social. “O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes” (SANTOS, 2007, p. 24). É um pensamento que pressupõe refletir com o outro sem a necessidade de uma epistemologia geral; talvez por isso esse pensamento difere-se do pensamento decolonial latino-americano, uma vez que o viés decolonial corre “o risco de transformar o Novo Mundo numa centralidade alternativa” (SANTOS, 2019a, p. 176), ou numa epistemologia geral decolonial, podendo cometer o mesmo erro da pós-modernidade e do pós-colonialismo.

⁴⁵ A reinvenção da emancipação social é entendida por Boaventura como uma força contra-hegemônica ao conceito de emancipação da racionalidade moderna. “Esta proposta teórica baseia-se na ideia utópica de uma exigência radical: é que só haverá emancipação social na medida em que houver resistência a todas as formas de poder. A hegemonia é feita de todas elas e só pode ser combatida se todas forem simultaneamente combatidas. Uma estratégia demasiadamente centrada na luta contra uma forma de poder, mas negligenciando todas as outras, pode, por mais nobres que sejam as intenções dos ativistas, contribuir para aprofundar em vez de atenuar o fardo global da opressão que os grupos sociais subalternos carregam no seu cotidiano” (SANTOS, 2002, p. 27). Para Boaventura esta proposta se consolidará na união de movimentos sociais locais e globais que lutam contra as desigualdades e exclusões da governação neoliberal (SANTOS, 2010).

O pensamento pós-abissal surge, tanto da necessidade de enfrentar as ausências das discriminações e das exclusões sociais resultantes do capitalismo e do colonialismo, quanto das emergências para um novo tipo de pensamento sociológico que contraponha o pensamento abissal.

A linha abissal, que precisa ser traduzida pelo pensamento pós-abissal, é composta por inúmeras ausências e emergências, seja de saberes negados, da falta de experiências ou de experiências desperdiçadas, bem como da “ampliação simbólica de saberes” (SANTOS, 2010, p. 118) e de experiências. A estes dois movimentos sociológicos, Santos chama de “sociologia das ausências” e “sociologia das emergências” (SANTOS, 2017; 2010). “Enquanto a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis” (SANTOS, 2010, p. 120). São movimentos de estudo sobre as experiências que encontramos nas sociedades, sejam elas as disponíveis e as possíveis, que vão constituindo um pensamento pós-abissal e ampliando a ecologia de saberes.

Contudo, do mesmo lado da linha na qual existem discriminações e exclusões, há o que Boaventura denomina de cosmopolitismo subalterno insurgente, “[...] projetos emancipatórios cujas reivindicações e critérios de inclusão social se projetam para além dos horizontes do capitalismo global” (SANTOS, 2003, p. 29). São projetos de globalização contra-hegemônica que estão no campo das possibilidades e das emergências que contribuem no enfrentamento da monocultura, por meio da ecologia de saberes. Esse cosmopolitismo é dimensionado no embate das lutas e das experiências da geopolítica do conhecimento, sendo as Epistemologias do Sul (SANTOS, 2010; 2019a) uma das mais efetivas oposições do cosmopolitismo subalterno insurgente ao pensamento abissal.

As Epistemologias do Sul se materializam no enfrentamento e no rompimento com a linha abissal e com as suas exclusões sociais que provocam a “tensão entre regulação e emancipação” (SANTOS, 2019a, p. 41). Com o fim do colonialismo histórico, foi instituído um tipo de imaginação na qual a emancipação dos sujeitos seria automática após o fato histórico em questão, e conseqüentemente a igualdade seria estabelecida na nova sociedade moderna. Mas a combinação do colonialismo com o capitalismo perpetuou a ideia de “sub-humanidades” (SANTOS, 2019a, p. 42) que esteve e está intrínseca à modernidade ocidental, e que não abriria mão desta

regulação de instituir os que são humanos e os que são sub-humanos, pois garante a manutenção dos privilégios do colonialismo, e consequentemente do capitalismo.

Para Boaventura, há “dois mundos de dominação, o metropolitano e o colonial” (SANTOS, 2019a, p. 43), os mundos do “nós” e do “eles” (SANTOS, 2019a, p. 43). Estas relações, diante da linha abissal, não são necessariamente, ou somente, divididas entre a linha do Equador, como uma simples cartografia, mas como uma complexa geopolítica com espaços, tempos e condições diferenciadas, frutos do colonialismo e do capitalismo.

O fim das colonizações históricas apresentou um legado nefasto da apropriação e da violência, da escravidão, do racismo, do patriarcado e do capitalismo. Tal legado se mantém sob a forma do colonialismo sobre o poder, sobre o conhecimento, sobre os sujeitos, tanto de um lado da linha abissal quanto do outro, mas com consequências ainda mais drásticas ao Sul global.

O imaginário moderno/colonial apresenta-se de modo muito distinto de acordo com o ponto de vista do qual o olhamos: a história das ideias na Europa ou a diferença colonial, as histórias forjadas pela colonialidade do poder nas Américas, na Ásia ou na África, ou aquelas das cosmologias anteriores aos contatos com a Europa a partir do século XVI, como na constituição do mundo moderno colonial, no qual os Estados e as sociedades da África, da Ásia e das Américas tiveram que responder e responderam de distintas maneiras e de distintos momentos históricos. (MIGNOLO, 2005, p. 38)

Aqui retomamos a diferença colonial construída na geopolítica do conhecimento, que contribui para constituir histórias e projetos globais e locais distintos (MIGNOLO, 2003), por isso a necessidade de hermenêuticas descoloniais para interpretar as diferentes formas de exclusão, consequentes do colonialismo e das novas formas de colonização.

A geopolítica do conhecimento⁴⁶, conforme abordagem de Walter Mignolo, ainda que esteja muito focada na modernidade e na influência moderna na criação

⁴⁶ Em entrevista para Catherine Walsh, Walter Mignolo conceitua a geopolítica do conhecimento da seguinte maneira: “¿Cómo conceptualizo pues la geopolítica del conocimiento? Pensemos en cualquier historia, de la filosofía, por ejemplo. Esa historia va de Grecia a Europa, pasando por el norte del Mediterráneo. De tal manera que todo el resto del planeta queda fuera de la historia de la filosofía. Así, en América Latina hay una larga tradición en la cual una de las preguntas es, “existe una filosofía en América Latina?”. Pregunta semejante se han hecho los filósofos africanos, sobre todo a partir de la descolonización de África, después de la Segunda Guerra Mundial. Así, en la misma vena, se dice que “la filosofía oriental” es más “práctica” que la occidental. Esto es, no se sabe muy bien, por un lado, qué diablos es filosofía fuera de esa historia con una geografía precisa (de

da América Latina, abre seu conceito para outros lugares, espaços, tempos e condições (MIGNOLO, 2003). A geopolítica do conhecimento contribui na leitura das movimentações e do reconhecimento dos saberes, seja a partir da hegemonia da racionalidade moderna, seja a partir do cosmopolitismo subalterno insurgente. No entanto, a “tensão entre a regulação social e a emancipação social” (SANTOS, 2019a, p. 45), “[...] bem como os mecanismos criados pela modernidade ocidental para geri-las, tais como o Estado liberal, o Estado de direito, os direitos humanos e a democracia” (SANTOS, 2019a, p. 45), são aspectos que sintetizam os meandros da atual geopolítica do conhecimento.

Temos aí uma leitura significativa para ilustrar⁴⁷ a geopolítica do conhecimento, uma vez que a gestão da regulação social e da emancipação social são permeadas por exclusões sociais que Boaventura descreve como “exclusões abissais” e “exclusões não abissais” (SANTOS, 2019a, p. 44).

Entre as exclusões abissais e não abissais há uma diferença estrutural que se repercute nas lutas contra elas. Ao contrário das lutas contra as exclusões não abissais (que são pela lógica da regulação/emancipação), as lutas contra as exclusões abissais implicam uma interrupção radical da lógica da apropriação/violência. (SANTOS, 2019a, p. 48-49)

O que temos visto na geopolítica do conhecimento é a tendência moderna de política neoliberal ao implementar a regulação/emancipação, como se existisse somente um tipo de exclusão a ser enfrentada, a não abissal. A exclusão abissal, imposta, sobretudo ao Sul epistêmico e aos categorizados como sub-humanos, não costuma transitar nas políticas públicas, pelo contrário, são exclusões invisibilizadas e suas consequências são tratadas pela apropriação/violência. São estas instabilidades nas relações sociais que colocam em crise a ideia moderna de contrato social⁴⁸ que poderia, em princípio, garantir liberdades e a gestão desse contrato. “O contrato social é assim a expressão de uma tensão dialética entre regulação social e emancipação social que se reproduz pela polarização constante entre vontade individual e vontade geral, coletiva, entre o interesse particular e o

Grecia a Francia) y, por otro lado, la filosofía funcionó, hasta hace poco, como el punto de llegada de la modernización del conocimiento” (WALSH, 2003, p. 02).

⁴⁷ Apresento assim, mais uma importante intersecção entre o pensamento decolonial latino-americano e o pensamento pós-abissal.

⁴⁸ Em Boaventura, “o contrato social é uma grande narrativa em que se funda a obrigação política moderna ocidental, uma obrigação complexa e contraditória, porque foi estabelecida entre homens livres e, pelo menos em Rousseau (1973 [1762]), para maximizar e não minimizar esta liberdade” (SANTOS, 2010, p. 317).

bem comum” (SANTOS, 2010, p. 317). Boaventura reforça os três critérios que podem ser tanto inclusivos quanto de exclusão. São eles: a) de inclusão de indivíduos e associações (desconsiderando a natureza); b) de cidadania territorial (com privilégio ao masculino e patriarcal, e exclusão dos outros que não estão neste grupo de cidadãos; e c) do comércio público dos interesses (separando o espaço público do privado) (SANTOS, 2010, p. 318). O contrato social é um simbolismo que a modernidade manifesta por meio de suas normas de boa convivência entre seus cidadãos, mas esta boa convivência não inclui todos os sujeitos, uma vez que os “sub-humanos” não estariam entre os cidadãos, e os mais fracos neste contrato terão condições impostas, “[...] condições tão onerosas quanto inescapáveis” (SANTOS, 2010, p. 327). A crise do contrato social, em vez de possibilitar a revisão das exclusões, seja no campo individual, coletivo e territorial, tem ampliado ainda mais as exclusões abissais, configurando-se na “emergência do fascismo social” (SANTOS, 2010, p. 333).

O fascismo social⁴⁹ atual, de “regime social e civilizacional” (SANTOS, 2010, p. 333), é para Boaventura uma nova configuração que não se desfaz totalmente da democracia, desde que os processos democráticos beneficiem o capitalismo. Trata-se da atitude autoritária de pessoas, grupos e, em muitas vezes, do Estado, “[...] na forma de racismo e de violência contra mulheres, de mercantilização do conhecimento e da religião, de erosão dos direitos sociais e trabalhistas, de vigilância total sobre os corpos e de criminalização do protesto social” (SANTOS, 2019a, p. 375).

⁴⁹ Ao fascismo social, Boaventura propõe a seguinte categorização: a) *apartheid* social: “[...] segregação social dos excluídos através de uma cartografia urbana dividida em zonas selvagens e zonas civilizadas” (SANTOS, 2010, p. 334); b) paraestatal: “[...] usurpação de prerrogativas estatais (de coerção e regulação social) por parte de atores sociais muito poderosos, muitas vezes com a conivência do Estado, que ora neutralizam, ora suplementam o controle social produzido pelo Estado” (SANTOS, 2010, p. 334). O fascismo paraestatal se subdivide em contratual: “[...] a diferença de poder entre as partes no contrato de direito civil [...] é de tal ordem que a parte mais fraca, vulnerabilizada por não ter alternativa ao contrato, aceita as condições que lhe são impostas pela parte mais poderosa” (SANTOS, 2010, p. 334). E territorial: “[...] atores sociais com forte capital patrimonial retiram ao Estado o controle do território onde atuam e neutralizam este controle” (SANTOS, 2010, p. 335); a terceira categoria do fascismo social é c) insegurança: “[...] manipulação discricionária da insegurança das pessoas e grupos sociais vulnerabilizados pela precariedade do trabalho, ou por acidentes ou acontecimentos desestabilizadores (SANTOS, 2010, p. 335). A última categoria é d) fascismo financeiro: “[...] comanda os mercados financeiros de valores e de moedas, a especulação financeira global, um conjunto hoje designado por economia de cassino” (SANTOS, 2010, p. 336).

Diante das consequências do colonialismo, do patriarcado e do capitalismo, o fascismo social mantém ou amplia as desigualdades sociais numa complexidade de hierarquias, que Grosfoguel (2008) prefere chamar de heterarquias, como conceito que integra o pensamento decolonial latino-americano. As heterarquias se desenvolvem por meio do domínio e da “[...] exploração sexual, política, epistêmica, econômica, espiritual, linguística e racial, em que a hierarquia étnico-racial do fosso cavado entre o europeu e o não europeu reconfigura transversalmente todas as restantes estruturas globais de poder” (GROSFOGUEL, 2008, p. 123). Portanto, o fascismo social, composto por exclusões abissais e não abissais, advindas destas complexas hierarquias de dominação (heterarquias), tem suas raízes no racismo⁵⁰.

No Brasil e no mundo, temos visto inúmeras expressões da emergência do fascismo social. A sociedade brasileira, uma vez que desenvolveu um dos processos escravocratas mais cruéis e duradouros, em termos de números de escravos e na ampla presença em seu território, herda o legado do racismo que deriva não somente dos grupos considerados poderosos e da elite branca, mas também da classe média e das camadas populares e mestiças.

O Brasil passa por um estágio perigoso, sobretudo após o ano de 2016, o qual Boaventura chama de “democracia em baixa intensidade” (SANTOS, 2007), como um momento de ampla vivência de alguns dos aspectos do fascismo social, ou seja, “[...] podemos estar a entrar num período em que as sociedades são politicamente democráticas e socialmente fascistas” (SANTOS, 2007, p. 18). Boaventura constrói a concepção do que chama de fábricas do ódio, do medo e da mentira (CARTA MAIOR, 2019) que reforçam a reacionária atitude de cidadãos, diante das inseguranças impostas pela economia de mercado e pelas ideologias capitalistas e até religiosas, como criadoras do estranhamento com o diferente e com o futuro. “Em tais condições, não resta outra segurança senão a do regresso ao passado glorioso, o refúgio na abundância do que supostamente fomos e tivemos” (CARTA MAIOR, 2019). Estas fábricas são formas que utilizam do aparato tecnológico e de comunicação para manter os privilégios coloniais e neocoloniais dos que estão acima da linha abissal ou daqueles que servem aos dominadores.

⁵⁰ Temos aqui outro ponto de convergência entre o pensamento decolonial e o pensamento pós-abissal.

A proliferação destas três fábricas é o motor da onda reacionária que vivemos. A proliferação tem de ser a maior possível para que nós próprios nos tornemos empreendedores do ódio, do medo e da mentira; para que deixe de existir diferença entre produção, distribuição e consumo. Os meios de comunicação hegemônicos, a “comentariologia”, as redes sociais e seus algoritmos e as igrejas seguidoras da teologia da prosperidade são poderosas linhas de montagem. (CARTA MAIOR, 2019)

Estamos num cenário ainda mais desfavorável, uma vez que a internet e as redes sociais digitais tornam estas três fábricas mais difundidas e com amplo funcionamento. Porém, a mistura destas três fábricas com o racismo, com a intolerância religiosa, com o patriarcado e com moralismo dos valores familiares, tem capilarizado ainda mais o fascismo social, sobretudo quando líderes políticos e religiosos inflamam a sociedade com discursos de defesa de tais valores mascarados pelo ódio ao diferente. Tais atitudes fazem o cidadão comum sentir-se legitimado para desconsiderar legislações e até os direitos humanos, uma vez que se justificam as ilegalidades em defesa dos tais valores familiares e religiosos; outra atitude que justifica as manifestações do fascismo social e a pretensa falta de liberdade e o excesso do “politicamente correto” sentida por determinados cidadãos influenciados direta ou indiretamente pelo pensamento abissal. Sendo esse mais um aspecto que contribui para o “abaixamento” da intensidade da democracia e do direito, numa falsa ideia de que o povo brasileiro estaria acima de tudo, até do estado democrático de direito, quando na verdade há outros interesses acima de todos os cidadãos, inclusive os que defendem esse modelo fascista de organização social.

No âmbito dos sujeitos escolares, sobretudo os sujeitos infantis e adolescentes⁵¹, uma das consequências do fascismo social, das exclusões sociais da modernidade e da colonização, é a pobreza; mais especificamente para esse grupo etário é manifestada na “pobreza infantil” (SARMENTO, 2010). Sarmento entende a pobreza como “[...] um conjunto desqualificante de características desqualificantes, nos planos moral e social” (SARMENTO, 2010, p. 181). As infâncias e as adolescências estão no meio de um processo multidimensional⁵²,

⁵¹ Tantos os organismos mundiais quanto os latino-americanos de defesa dos direitos das crianças e de adolescentes usam o termo infância para contemplar estes dois grupos etários. Do mesmo modo, o conceito de pobreza contemplará estes grupos, ainda que no Brasil compreende-se a infância até os 12 anos e a adolescência até os 18 anos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

⁵² Esta concepção será aprofundada no capítulo 5.

sobretudo, quando a defesa e a garantia de direitos para esta população é precária ou inexistente, uma vez que a condição social destes grupos está sujeita ao início da consequência de exclusões em suas vidas, tanto quanto ao ponto de partida para efeitos e desafios geracionais. De acordo com o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), no Brasil, a cada 10 crianças e adolescentes 6 vivem na pobreza infantil (UNICEF, 2018, p. 05), não somente no critério renda, mas no conjunto de privações múltiplas⁵³ de direitos.

Nesta geopolítica do conhecimento e da consequente pobreza infantil, além dos desafios citados acima, temos visto as interferências nas políticas educacionais locais que provocam ou ampliam os desafios para crianças e adolescentes. De modo específico com as políticas globais de fundo neoliberal, por meio de organismos internacionais, temos o caso do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros organismos que lideram um movimento global chamado *Global Educational Reform Movement*⁵⁴ (GERM). “O GERM é, pois, um movimento que se apresenta com uma agenda educacional comum de ordem global realimentada por mecanismos transacionais que se articulam por meio de tentáculos operacionais para contextos locais” (MARINHO; LEITE; FERNANDES, 2019, p. 425). Isso demarca a influência da economia na educação (CHARLOT, 2007), bem como na cultura e na diversidade dos povos do Sul.

Além das políticas educacionais, outras políticas articuladas no campo da cultura foram e são indicadas por estes organismos, travestidas de inclusão da diversidade, configurando-se em formas de “exclusão não-abissal” (SANTOS, 2007, p. 23). Estas estratégias colocam na pauta o multicultural e o intercultural diante do pensamento abissal e hegemônico.

Além disso, precisamente porque é o domínio deste último pensamento que faz com que a interculturalidade e o multiculturalismo sejam frequentemente usados pelo Estado e por setores mestiços-brancos como termos sinônimos, que derivam mais de concepções globais ocidentais, movimentos históricos e demandas e propostas subalternas. O termo, por si só, instala e torna visível uma geopolítica do conhecimento que tende a fazer as histórias locais

⁵³ O entendimento multidimensional de Bastos (2016) sobre o conceito de pobreza infantil de Sarmiento (2010) está em consonância com as privações múltiplas (UNICEF, 2018), uma vez que as duas concepções consideram a complexidade e os desafios da pobreza na infância.

⁵⁴ Para Marinho, Leite e Fernandes (2019), o GERM tem uma agenda que difunde um modelo de currículo prescrito com enfoque para a escola pública, sobretudo aos pobres, “[...] num discurso inovador disfarçado” (MARINHO; LEITE; FERNANDES, 2019, p. 924).

desaparecerem e obscurecerem e autoriza um sentido “universal” das sociedades multiculturais e do mundo multicultural. (WALSH, 2007, p. 53-54 – tradução minha⁵⁵)

Sobre o multiculturalismo citado acima, na sua construção epistêmica sobre a interculturalidade crítica⁵⁶ e a pedagogia decolonial⁵⁷, Catherine Walsh⁵⁸ tem denunciado as políticas que têm propósito claro de controlar os povos latino-americanos e colocá-los a serviço do neoliberalismo com suas estratégias desenvolvimentistas, por meio de políticas multiculturais de suposto reconhecimento cultural. Trata-se de uma “[...] estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende ‘incluir’ os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado” (WALSH, 2009, p. 20). São como formas de manutenção colonial ou de novas formas de colonização com base na racionalidade moderna e com a nova roupagem neoliberal.

Mas nem tudo é só ausência e exclusão diante da linha abissal, pois o Sul epistêmico apresenta suas emergências nas lutas e nas experiências dos movimentos sociais locais e de força global, como é o caso do Fórum Social Mundial⁵⁹, também da resistência da cultura dos povos indígenas e afro-americanos, além das lutas de outros continentes.

⁵⁵ “Además, esto es así precisamente porque es la dominancia de este último pensamiento la que lleva a que la interculturalidad y la multiculturalidad sean empleadas a menudo por el Estado y por los sectores blanco-mestizos como términos sinónimos, que derivan más de las concepciones globales occidentales que de los movimientos sociohistóricos y de las demandas y propuestas subalternas. El término, por sí mismo, instala y hace visible una geopolítica del conocimiento que tiende a hacer desaparecer y a oscurecer las historias locales y autoriza un sentido “universal” de las sociedades multiculturales y del mundo multicultural” (WALSH, 2007, p. 53-54).

⁵⁶ Ainda que se faça referência à interculturalidade crítica de Walsh (2009) neste texto, não será feita a opção por esta concepção de interculturalidade na investigação, mas somente no aporte teórico. Em termos metodológicos, a tradução intercultural (SANTOS, 2019) corresponde melhor ao caminho metodológico que esta tese faz.

⁵⁷ Para Walsh, a pedagogia crítica precisa ser complementada com uma pedagogia decolonial (WALSH, 2009), por isso ela faz a aproximação entre o pensamento de Freire, de Fanon e da decolonialidade latino-americana. Esta concepção será aprofundada no capítulo 3.

⁵⁸ Catherine Walsh é professora universitária em Equador. Estudou e trabalhou em universidades nos Estados Unidos, seu país de origem, onde conheceu e trabalhou com Paulo Freire. “[...] é uma intelectual-militante envolvida há muitos anos nos processos e lutas por justiça e transformação social, [...] tem uma longa história de acompanhamento de processos de movimentos indígenas e afrodescendentes” (WALSH, 2021) na América-Latina.

⁵⁹ Tanto Santos (2010), quanto Charlot (2007), reconhecem o Fórum Social Mundial como uma forte contraposição contemporânea ao racionalismo moderno ocidental. Para Santos, o fórum constitui o cosmopolitismo subalterno insurgente como parte da globalização contra-hegemônica (SANTOS, 2010).

A sociologia das emergências possibilita a visibilidade dos saberes subalternizados pelas epistemologias do Norte, sendo um exercício realizado pela tradução intercultural que parte do reconhecimento da diferença para “[...] promover consensos sólidos suficientes que permitam partilhar lutas e riscos” (SANTOS, 2019a, p. 60). A tradução intercultural é um trabalho popular que se produz de modo artesanal nas lutas e nas resistências coletivas, tendo como base a ecologia de saberes. A mediação e a negociação destes saberes é parte central desse processo e, por outro lado, um complexo trabalho de relação de poder entre conhecimentos. Por isso, a tradução intercultural pressupõe a desfamiliarização das culturas e a desaprendizagem dos saberes do Norte para o enfrentamento do fascismo social.

Tudo isso para romper com o universalismo de saberes, culturas e políticas, favorecendo que os lugares de cada cultura, os *topoi*, possam se aproximar e estabelecer o que Boaventura chama de zonas de contato (SANTOS, 2019a). A zona de contato é o espaço de convergências e divergências, na qual a mediação da igualdade e das diferenças são primordiais, visando a produção de novos saberes como melhor resultado neste processo, sem desconsiderar os saberes já existentes nesta produção. É por isso que a tradução intercultural é entendida “[...] como um processo vivo de interações complexas entre artefatos heterogêneos, tanto linguísticos como não linguísticos, combinados com intercâmbios que excedem em muito os enquadramentos logocêntricos ou discurso-cêntricos” (SANTOS, 2018, p. 265). Ou seja, a tradução intercultural é um processo descentrado, extralinguístico e aberto a todas as culturas, ainda que esse processo seja conflitivo, sobretudo em relação às visões de mundo baseadas no capitalismo, no patriarcado e no colonialismo. Portanto, o “[...] trabalho de tradução é basicamente um trabalho argumentativo, assente na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha o nosso saber ou a nossa experiência” (SANTOS, 2018, p. 287). Esta luta anticapitalista, antipatriarcal e anticolonialista pode favorecer uma tradução intercultural que promova a interação entre movimentos sociais que tenham esta intencionalidade. Logo, a tradução intercultural é um meio de enxergar o mundo e de produzir conhecimentos, partindo do foco no pensamento pós-abissal, a partir do reconhecimento das incompletudes culturais de quem traduz e de quem participa da tradução, como estratégia intercultural e interpolítica, para as necessárias transformações sociais.

Entretanto, as intencionalidades presentes na tradução cultural ou nas traduções da racionalidade moderna são universalistas ou multiculturalistas, ou seja, até podem promover um pressuposto diálogo entre culturas, como é o caso do multiculturalismo⁶⁰ utilizado pela governação neoliberal, mas escondem uma estratégia assimilacionista e de ampliação do imperialismo cultural, como é o caso do universalismo⁶¹ utilizado, predominante, na visão ocidental sobre os direitos humanos, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Já a tradução com base na concepção de Derrida⁶², ainda que tenha um teor político e de desconstrução das narrativas modernas, pode não considerar o aspecto da colonização ou reforçar um olhar enviesado de predominância ocidental. Por isso a necessidade de reconhecer não somente as diferenças num sentido amplo, que também está presente no discurso moderno, mas de reconhecer principalmente as incompletudes culturais de todos os sujeitos, instituições e movimentos sociais, visando perceber e articular com quais parcerias será possível estabelecer as zonas de contato e as traduções, incorporando os complementos interculturais neste processo. Portanto, a tradução intercultural não é tradução cultural e nem somente tradução.

O trabalho de tradução feito com base na sociologia das ausências e na sociologia das emergências é um trabalho de imaginação epistemológica e de imaginação política com o objetivo de construir novas e plurais concepções de emancipação social sobre as ruínas da emancipação social automática do projeto moderno. (SANTOS, 2018, p. 289)

Um trabalho de tradução realizado na perspectiva intercultural transpõe as predominâncias modernas e mesmo as pós-modernas, uma vez que a pós-modernidade tem um foco nos saberes ocidentais. Já a tradução intercultural quer fortalecer a ecologia dos saberes para além do ocidental, no sentido de aprender e criar saberes com o Sul epistêmico. Não se trata somente da tradução linguística ou de uma cultura, mas de todas as culturas que forem possíveis, bem como de seus

⁶⁰ Ainda neste capítulo será aprofundado o uso do multiculturalismo pelo neoliberalismo.

⁶¹ O capítulo 4 abordará a noção sobre o universalismo com foco nos direitos humanos, na página 77.

⁶² Jacques Derrida é o filósofo da diferença, contribuindo para uma visão pós-estruturalista ao reforçar a necessidade de uma desconstrução sobre culturas, tradições, pensamentos, conhecimentos e escritas, considerando todas as diferenças possíveis para as suas traduções. Sua noção de tradução potencializa a escrita nas suas inúmeras possibilidades de traduzibilidades, considerando o jogo de significados, significantes e significações. A principal publicação sobre os temas enunciados nesta nota é: "Escritura e Diferenças" (DERRIDA, 1971).

desafios, de suas lutas e experiências, no sentido de unir forças recíprocas para o rompimento da persistente linha abissal global.

A existência da linha abissal, não somente geográfica, mas ontológica e epistêmica, reforça o pensamento abissal constituído pela racionalidade ocidental moderna que, por sua vez, produz exclusões abissais. Para fazer uma leitura, uma tradução, mas que necessariamente seja intercultural, é necessário refletir um pensamento pós-abissal para que as sociologias das ausências e das emergências tornem disponíveis e possíveis as experiências sociais que constroem as Epistemologia do Sul. São estes os elementos de contraposição às epistemologias do Norte que compõem a geopolítica do conhecimento que se propõe neste texto.

A intenção utópica e metodológica de Boaventura, com base nas Epistemologias do Sul, é reforçar, recriar ou criar movimentos sociais que possam descolonizar, desmercantilizar e despatriarcalizar o pensamento abissal, visando o fim do império cognitivo. “A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global” (SANTOS, 2007, p. 10). Portanto, é imprescindível repensar como lidamos com os conhecimentos, tendo como pressuposto a abertura para a ecologia de saberes e para as metodologias orientadas para o pensamento pós-abissal, diante dos desafios da geopolítica do conhecimento.

2.2.3 Pensamentos e pedagogias para a Educação em Direitos Humanos

A “dupla ruptura epistemológica”⁶³ reconhece que todo o conhecimento é uma prática que serve para **dar sentido e transformar** outras práticas sociais; que toda a sociedade possui uma **ecologia de saberes** que adequam ou são adequadas às práticas sociais; que a verdade de cada conhecimento se **adequa** ao processo que a constitui; que a crítica de cada conhecimento depende da **crítica da prática social** na qual o conhecimento pretende se adequar; e a prática e o conhecimento estão sujeitados a **diferentes formas de crítica** (SANTOS, 2000, p. 47). O conhecimento é um princípio primordial da democracia, mas que enfrenta constantemente o

⁶³ Como citado anteriormente, a dupla ruptura epistemológica consiste na mudança sobre a absolutização do senso comum e da ciência e na necessidade de uma hermenêutica que renove as metodologias com vistas a uma produção intercultural de conhecimento (SANTOS, 2000, p. 41).

objetivismo, o realismo, o naturalismo e o individualismo. Estes desafios criam uma noção ingênua de senso comum que normatiza um *status quo* (SANTOS, 2000) de que não haveria ou não há nada o que questionar, pois a verdade já estaria dada pela racionalidade moderna ocidental. Mas o que há no conhecimento para causar tanta necessidade de que seja controlado?

Por isso a importância do senso comum⁶⁴ para que os conhecimentos fora da racionalidade moderna possam ser reconhecidos, bem como a importância de um método que favoreça a tradução das exclusões sociais e epistemológicas. Neste sentido, o conhecimento científico precisa ser crítico para não se manter o *status quo* da falta de novos conhecimentos e de contrapontos às verdades estabelecidas. Não seria a negação dos conhecimentos historicamente criados, mas a promoção da abertura para a possibilidade de transcender o senso comum com novos conhecimentos e futuros novos sentidos comuns, numa constante produção de conhecimentos e de transformação, na busca pela reinvenção da emancipação social. “O conhecimento científico tem de se transformar num senso comum transformado” (SANTOS, 2000, p. 52); não basta conhecer a transformação do conhecimento, é preciso criar conseqüentes passagens transformadoras de conhecimento para o senso comum e do senso comum para o novo conhecimento.

Esta ruptura mostra que as diferenças entre os modos de produção do conhecimento do senso comum e do conhecimento científico não são tão absolutas quanto o senso comum julga (com base na incomensurabilidade dos discursos), mas que, mesmo assim, existem e são significativas”. (SANTOS, 2000, p. 54)

Logo, a ciência quer ser senso comum, e o senso comum aspira ser ciência. Sendo assim, a necessidade de uma transição paradigmática é imprescindível, saindo da condição de controle do conhecimento para a condição de emancipação social dos sujeitos colonizados e envolvidos nas colonizações. Trata-se de uma transição que só pode ser feita em meio às experiências e lutas sociais. Não se luta contra processos históricos de exclusões de maneira fácil. Há um conjunto de interesses e um projeto de desigualdade o qual o colonialismo, o patriarcado e o capitalismo pretendem manter para legitimar sua hegemonia sobre o poder, o saber

⁶⁴ Segundo Boaventura: “Deixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas impenetrado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade” (SANTOS, 2008, p. 90).

e o ser. Por isso a necessidade de experiências que mantenham vivas as lutas contra as exclusões.

Os grupos que lutam contra a dominação têm de lidar com três tipos de conhecimentos: os seus próprios conhecimentos que sustentam e legitimam a sua luta; os conhecimentos que os grupos dominantes produzem e ativam a fim de assegurarem a reprodução desse seu poder; os conhecimentos gerados ou mobilizados por outros movimentos ou grupos sociais com os quais são possíveis articulações e alianças baseadas nas ecologias de saberes”. (SANTOS, 2019a, p. 122)

O conhecimento é uma ferramenta decisiva, tanto para o controle quanto para a emancipação, ou seja, uma força produtora de lutas e de experiências a partir de processos de busca por justiça cognitiva. Justiça esta que se dá na ecologia de saberes, seja na “[...] horizontalidade (diferentes saberes reconhecem as diferenças entre si de um modo não hierárquico)” (SANTOS, 2019a, p. 125) ou na “[...] reciprocidade (diferentes saberes incompletos reforçam-se através do estabelecimento de relações de complementariedade entre si)” (SANTOS, 2019a, p. 125). A dominação dos saberes hegemônicos sofrerá oposição toda vez que a apropriação do conhecimento visar a emancipação social e a produção de novos conhecimentos, bem como de novos sentidos comuns. Trata-se de um movimento pedagógico⁶⁵ constante de experiências e de lutas que são traduzidas, e tais traduções precisam ser compartilhadas para que as resistências, passadas e futuras, possam ser celebradas e continuadas, sempre que necessário.

O trabalho pedagógico exigido pelas epistemologias do Sul deverá abordar a complexa ligação dos diferentes modos de dominação, a fim de evitar concepções simplistas ou abstratas de opressão que não têm a ver com a experiência concreta de corpos moribundos e sofredores e as relações sociais em que se fundamenta o significado social e político de suas vidas. (SANTOS, 2019a, p.147)

O sofrimento pelos quais passaram e passam os colonizados, além de sofrerem as demais consequências do capitalismo e do patriarcado, ampliam as injustiças somadas aos corpos individuais e coletivos. É necessário muito mais do que a resistência de quem sofre por dentro estes processos, mas também de quem está de fora ou de quem não sofre, em algum momento, tão diretamente estas

⁶⁵ O pedagógico aqui é entendido como o conjunto de possibilidades educativas que, no caso desta tese, são consonantes com as pedagogias pós-abissais (SANTOS, 2019a) que serão aprofundadas ainda neste capítulo.

consequências. Por isso a necessidade das trocas interculturais, uma vez que os oprimidos podem se sentir como “opressores premiados ou como oprimidos com mérito” (SANTOS, 2019a, p. 159) entrando no jogo da colonização e do colonizador. Ou seja, a resistência está em buscar a liberdade e somar forças, frente ao aparato colonizador, capitalista e patriarcal de controle do poder, do saber e do ser, sendo que esse aparato pode ser enfrentado com trabalho pedagógico.

Este trabalho pedagógico de ousadia e de resistência precisa perpassar pelo “aquecimento da razão” (SANTOS, 2019a, 152), uma vez que as lutas e as experiências, além da objetividade, podem também ser demarcadas pela subjetividade das emoções, dos afetos, do sentir; aspectos estes que não encontraremos, ou encontraremos de maneira falsa e falaciosa na racionalidade do pensamento abissal da modernidade ocidental. Portanto, deve ser uma resistência envolvida por um processo educativo carregado de indignação⁶⁶ diante das exclusões que o corpo sofre ou pode sofrer, mas sobretudo, pelas exclusões que outros corpos sofrem.

A isso, com base em Frantz Fanon⁶⁷, Boaventura atribui o “epistemicídio colonial” (SANTOS, 2013; 2019a), que consiste na morte de corpos, de pensamentos e da “[...] imensa variedade de saberes que prevalecem, sobretudo, no outro lado da linha abissal – nas sociedades e sociabilidades coloniais” (SANTOS, 2019a, p. 27). Isso exige, como contraponto, a “descolonização cognitiva” (SANTOS, 2019a) para combater as exclusões do pensamento abissal como a força da “justiça cognitiva” (SANTOS, 2019a, p. 124), em reparação e para a retomada dos conhecimentos destruídos e invisibilizados.

A descolonização precisa estar atenta ao tempo e aos diferentes espaços nos quais precisa agir. A história das colonizações tem diferentes constituições ou, ainda que sejam parecidas, sempre terão aspectos singulares nas suas traduções. Além disso, “[...] a íntima articulação com outros dois modelos de dominação moderna: o

⁶⁶ A conscientização, processo anterior ou posterior a indignação, são categorias da educação libertadora de Paulo Freire, e serão tratadas no próximo capítulo, ao longo da abordagem sobre as pedagogias pós-abissais.

⁶⁷ De acordo com o prefácio do livro “Pele negra, máscara branca” (FANON, 2008). Frantz Fanon nasceu na ilha de Martinica em 20 de julho de 1925. Formado em psiquiatria e filosofia na França, filiou-se à Frente de Libertação da Argélia. Conforme o prefácio de Lewis R. Gordon, a luta de Fanon foi para “[...] transformar as vidas dos condenados pelas instituições coloniais e racistas do mundo moderno” (FANON, 2008, p. 17). Entre suas principais obras, além de “Pele Negra, máscara branca”, está “Condenados da Terra”, publicada em 1961.

capitalismo e o patriarcado” (SANTOS, 2019a, p. 173), projetam a colonização não só considerando os aspectos históricos, mas os aspectos culturais, econômicos e políticos. Por isso, a concordância com Boaventura de que cada lugar colonizado tem sua importância nas lutas e nas experiências e, por isso, não parece certo que um território ou continente aponte para si uma “centralidade da narrativa” (SANTOS, 2019a, p.177) do pensamento descolonizador ou descolonial. Pelo contrário, cada lugar colonizado precisa olhar para os outros lugares colonizados como complementares à diversidade de pensamentos e de movimentos anticoloniais.

Outro cuidado é para que estes movimentos possam ter um caráter científico, que não sejam restritos à academia, mas que sejam também “pós-abissais e artesanais” (SANTOS, 2019a, p. 178), surgindo majoritariamente das experiências e das lutas populares.

Contudo, é preciso imaginar e construir um Sul epistêmico e anti-imperial “[...] não geográfico composto pelas lutas de inúmeras populações do Sul e do Norte geográfico contra o domínio do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado” (SANTOS, 2019a, p. 180). Isso exige um olhar pós-abissal, uma visão de mundo que esteja o mais livre possível destas dominações, ainda que seja um tanto desafiador enfrentá-las, tamanha é a força hegemônica e global dos dominadores. A descolonização cognitiva e epistêmica deve também passar pela descolonização das metodologias investigativas.

O fato de podermos hoje em dia caracterizar modos de pensar dominantes como sendo abissais e denunciar a injustiça cognitiva que produzem indica que algumas destas mudanças podem estar ocorrendo. Trata-se de um primeiro passo na direção de modos de pensar não abissais. (SANTOS, 2019a, p. 203)

Pensar sob esta nova perspectiva exige desaprendizagens, sem desconsiderar a história do conhecimento e dos pensamentos, mas entendendo que há uma incompletude para se reconhecer, não por meio da hegemonia, mas por meio da pluralidade, sobretudo dos conhecimentos nascidos na luta dos movimentos sociais e na ecologia de saberes produzidos nas experiências dos sujeitos e dos povos. É produzir uma “ciência pós-abissal” (SANTOS, 2019a, p. 209) que constitua cientistas marginais, que possam investigar o que muitos não querem investigar. É dar visibilidade aos saberes ocultados pela racionalidade moderna e dar reconhecimento a saberes pouco encontrados nas bibliotecas.

Neste caminho metodológico orientado para o pensamento pós-abissal, além das epistemologias e das metodologias, temos as pedagogias como pressupostos fundamentais. Logo, no aspecto pedagógico orientado para o pensamento pós-abissal, encontramos sentido na relação com o método e as metodologias desta tese quando entendemos que, assim como Boaventura indica, a ocupação das epistemologias precisa ser um processo radical que aponte novas pedagogias (SANTOS, 2019a, p. 351). Ou seja, as metodologias pós-abissais, enquanto processo de identificação sociológica de urgências e emergências, constituem um processo pedagógico dos movimentos sociais que constroem conhecimentos e promovem direitos por meio das suas experiências e lutas contra o capitalismo, o patriarcado e o colonialismo⁶⁸.

A interpretação do pensamento abissal na pedagogia nos remete à crítica de Basil Bernstein sobre a noção de competência presente nos currículos (BERNSTEIN, 1996), ou seja, naqueles discursos pedagógicos de fundo racionalista que impõem o que pode ser ensinado para corresponder ao que podemos relacionar, com os referências desta tese, com o conceito de pensamento abissal. O autor reflete sobre o que pode ficar junto no currículo, que ele chama de classificação como expressão de poder nas “[...] relações estruturais entre os diferentes conhecimentos que constituem o currículo” (SILVA, 2014a, p. 71). De um lado um currículo destinado à classe dominante, de outro um currículo destinado à classe trabalhadora e aos pobres, reforçando a diferença no que Bernstein (1996) tratava como código⁶⁹ elaborado pretendido nos discursos pedagógicos, com os códigos restritos que, na verdade, restavam para as escolas das classes subalternizadas.

Para Silva (2014b), Bernstein ia da direção contrária ao pensamento educacional considerado progressista. “Para ele, estas pedagogias simplesmente mudavam os princípios de poder e controle no interior do currículo, deixando intactos os princípios de poder da divisão social” (SILVA, 2014b, p. 76). Só a mudança de controle de poder para os estudantes não seria suficiente para romper com as

⁶⁸ Como o leitor já deve ter percebido, a luta contra o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado é um mantra desta tese, e que será repetido inúmeras vezes até o final dessa escrita.

⁶⁹ Para Bernstein, “o conceito de código é inseparável dos conceitos de comunicação legítima e ilegítima e pressupõe, assim, uma hierarquia nas formas de comunicação, bem como na sua demarcação e nos seus critérios” (BERNSTEIN, 1996, p. 27-28).

desigualdades, ou seja, é preciso retomar ou reforçar a perspectiva sociológica sobre a educação e o currículo.

O que estamos perguntando é como a distribuição de poder e os princípios de controle são transformados, ao nível do sujeito, em diferentes princípios de organização, princípios que estão situados numa relação de divergência de tal modo que, ao mesmo tempo que posicionam os sujeitos, criam a possibilidade de mudança neste posicionamento. A resposta ampla dada por esta tese é que as relações de classe geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e que, no processo de adquirir estes códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados. (BERNSTEIN, 1996, p. 27-28)

Logo, o desempenho escolar, a avaliação, a competência e o fracasso escolar revelam que os códigos restritos posicionam o sujeito colonizado em seu lugar de subalternização. Neste caso, a pedagogia é uma reprodução cultural e social da divisão do trabalho no currículo. Mas esta posição pode mudar com a comunicação e a voz, ou por meio dos movimentos sociais, das lutas e das experiências do cosmopolitismo insurgente destes sujeitos, para romper com as divisões e exclusões sociais.

No que tange aos processos educacionais, “[...] o que é de interesse é o processo pelo qual as produções do sistema educacional, as teorias, tornam-se descontextualizadas e recontextualizadas em outros campos de prática, incluindo diferentes níveis e funções da educação” (BERNSTEIN, 1996, p. 71).

No campo das políticas educacionais, podemos usar os exemplos das ações universalizantes, tratadas como únicas para contextos diversos em se tratando das dimensões geográficas e culturais de um país. Por boa parte dos entes federados, tais políticas podem ser praticamente reproduzidas em seus discursos ou recontextualizadas na prática, ou até recontextualizadas já nos discursos e nas políticas. Do mesmo modo, pelos agentes educacionais e pelos currículos. “Trata-se de um princípio recontextualizador que seletivamente apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Contudo, há a necessidade de complementação na teoria de Bernstein, sobretudo quando as traduções interculturais se materializam nas pedagogias pós-abissais (SANTOS, 2019a). Enquanto crítica aos discursos pedagógicos, Bernstein tem uma grande contribuição para pensarmos a pedagogia e o currículo na

perspectiva sociológica, mas no que se refere ao discurso recontextualizado é importante considerar o que Lopes apresenta.

Na tentativa de uma síntese que se sabe impossível, concluímos que a recontextualização opera com a ideia de que a reinterpretação – ou a flutuação de sentidos e deslizamento de interpretações – é desenvolvida no movimento de um contexto a outro, como se o contexto – físico, simbólico – fosse capaz de estabilizar os sentidos. Há uma interpretação estabilizada em um dado fundamento original que se transforma em outra interpretação estabilizada pelo processo de transferência físico/simbólico, não chegando a constituir uma desestruturação ou uma mudança de centro da estrutura. (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 404)

Ou seja, a recontextualização é um bom ponto de partida para compreendermos os discursos pedagógicos e o currículo, mas o hibridismo, presente nos processos educacionais, aponta a “[...] não fixidez de sujeitos específicos com tarefas consequentes em contextos pré-concebidos” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p 396). Portanto, se faz a opção pelo conceito de tradução, ao invés de recontextualização, para não incorrer no risco de hegemonizar ou institucionalizar esse contexto que está sendo recontextualizado.

Operar com a noção de *tradução*, e não de recontextualização ou transferência, compromete a investigação com a compreensão dos *jogos de linguagem* ou campos discursivos que compõem o cenário da investigação (um *texto*); abre ao compromisso de neles sinalizar a *indecidibilidade* que permite *desconstruir* tanto a lógica de se pensar o social e tentar ordená-lo com a política, quanto, igualmente, a lógica não distinta que tem dado sustentação à investigação neste campo. (LOPES, CUNHA; COSTA, 2013, p. 404)

Na tradução sobre esta noção de Jacques Derrida, traduzida por Lopes, Cunha e Costa (2013), a tradução é uma produção original e, mesmo que tente, o tradutor não conseguirá reproduzir ou recontextualizar a ideia original, pois ela já foi corrompida, “[...] cabendo-lhe à suplementação como sentença final, como a possibilidade de expressão e continuidade” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 403). Não há recontextualização garantida dos sentidos e dos significantes, pois na tradução “[...] são analisados os efeitos de sentido produzidos e capazes de criar um dado contexto e mesmo uma comunidade em torno dos novos sentidos produzidos” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 405) e não somente a análise de sentidos que mudam de um contexto para outro, de uma instituição para outra. Outro porém é que a instituição, por si só, é uma parte das nossas interpretações e que são tantas as variáveis neste processo que não será possível criar um outro contexto sem estas

influências, pois será uma forma de estabilizar e tornar um pensamento hegemônico dentro da instituição, sem considerar este outro contexto, além do contexto de uma ideia ou política que a instituição recebe externamente. Por isso a complementação da recontextualização com a tradução se torna imprescindível.

Por outro lado, não há relação direta na noção de tradução de Derrida (1971), na qual Lopes, Cunha e Costa (2013) se aportam, com aspectos que façam referência à descolonização, sendo necessário que esta noção se complemente com a noção de tradução intercultural (SANTOS, 2019a) para estabelecer outra necessária relação com as diferentes pedagogias que encontramos na prática e as que serão apresentadas neste texto.

A relação imprescindível da tradução intercultural com as pedagogias “[...] ocupa lugar central nas epistemologias do Sul por ser um instrumento decisivo nas aprendizagens recíprocas entre grupos sociais oprimidos que, em diversas regiões e tempos históricos, resistem e lutam contra as diferentes formas de dominação de que são vítimas” (SANTOS, 2019a, p. 295). Isso porque a tradução intercultural promove algo que o pensamento abissal não valoriza e não quer valorizar. Trata-se da ecologia de saberes e do “trabalho de aprendizagem recíproco e permanente” (SANTOS, 2019a, p. 295), pois esse trabalho coloca em risco a hegemonia e o monopólio do pensamento racionalista ocidental.

É por isso que as pedagogias precisam resgatar as experiências e lutas sociais e populares, a exemplo de Mahatma Ghandi, Paulo Freire, Frantz Fanon e Catherine Walsh, entre outros educadores anônimos e demais tradutores interculturais, sobretudo aqueles e aquelas que estiveram e estão nas lutas dos povos invisibilizados da América, da África e da Oceania, que mais sofreram com as colonizações. Estes tradutores e suas traduções interculturais ajudam na formulação de pedagogias que, por sua vez, tornam didáticas a identificação e a denúncia da linha abissal provocada pelas epistemologias do Norte. Estas pedagogias podem se fortalecer com os saberes ancestrais e “conceitos não coloniais” (SANTOS, 2019a, p. 28), ou seja, em pensamentos pós-abissais fundamentados nas epistemologias do Sul. “Trata-se de modos partilhados de ser (eu sou porque tu és), que concebem a individualidade de modo não individualista, mas sim relacional, um ser cuja existência não é concebível sem a coparticipação de outros seres humanos e não humanos” (SANTOS, 2021, p. 265). São pedagogias humanizadoras e de perguntas geradoras (FREIRE, 1996) que desestabilizam quem oprime, sobretudo nas

questões relacionadas aos direitos humanos, para romper com a linha abissal. Logo, as pedagogias precisam ser pós-abissais.

As pedagogias pós-abissais (SANTOS, 2019a) partem dos conhecimentos da realidade e ampliam o conhecimento por meio do reconhecimento dos saberes populares inviabilizados, retomados pelas traduções interculturais (SANTOS, 2019a), ou seja, uma produção de processos educativos e de significações interpolíticas e interculturais para romper com as exclusões epistêmicas e do direito promovidas pelo capitalismo, pelo patriarcado e pelo colonialismo. São pedagogias que mobilizam a participação de todos os envolvidos no processo educativo, seja dos movimentos sociais, seja nos espaços educativos institucionais.

As pedagogias pós-abissais podem ser fruto de traduções interculturais ou mobilizadoras de traduções interculturais outras. Em seu sentido mobilizador, as pedagogias pós-abissais podem ser articuladoras de espaços para a Educação em Direitos Humanos, isso porque a tematização dos direitos na educação é uma política pública ou pelo menos tem a prerrogativa de ser uma política incessante no currículo.

2.2.4 Políticas de Educação em Direitos Humanos

A forma como as políticas educacionais são instrumentalizadas, sendo descontextualizadas ou recontextualizadas, legitimam os códigos e o posicionamento dos sujeitos privilegiados e não privilegiados, que são objeto da reflexão na Educação em Direitos Humanos. A Educação em Direitos Humanos (EDH), como afirma Candau (2013), surge em meados de 1980 com a intenção de criar uma cultura educacional com enfoque em direitos. A retomada da democracia no Brasil, a Constituição de 1988 e as políticas educacionais subsequentes são momentos propícios para esse tipo de tematização, sobretudo após o período antidemocrático vivido na ditadura militar e civil. Esse período e as consequências da tragédia democrática vivida pela sociedade brasileira reativam nos educadores e nas educadoras o aspecto político e cultural de sua atuação para retomar e promover o empoderamento dos sujeitos de direitos.

Uma das características da Educação em Direitos Humanos é a sua orientação para a transformação social e a formação de sujeitos de direitos e,

neste sentido, pode ser considerada na perspectiva de uma educação libertadora e [...] para o empoderamento dos sujeitos e grupos sociais desfavorecidos, promovendo uma cidadania ativa capaz de reconhecer e reivindicar direitos e construir democracia. (CANDAU, 2013, p. 39-40)

A reivindicação de direitos e a reconstrução da democracia, ou melhor, a necessária reinvenção da democracia (SANTOS, 2002), passam pelas relações de poder, sobretudo na relação entre colonizados e colonizadores, sobre o direito a ter direitos. Nesta relação, a indignação e a equidade são exercícios preponderantes para uma educação baseada em direitos humanos como “fundamento ético de um paradigma educativo” (CANDAU, 2013, p. 46). A indignação sobre as injustiças, que devem partir de todo o cidadão, e a equidade para colocar em suspensão a equivalência das desigualdades, principalmente do reconhecimento dos privilégios e das causas da pobreza e do empobrecimento, são saberes chave da EDH.

A consolidação de uma proposta de política educacional para a Educação em Direitos Humanos no Brasil se dá também, além das reflexões e produções de pesquisadores e educadores, pelo motivo de que o Brasil, enquanto país signatário dos tratados dos países da ONU, ratifica os tratados e reconhece os principais organismos de defesa de direitos continentais e internacionais, pelo menos nos últimos anos⁷⁰, adaptando as políticas⁷¹ recomendadas por esta organização em suas políticas de Estado.

A Educação em Direitos Humanos é uma das recomendações adotadas pelo Brasil com base no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos da ONU, que visa “assistir os Estados em responder várias resoluções da Assembleia Geral como também da Comissão de Direitos Humanos, Estados estes que foram

⁷⁰ O governo federal de Jair Bolsonaro, eleito no Brasil em 2018, passou a adotar uma relação truncada com a ONU, uma vez que tem adotado uma postura contrária à concepção de direitos humanos adotada por esta organização, ou seja, ainda que este governo siga o pensamento abissal do racionalismo moderno, há aspectos ideológicos que fazem o governo brasileiro ser ainda mais radical, ao ponto de considerar a ONU como uma ameaça.

⁷¹ No parecer nº 8 de 2012, o CNE afirma que: “nas últimas décadas tem-se assistido a um crescente processo de fortalecimento da construção da Educação em Direitos Humanos no País, por meio do reconhecimento da relação indissociável entre educação e direitos humanos. Desde então, foi adotada uma série de dispositivos que visam a proteção e a promoção de direitos de crianças e adolescentes; a educação das relações étnico-raciais; a educação escolar quilombola; a educação escolar indígena; a educação ambiental; a educação do campo; a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, as temáticas de identidade de gênero e orientação sexual na educação; a inclusão educacional das pessoas com deficiência e a implementação dos direitos humanos de forma geral no sistema de ensino brasileiro”. (BRASIL, 2012, p. 06)

chamados a desenvolver planos nacionais de ação para Educação em Direitos Humanos” (ONU, 1997, p. 02).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi uma das primeiras ações desta articulação e “[...] visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país” (BRASIL, 2007, p. 26). O PNEDH assevera que a Educação em Direitos Humanos

“[...] é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2007, p. 25)

Estas dimensões corroboram a proposição de relacionar as traduções interculturais, as pedagogias pós-abissais com a Educação em Direitos Humanos. Isso porque a EDH passa pela indispensável contextualização histórica que, por sua vez, desvelará as desigualdades e exclusões produzidas pelo colonialismo, pelo patriarcado e pelo capitalismo, além de uma visão sistêmica sobre o contexto local e global. Também provoca o exercício dos valores humanos, a consciência crítica, a participação social e política, atitudes e práticas geradoras de transformação. A EDH promove um olhar crítico sobre as experiências e lutas das urgências e emergências sociais, espaços de denúncias sobre as crueldades provocadas pela linha abissal, que podem gerar pensamentos pós-abissais e mudanças no modelo de sociedade.

Estas intencionalidades são reforçadas nas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos⁷² (DNEDH) que estabelecem como objetivo central da EDH “[...] a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário” (BRASIL, 2012, p. 21). No artigo 3º das

⁷² Em 2012, o Conselho Nacional de Educação, em seu papel de apoiar as políticas de Educação em Direitos Humanos, lançou na sua resolução nº 1, em seu artigo 5º, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (BRASIL, 2012).

DNEDH, são afirmados como os princípios da EDH: “[...] a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, a vivência e a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2012, p. 20). Princípios estes que podem gerar traduções interculturais na criação de conexões pedagógicas pós-abissais para a descolonização do conhecimento e do direito no currículo.

Neste sentido, no decorrer do capítulo estão esboçadas as contribuições do **pensamento pós-abissal** na construção do caminho teórico e metodológico da investigação. O pensamento abissal, que foi situado pelas traduções interculturais, pelas sociologias da ausência e da emergência, pelas pedagogias pós-abissais e pela Educação em Direitos Humanos, conforme foram desenvolvidas teórica e metodologicamente, é parte das epistemologias do Sul e das metodologias pós-abissais propostas neste capítulo.

3 PEDAGOGIAS PÓS-ABISSAIS E CURRÍCULO: POSSIBILIDADES PARA AS TRADUÇÕES INTERCULTURAIS

O que fica evidente é que há uma linha abissal entre o Sul e o Norte, seja geograficamente na história das colonizações, seja de outras formas, sobretudo no que se refere à colonização do conhecimento e do direito. Um ponto de partida metodológico para a tradução intercultural sobre esse aspecto da geopolítica do conhecimento é a proposição de que se combatam as exclusões destas velhas e novas colonizações por meio do pensamento pós-abissal (SANTOS, 2019a). Para isso, é necessário um processo educativo de ruptura epistemológica que exige mudança de pensamento via pedagogia, ou pedagogias que favoreçam esse movimento.

O capítulo anterior abordou os aspectos metodológicos e teóricos do pensamento pós-abissal descrevendo as categorias que perpassam por esta escrita. Neste capítulo é aprofundada a categoria: “pedagogias pós-abissais” na sua relação com o currículo, com o objetivo de: “Identificar pressupostos das **pedagogias pós-abissais** que podem favorecer traduções interculturais no currículo”. No texto são descritos os referenciais das pedagogias pós-abissais e outras referências latino-americanas de saberes que ajudam a compor as traduções interculturais, possibilitando conexões para a descolonização do conhecimento e do direito no currículo.

As conexões construídas via pedagogias pós-abissais produzem conhecimentos pós-abissais (SANTOS, 2019a), reforçando a diversidade na ecologia de saberes que, por sua vez, fortalecem as epistemologias do Sul. A pluriversidade e subversividade (SANTOS, 2019a) é parte do processo pedagógico que visa descolonizar e desmercantilizar as sociedades colonizadas, renovando a sociedade, sua educação e suas instituições, para que possam constituir um “*curriculum* descolonizado” (SANTOS, 2019a) e diverso em saberes.

Fanon e Freire⁷³ são referências, tanto para Boaventura (SANTOS, 2019a), quanto para Catherine Walsh, da pedagogia decolonial (WALSH, 2009), enquanto

⁷³ Paulo Freire é patrono da educação brasileira e um dos autores mais lidos no mundo. “Pedagogia do Oprimido” é a terceira obra mais citada das ciências sociais no mundo. Freire é nascido em Recife e formou-se em direito. Nos anos de 1960 desenvolveu uma metodologia de alfabetização reconhecida mundialmente e dando início aos seus projetos e obras sobre a educação libertadora.

pensadores que contribuem para romper com o pensamento abissal e colonizador. Fanon e Freire, bem como Ghandi⁷⁴, são referenciais para as pedagogias pós-abissais (SANTOS, 2019a), apresentados na sequência desse capítulo.

As noções de descolonização do currículo (GOMES, 2012; 2019; 2021), conscientização (FREIRE, 1979) e ação cultural para a liberdade (FREIRE, 1981) e emancipação potencializam o papel das pedagogias pós-abissais no currículo.

Para dialogar com as categorias e os referenciais, os dados apresentados neste capítulo são os relativos à coleta de 2017 e trazem as expectativas dos educandos ao ingressarem no programa e os dados sobre a visão deles em relação à dinâmica do programa, além dos dados relativos ao que os educadores esperavam agregar ao programa com suas funções. A ideia será de reforçar a relação do currículo e da tradução intercultural como processo local, sem desconsiderar o contexto global, uma vez que o método, as metodologias e as epistemologias do Sul, que promovem o pensamento e as pedagogias pós-abissais, querem romper com as fronteiras impostas pela racionalidade ocidental sobre a América Latina, mas também do mundo.

3.1 PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS PARA A PROMOÇÃO DO CONHECIMENTO PÓS-ABISSAL

Ao apresentar as pedagogias pós-abissais, Boaventura se orienta em Mahatma Ghandi e Paulo Freire (SANTOS, 2019a). Para o autor, Ghandi foi um tradutor intercultural por excelência, arranjando uma didática de relação das lutas e das experiências do Sul com o Norte global (SANTOS, 2019a, p. 299). Já sobre Paulo Freire, Boaventura destaca os processos de educação popular freiriana e o papel do oprimido nas lutas sociais, na produção e no acesso ao conhecimento (SANTOS, 2019a).

Sobre Ghandi, Boaventura aborda a inspiração na visão contestadora de vanguarda sobre os processos do colonialismo e do neocolonialismo, seja antes ou depois da independência da Índia. Ghandi foi um forte questionador sobre as “[...]”

⁷⁴ Mahatma Ghandi nasceu na Índia em 1869, formado em direito, foi anticolonialista e praticante da não violência em suas manifestações, e referência mundial na busca pela paz e pela liberdade entre os povos e as religiões.

promessas não cumpridas e de frustração” (SANTOS, 2019a, p. 301), sobre as consequências da colonização que aparentemente seriam apagadas pelo neoliberalismo e a pela globalização, conforme já foi abordado. Ou seja, era vendida a ideia de que não havia “[...] alternativa aceitável ao desenvolvimento capitalista” (SANTOS, 2019a, p. 301) depois da colonização histórica, e que o neoliberalismo seria uma força reparadora.

O questionamento de Ghandi foi inspiração central para as insurgências contra as consequências e as desigualdades produzidas pelo processo de exclusão moderno-ocidental. Esta inspiração ajudou e ajuda na construção de “ecologias de saberes e de artesanias das práticas, dois procedimentos básicos das epistemologias do Sul” (SANTOS, 2019a, p. 303). As traduções de Ghandi se davam não somente nas experiências e nas lutas aprendidas com e no Sul global, mas também com o Norte, desaprendendo o conhecimento ocidental que ampliava as desigualdades, ao mesmo tempo em que produzia saberes para a não violência e a libertação de seu povo.

Já em Paulo Freire, Boaventura enfatiza a relação oprimido e opressor, bem como a conscientização que se faz necessária sobre as “[...] estruturas sociais como modo de dominação e violência” (SANTOS, 2019a, p. 357). A educação ocupa um papel de libertação dos oprimidos. “A conscientização deve ser entendida como processo que facilita a mobilização das classes populares e torna mais difícil a sua manipulação pelas elites” (SANTOS, 2019a, p. 357). Esse processo perpassa pela alfabetização, sobretudo de adultos, por meio de temas geradores que conectam o oprimido com sua realidade, tornando-os conscientes sobre as estruturas opressoras e sobre a “educação bancária” (FREIRE, 2003) que “deposita” nos oprimidos somente os conhecimentos de interesse das elites para tornar os trabalhadores sujeitos explorados e passivos.

Uma vez que se fala do lugar latino-americano de Paulo Freire e do trabalho de Catherine Walsh⁷⁵ com este autor, faz-se necessária a aproximação do

⁷⁵ Walsh não tinha ideia de que seria professora. Seu envolvimento com a pedagogia crítica se deu na sua relação com os trabalhos acadêmicos de Paulo Freire quando ele estava no seu período de exílio nos EUA. Com ele, ela aprendeu a desaprender, pois Freire sempre reforçava a ideia de caminhar questionando e perguntando. Depois, em 1998, na Bolívia, encontrou Walter Mignolo, um dos autores que ajudou a constituir o pensamento decolonial latino-americano, se deparando com as bases para a sua pedagogia decolonial. A partir daí se dá o encontro da educação popular com a pedagogia decolonial.

pensamento pós-abissal com o pensamento decolonial latino-americano, dentro do campo pedagógico, no encontro com a Pedagogia Decolonial (WALSH, 2009). Neste encontro, estou propondo que esta pedagogia possa figurar no conjunto das pedagogias pós-abissais e vice-versa e, por isso, faço a relação entre estas pedagogias como meio de complementar os olhares locais e globais de Walsh e de Santos para o campo pedagógico e da descolonização do currículo.

Trata-se de um exercício prático de tradução intercultural ou interculturalidade, sendo que esta aproximação é facilitada, uma vez que Walsh, assim como Santos, também se aporta em Paulo Freire para constituir seu olhar pedagógico. Para ela, Freire é o mobilizador de uma pedagogia coletiva, a partir dos movimentos sociais, nas insurgências políticas e epistêmicas. Uma pedagogia de resistência e re-humanização que facilitou a conversão de Freire para a crítica anticolonial⁷⁶. A estes aspectos indicados por Walsh (2009) complementamos com as tendências pós-abissais de Freire apontadas por Santos (2019a) ao enfatizar a conscientização do oprimido sobre as estruturas opressoras e sobre a educação bancária.

Ampliando esta complementariedade, Walsh lembra que Freire traz as questões fundantes que integram sua pedagogia decolonial, além da relação da pedagogia de Freire com o olhar anticolonial de Franz Fanon. Freire cita Fanon, principalmente quando aborda questões relativas ao problema da racialização e ao desafio da re-humanização, temas estes que não foram abordados na Pedagogia do Oprimido. Fanon inspira o pensar ontológico, colonial e existencial de Freire a partir da “Pedagogia da Esperança” (FREIRE, 1992), livro esse que faz uma releitura da Pedagogia do Oprimido e da “Pedagogia da Indignação” (FREIRE, 2000).

Esta relação de epistemologias motiva Catherine Walsh para o reconhecimento do oprimido e do condenado (WALSH, 2009) como sujeitos centrais de sua pedagogia decolonial. Para ampliar sua compreensão e crítica sobre a conjuntura atual, diante da operação do multiculturalismo neoliberal⁷⁷ e do

⁷⁶ Em Pedagogia da Esperança (FREIRE, 1992) Freire reforça a pauta anticolonial em suas reflexões.

⁷⁷ No multiculturalismo neoliberal o “[...] reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva” (WALSH, 2009, p. 16) a fim de estabelecer “[...] o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora ‘incluindo’ os grupos historicamente excluídos” (WALSH, 2009, p. 16).

interculturalismo funcional⁷⁸ que dão uma ilusória ideia de inclusão dos povos tradicionais e dos empobrecidos (WALSH, 2009), ela reforça a perspectiva intercultural na epistemologia, como contraponto ao racismo presente nas políticas educacionais, propondo a revalorização de saberes ancestrais, enquanto conhecimentos atemporais que ajudam a ler e atuar no mundo com criticidade. Daí urgem as pedagogias que “partem das lutas e práxis de orientação de-colonial” (WALSH, 2009, p. 27). Por isso do seu aporte teórico em Freire e Fanon. “Com esta referência, não estou somando a pedagogia de-colonial à pedagogia crítica, nem sugerindo a primeira como manifestação contemporânea da última” (WALSH, 2009, p. 28). Ou seja, Walsh quer estabelecer um diálogo entre estas duas referências para se juntar às lutas e às experiências descolonizadoras. Neste sentido, a pedagogia decolonial (WALSH, 2009) e as pedagogias pós-abissais (SANTOS, 2019) são complementares, reforçando o pensamento pós-abissal, como veremos na sequência.

A pedagogia decolonial de Walsh está situada em contextos de luta e de resistência, como “práticas insurgentes” (WALSH, 2013, p. 19), assim como o que propõem as pedagogias pós-abissais. Ou seja, “[...] possibilitam muitíssimas outras formas de ser, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (WALSH, 2013, p. 19 – tradução minha⁷⁹), de acordo com o que indica a pedagogia decolonial.

Pode-se observar claramente nas estratégias, práticas e metodologias – as pedagogias – de luta, rebelião, quilombolas, insurgências, organização e ação que os povos originários primeiro, e depois os africanos sequestrados, usaram para resistir, transgredir e subverter a dominação, continuar a ser, sentir, fazer, pensar e viver – decolonialmente – apesar do poder colonial. (WALSH, 2013, p. 25 – tradução minha⁸⁰)

É da luta dos povos que nascem as pedagogias, assim como nasce a pedagogia decolonial. Por isso, como complemento ou, como insisto em afirmar,

⁷⁸ Já o interculturalismo funcional, uma consequência ou força paralela ao multiculturalismo neoliberal, quer “[...] promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigentes, no interculturalismo crítico busca-se suprimi-las por métodos políticos não violentos” (TUBINO, 2005 apud WALSH, 2009, p. 21).

⁷⁹ “[...] hacen posible maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-com” (WALSH, 2013, p. 19).

⁸⁰ “Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías – las pedagogías – de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestrados, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo – decolonialmente – a pesar del poder colonial” (WALSH, 2013, p. 25).

como uma das pedagogias dentre as pedagogias pós-abissais. Com base em Walsh (2009), aponto estas categorias como centrais da pedagogia decolonial:

- Ontológica e existencial: ontológica no sentido de valorizar a ancestralidade dos povos como ponto de partida para reconhecer os saberes que precisam ser visibilizados. Existencial no sentido de reconhecer a autoestima dos estudantes e educadores como de suma importância para os projetos de vida e dos sonhos dos sujeitos escolares, sobretudo quando eles estão diante dos riscos e das vulnerabilidades sociais.
- Antirracista: partem da consciência do racismo sobre os povos indígenas e afro-americanos, sendo esta categoria central para as desigualdades presentes, sobretudo nos territórios empobrecidos pela colonização.
- Descolonizadora do conhecimento: ressignifica a relação de poder entre os saberes, tornando equânime a equivalência entre conhecimentos científicos e culturas locais.
- Participativa: é um processo educativo pensado com o outro (linguagens e culturas locais), sendo que o outro é entendido como complementar nas relações sociais, e não como um concorrente.

São categorias que reforçam o quanto a pedagogia decolonial é complementar ou uma dentre as pedagogias pós-abissais. Além disso, uma das referências para a pedagogia decolonial é a interculturalidade crítica, outro conceito de Walsh (2009) que abre a possibilidade de abordagem dos direitos humanos no currículo, como meio de fortalecer a luta pela descolonização do conhecimento e emancipação dos sujeitos escolares.

Somente questionando a lógica dominante nos processos educativos escolares, herdeira da modernidade ocidental, baseada na padronização, homogeneização, monoculturalidade e universalidade, poderemos avançar na perspectiva da construção de práticas educativas interculturais orientadas a favorecer uma ecologia de saberes, a construção de subjetividades inconformistas e a emergência de um pensamento pedagógico pós-abissal na perspectiva da reinvenção da emancipação social proposta por Boaventura. (CANDAU, 2016, p. 32)

O pensamento pedagógico pós-abissal tem como base os conhecimentos da ecologia de saberes que retroalimentam as epistemologias do Sul. As pedagogias pós-abissais são orientadas pelas epistemologias do Sul, tanto para ajudar na sua constituição quanto para propagar estes saberes. É um movimento aberto de constituir e deixar-se constituir pelos saberes do Sul. Por isso, a pedagogia latino-

-americana é uma referência ou pode se referenciar nas pedagogias pós-abissais, como é o caso da pedagogia decolonial.

Esta complementariedade entre pedagogias tem referência na ideia de Freire sobre a não hierarquização entre educando e educador, que gera o entendimento de que não pode haver hierarquia entre os sujeitos no processo de construção do conhecimento. Todos os envolvidos são “investigadores pós-abissais” (SANTOS, 2019a, p. 369) e assumem os mesmos riscos ou são solidários aos riscos dos oprimidos, dentro da geopolítica do conhecimento.

A questão não é buscar a completude ou a universidade, mas sim procurar atingir uma maior consciência da incompletude e da pluriversidade, não para valorizar conhecimentos segundo critérios abstratos baseados em curiosidade intelectual, mas diferentes conhecimentos nascidos em lutas contra a dominação ou, se não nascidos na luta, suscetíveis de serem usados em lutas de forma produtiva. (SANTOS, 2019a, p. 383)

A desaprendizagem consiste em aprender que os conhecimentos não são verdades absolutas e que existe uma pluriversidade de conhecimentos e de pensamentos para além do que conhecemos e pensamos. A tradução intercultural nos dá a noção destas diferenças, que, por sua vez, são diferenças que ajudam a constituir a ecologia de saberes que dá acesso ao conhecimento pós-abissal.

Os conhecimentos pós-abissais (SANTOS, 2019a) se aportam na ideia do “inédito viável” de Freire (2003), no qual os sujeitos, sobretudo os oprimidos, assumem a produção de conhecimento e a tomada de consciência sobre sua realidade para transformá-la. Isto pode acontecer acessando a ecologia de saberes ou acrescentando novos conhecimentos neste processo. O conhecimento abissal se dá de forma artesanal e tem sua fonte nas epistemologias do Sul (SANTOS, 2019a), para não correr o risco de se tornarem conhecimentos totalizantes, mas libertadores e interculturais.

Diante dos desafios e das restrições para o diálogo intercultural nos currículos das escolas e das universidades, há dois horizontes propostos por Boaventura para fortalecer as pedagogias pós-abissais, e conseqüentemente a descolonização do currículo. Isso implica num processo pedagógico democrático, polifônico, crítico, de relação e de serviço à comunidade (SANTOS, 2019a), e esta lógica precisa começar necessariamente pelo espaço e pelo que representa a universidade e pela possibilidade de ressignificar sua intencionalidade.

Um desses horizontes é a pluriversidade que surge como meio de contraposição ao colonialismo e ao capitalismo universitário, para enfrentar a mercantilização do conhecimento e a precarização da investigação científica. Esta luta não é e não será fácil, precisará de alianças, pois a universidade mercantilizada e seus acadêmicos orientados para o mercado possuem mais recursos que os tradutores interculturais. Boaventura entende que as alianças estarão nas classes populares e em parte da classe média, sendo que estes grupos são muito diversos e que será necessário um novo pacto, não mais com foco nas ciências sociais e humanas eurocêntricas, mas nas ciências pós-abissais das epistemologias do Sul, favorecendo a pluriversidade. É mais do que necessário contrapor a educação de valor de mercado com conhecimentos populares e artesanais.

Além da pluriversidade, outro horizonte para fortalecer as pedagogias pós-abissais é a subversividade.

Em termos ideais, a subversividade baseia-se numa pedagogia do conflito, num projeto pedagógico emancipatório que visa a aquisição de conhecimentos que produzam imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais, numa palavra, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebelião. (SANTOS, 2019a, p. 391-392)

A subversividade aponta uma guinada para a universidade popular, que reconhece seu público subalternizado “[...] que são vítimas das injustiças sistêmicas causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (SANTOS, 2019a, p. 395). Trata-se de uma comunidade de conhecimento, uma ecologia de saberes em constante “[...] tradução intercultural entre grupos pertencentes a diferentes culturas e com universos simbólicos ou cosmovisões diversos” (SANTOS, 2019a, p. 396). Ou seja, certamente será uma conflituosa e fértil convivência, num processo de desaprendizagem pedagógica, numa participação que “[...] inclui a presença física, a partilha de práticas diárias, a consciência mútua do corpo, o envolvimento emocional e a assunção de riscos nas decisões e ações coletivas” (SANTOS, 2019a, p. 397). Não há necessidade de um espaço físico para esta universidade (pluriversidade), pois grande parte de suas ações deve ser itinerante.

A escola e a universidade precisam ter muito mais do que um lugar específico ou um discurso pacificador, para não pagar o preço de fazerem mudanças muito rasas, uma vez que a colonização, o capitalismo e o patriarcado deixaram e deixam

marcas muito profundas nos sujeitos e nas sociedades, marcas estas que só serão desestabilizadas com muita subversividade e indignação.

Esta indignação sempre esteve presente historicamente nos movimentos sociais, mas a democracia se colocou e se coloca como uma dicotomia frente às rebeliões e às transformações sociais. Por isso, Boaventura apresenta a seguinte hipótese: “[...] se historicamente a revolução e a democracia se opuseram e ambas colapsaram, talvez a solução resida em reinventá-las de modo que convivam articuladamente. Por outras palavras, democratizar a revolução e revolucionar a democracia” (SANTOS, 2019a, p. 417). Mas, para esta revolução democrática ser reinventada é necessário que os currículos da escola e da universidade sejam efetivamente descolonizados. Precisamos retomar e reinventar a educação e a universidade popular dos movimentos sociais. Um passo decisivo neste caminho são os processos educacionais que podem ser provocados pelas pedagogias pós-abissais.

As pedagogias são as ciências educacionais que promovem os processos de ensino e de aprendizagem, mas as pedagogias pós-abissais, além desta premissa, têm o papel de incluir nestes processos outros pensamentos e pedagogias que tenham o horizonte da descolonização do currículo escolar e universitário, além da descolonização das outras instituições e espaços educativos.

Em síntese, as pedagogias pós-abissais:

- fazem traduções interculturais como principal instrumento pedagógico de conscientização sobre as ausências e as emergências da sociedade.
- são humanizadoras, para recuperar a humanidade desumanizada pelo opressor.
- surgem da educação popular que passa pela alfabetização, que visa a conscientização cognitiva e política dos oprimidos, desaprendendo o racionalismo do Norte e aprendendo com o Sul epistêmico.
- combatem as relações de opressão e estão presentes nas lutas anti-imperiais dos oprimidos e dos condenados.
- são investigativas e têm relação de igualdade entre educador e educando, colocando todos os envolvidos na produção de conhecimento e no lugar de investigadores pós-abissais.

- são pluriversais, pois reconhecem a diversidade como possibilidade de preencher as incompletudes culturais. Também são subversivas, pois indicam a mudança radical na qual é inevitável o conflito e a rebelião.
- visam a descolonização, a desmercantilização e a despatriarcalização do currículo por meio do pensamento e da ciência pós-abissal.

As pedagogias pós-abissais são pedagogias em construção e por isso são dialógicas e abertas, sobretudo em relação às epistemologias invisibilizadas do Sul global, aos saberes invisibilizados ou desconsiderados pelo currículo da escola, da universidade e dos demais espaços educativos. Sendo assim, Ghandi, Fanon, Freire e Walsh, são autores elementares para estas pedagogias e, por isso, não têm tanto trânsito no currículo tradicional das escolas e das universidades, uma vez que questionam os saberes impostos pelo pensamento abissal da racionalidade moderna ocidental, representada no colonialismo, no patriarcado e no capitalismo.

Portanto, o que o pedagogo ou educador de pensamento pós-abissal encontra nos ambientes educativos de currículo tradicional é a falta de espaço para esta prática. Aos pedagogos e aos educadores em geral, que não têm formação para o pensamento pós-abissal, ainda que tenham certa sensibilidade para acolher as necessidades dos estudantes, cabe somente a aceitação de um currículo tradicional, pois não foram apresentadas a eles outras possibilidades de tradução intercultural que podem contribuir na descolonização do currículo e na reinvenção da emancipação social, por meio de pedagogias que identifiquem as ausências e as emergências (SANTOS, 2019a) na educação e na sociedade.

Esta relação de diferentes pedagogias e currículos é sentida quando os educandos têm a oportunidade de participar de dois espaços educativos diferentes, como é o caso das suas escolas e do programa social. Ao serem questionados sobre “qual era sua expectativa (de resultado de sua participação) ao entrar no programa?”, indagando o que esperavam diante da nova possibilidade de currículo que encontrariam, não houve uma explanação de expectativas que extrapolassem o universo pessoal e escolar.

Tabela 01 – Expectativas ao ingressar no programa: crianças e adolescentes

Expectativas	nº.	%
Aprender mais, novas coisas, novas experiências	7	17,9
Pensava em brincar, diversão	7	17,9
Fazer dança	3	7,7
Fazer teatro	3	7,7
Conhecer mais pessoas	3	7,7

Achava que iria ser legal	3	7,7
Achava que iria ser chato	3	7,7
Fazer novos amigos	2	5,1
Melhorar o desenvolvimento pessoal	1	2,6
Educação nova	1	2,6
Relacionar-se com diferentes tipos de pessoas	1	2,6
Aprender computação e futebol	1	2,6
Não tinha muita expectativa	1	2,6
Achava que o programa iria ser interativo	1	2,6
Que iria me ajudar para o meu futuro	1	2,6
Ter mais modos	1	2,6
Total	39	100%

Fonte: Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional (EYNG, 2019).

Quanto ao universo pessoal das expectativas dos educandos, as ausências estão representadas na necessidade de experiências de aprendizagem, “aprender mais, novas coisas, novas experiências”, de experiências lúdicas, do brincar e das artes. Outra tradução que se pode fazer desta condição está nas possíveis experiências desperdiçadas na escola e no âmbito das sociabilidades, pois as escolas de seus territórios não disponibilizaram experiências de conhecimentos pós-abissais ou foram poucas.

Quanto às emergências das respostas, elas estariam no potencial de querer aprender mais e experienciar mais a ludicidade e a arte, pelo motivo da falta de oportunidade e de espaços propícios para esta potencialidade, ou porque o currículo escolar foca mais em formar “perfis empregáveis” do que em outros aspectos da formação para vida. São expectativas que podem refletir o quanto o currículo tradicional não corresponde às necessidades dos educandos em sua busca por felicidade, reconhecimento e realização de seus sonhos. Isso porque os componentes curriculares nem sempre contemplam conhecimentos que dialogam com a cultura local do estudante e de seus interesses, sendo uma “educação bancária” (FREIRE, 2003), como afirmava Paulo Freire. Temos uma educação que mais deposita conhecimentos focados na produção de “mercadoria para o emprego” (ARROYO, 2007, p. 24) e na competição do mercado, do que em outros que possam lhe assegurar alguma emancipação e realização de sonhos.

Outro aspecto que escancara a falência do currículo tradicional está nesta falta de ludicidade. As respostas: “pensava em brincar, diversão”, “fazer dança”, “teatro”, representam um currículo nada adequado para desenvolver o brincar e a criatividade das crianças e adolescentes. É reforçado que há uma linha abissal que

coloca, de um lado da linha, a realidade de um currículo que desconsidera ou invisibiliza as desigualdades, as expectativas e sonhos dos estudantes, sobretudo dos estudantes em risco e em situação de pobreza e, do outro lado, propostas educativas meritocráticas que possibilitam maior nível de sucesso aos seus “clientes”, e que também podem acarretar frustrações, mas, de modo geral, não passam pelas mesmas dificuldades econômicas.

É importante não desconsiderar a potência dos sonhos e as vontades presentes nas expectativas dos estudantes que sabem o que querem e procuram seu desenvolvimento pessoal e comunitário. Por outro lado, não há como negar o que revelam estas expectativas em termos de ausências.

Portanto, não nos adianta uma pedagogia qualquer, ou uma pedagogia que pareça ser nova, mas que reproduza somente o currículo tradicional. Precisamos de pedagogias que rompam com as linhas abissais impostas pela racionalidade moderna ocidental. Até agora, conhecemos muitas pedagogias que propuseram fazer rupturas, mas não foram suficientes ou precisam de uma renovação pós-abissal. Precisamos que estas pedagogias se reinventem em pedagogias pós-abissais.

As pedagogias pós-abissais partem dos conhecimentos abissais e dão acesso aos conhecimentos pós-abissais. Estes conhecimentos reconhecem os conhecimentos científicos do currículo tradicional, mas colocam o conhecimento artesanal em evidência “[...] na transformação do conhecimento científico abissal em conhecimento científico pós-abissal de modo a poder integrar as ecologias de saberes e a artesanaria das práticas” (SANTOS, 2019a, p. 366). A artesanaria das práticas é o resultado do reconhecimento de outras epistemologias, como é o caso das epistemologias do Sul, em detrimento das epistemologias hegemônicas do Norte. Para chegar neste nível de reconhecimento, necessitamos da ideia de conscientização em Freire (1979) sobre a luta contra o colonialismo, o patriarcado e o capitalismo. Portanto, os conhecimentos precisam ser pós-abissais, ou seja, que sejam frutos destas lutas, desta artesanaria das práticas decorrentes da articulação de resistências e lutas, informados pelas epistemologias do Sul (SANTOS, 2019a). Trata-se de um trabalho minucioso que é comparado, por Santos (2019a), ao trabalho de um artesão.

Contudo, diante dos desafios impostos pelo pensamento abissal, temos alguns princípios pós-abissais para pensar as pedagogias promotoras do

conhecimento pós-abissal e da descolonização do currículo. Para materializar esta proposição pedagógica, os direitos humanos podem ser elementos ativos para potencializar as traduções interculturais e, desse modo, ser um importante reforço para as experiências e para as lutas em favor da descolonização do currículo. Isso porque precisamos da artesanaria das práticas que reforcem o sentido pós-abissal das pedagogias, tendo na união da educação com a reflexão dos direitos humanos uma possibilidade pós-abissal de pensar e de agir no currículo, o qual pretendemos descolonizar.

3.2 CURRÍCULO: O LUGAR PEDAGÓGICO PARA AS TRADUÇÕES INTERCULTURAIS

Ao reconhecermos que o currículo educacional precisa ser descolonizado, retomamos a ideia de que o currículo é um “território contestado” (SILVA, 2005) ou um “território em disputa” (ARROYO, 2011), uma vez que o conhecimento é uma importante ferramenta de poder. Além destes desafios territoriais do currículo, a racionalidade moderna ocidental imprime a hegemonia de saberes e de culturas, para facilitar sua dominação sobre os povos e sujeitos, o que não seria diferente sobre o currículo.

Sendo o currículo um território contestado, pois da mesma forma que se pode entender que a relação entre saberes e culturas deve ser interdisciplinar e/ou intercultural, há outros entendimentos que reforcem a hierarquia de saberes e culturas, em que algumas culturas e saberes são mais relevantes que outras. (MOTA; EYNG, 2017, p. 45)

Pois é justamente desta forma que o racionalismo moderno ocidental entra nas escolas e nas universidades, por meio da universalização dos saberes e das culturas. Logo, a concepção de currículo que se estabelece nas colonizações e se ressignifica nas novas formas de colonização é aquela que faz prevalecer as epistemologias do Norte, é aquela que tem dificuldade ou estrategicamente não se abre para as ecologias de saberes e para as epistemologias do Sul, a fim de manter sua dominação neste território em disputa.

Na produção de concepções nos estudos curriculares, com base na história da educação e no senso comum sobre o currículo, podemos identificar o currículo como “[...] um conjunto de disciplinas, de forma restrita, e como uma trajetória

histórica de um curso, programa ou indivíduo, de forma mais abrangente, identificando a dinâmica de sua constituição (EYNG, 2012, p. 18). Esta proposição descreve parte do que pode ser o currículo, mas é insuficiente, conforme Ana Maria Eyng apresenta em sua pesquisa sobre o currículo escolar (EYNG, 2012). Isso porque o currículo também é espaço de contraposição ao conhecimento pré-estabelecido hegemonicamente, ou seja, ao pensamento abissal. Outras proposições curriculares visam não somente a mudança de aspectos do conhecimento que está previamente estabelecido, mas também a descolonização do currículo e de suas políticas.

Como vimos no capítulo anterior, a tradução intercultural é parte essencial da atuação das pedagogias pós-abissais no currículo, e conseqüentemente em suas políticas curriculares que visam a descolonização de seus processos.

Mas antes de reforçarmos o aspecto intercultural nas traduções do currículo e no currículo, a noção de tradução, presente nos estudos de Lopes, Cunha e Costa (2013) sobre as políticas curriculares, ajuda a introduzir e a justificar a noção de tradução intercultural relacionada ao currículo.

Operar com a noção de *tradução* coordena a investigação com a compreensão dos *jogos de linguagem* ou campos discursivos que constituem o cenário da investigação (um *texto*) a partir de *fiões* tramados na contingência. Abre ao compromisso de neles questionar a *indecidibilidade* que marca o social. Ao mesmo tempo inscreve a impossibilidade (analítica) de tomar os significantes nucleares da política curricular como conceitos [...]. (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 398)

A noção de tradução, estudada por Lopes, Cunha e Costa (2013), tem como base o pós-estruturalismo, sobretudo com a noção de Derrida (1971). A noção derridiana compreende um significante como um remédio ou veneno. A autora reforça a ideia derridiana na qual a escrita tenta substituir a falta do discurso. “Em outras palavras, a escrita faz a fala e o pensamento, vivos e ofegantes, dizerem o que jamais pensaram em dizer” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 399). O trabalho da escrita é traduzir o pensamento, mas acaba fazendo mais do que isso “[...] se desenvolve em um movimento contínuo e subversivo de substituição” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 399). Por sua vez, o texto dá possibilidade de outras traduções, dificultando que se chegue à sua ideia original, conforme a tradução de Lopes, Cunha e Costa (2013) sobre a noção derridiana. Neste caso, o leitor pode dar vários sentidos ao texto, que pode ser potencializado com o sentido político, por

meio da “[...] negociação de sentidos com o significante” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 400). No caso dos significantes da educação, estes, “[...] são termos que podem ocupar um *ponto nodal* de articulação entre distintos projetos educativos/societários” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 400). Isso porque, na política educacional, muitos destes significantes são repetidos e reforçados, mas nem por isso se pode garantir uma mesma tradução de leitor para leitor, de gestor para gestor, de educador para educador. Por um lado, o texto pode favorecer a intencionalidade do discurso estatal impositivo e a politização das significações, por outro, uma tradução pode desvelar estas intencionalidades, bem como possibilitar novas produções a partir do texto de determinada política. Para Lopes, Cunha e Costa (2013), cabe à identidade dos sujeitos e das instituições tomarem estas decisões, dando suas significações aos textos, de acordo com as contingências do contexto.

Contudo, proponho reforçar o sentido político da tradução com o sentido político do intercultural, com base na tradução intercultural proposta por Santos (2019a). A base teórica derridiana é reconhecida pela tradução intercultural, mas, ao incorporar o intercultural na tradução, Boaventura não quer se deter numa tendência teórica ou promover uma teoria geral de tradução. Além disso, com a tradução intercultural pode se minimizar o risco de alguma acusação de que a tradução esteja sendo controlada por alguma tendência epistemológica hegemônica, ainda que saibamos que seja praticamente impossível excluir totalmente alguma influência, até porque a tradução intercultural não nasce do zero, mas de outras traduções e epistemologias já existentes.

Outrossim, é a compreensão da tradução intercultural que amplia o afastamento do risco de que a tradução se prenda somente ao reduto acadêmico e intelectual, mas que se capilarize nas lutas e nas experiências dos movimentos sociais, transformando estas lutas e experiências em conhecimentos para diversificar ainda mais a ecologia de saberes. O educando, o educador e toda a comunidade educativa, devem ter o protagonismo na participação sobre a elaboração e a implementação das políticas educacionais e curriculares, e não somente o especialista ou gestor, mesmo que isso possa parecer utópico. São políticas que surgem das aprendizagens do Sul com o Sul epistêmico, das desaprendizagens com o Norte epistêmico, partindo do reconhecimento do estado colonial no qual vivemos. Além disso, deve-se reconhecer que há uma educação

popular marginal que produz conscientização, novas traduções interculturais e pontos de contato entre as necessidades de sujeitos excluídos e ativistas, entre outros sujeitos que fazem a “artesanias das práticas” (SANTOS, 2019a) surgir da articulação em favor da defesa dos direitos humanos.

Sendo assim, uma vez que a tradução intercultural, por meio da sociologia das ausências e das emergências, é uma ferramenta primordial para o método das hermenêuticas descolonizadoras, partimos dos aspectos das construções sociais que nos orientam nesta relação tênue no currículo ou do entendimento que o currículo também é uma construção social e cultural. Esta concepção nasce das análises, das críticas e das teorias da Nova Sociologia da Educação. Trata-se de um movimento da teoria crítica do currículo que não se preocupava somente com o fracasso escolar, principal foco da Sociologia da Educação na Inglaterra, mas com a tarefa de “[...] destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas” (SILVA, 2014a, p. 66). É também uma sociologia do conhecimento na educação, com intenção de questionar a relevância dos saberes no currículo, na perspectiva histórica e sociológica.

A Nova Sociologia da Educação revelou elementos para reforçar ou repensar os aspectos sociológicos do currículo. A sociologia do currículo, tendo como precursor Michael Young, traz para esse debate a influência de temas como ideologia, poder e cultura na organização curricular. Moreira reforça que Young aponta para a “[...] necessidade de uma análise sociológica dos interesses, pressupostos, princípios, organização e hierarquização das disciplinas tradicionais, mas não nega, porém, a importância das mesmas na promoção e na sistematização da aprendizagem” (MOREIRA, 1990, p. 80). Mas ainda faltaria um maior aprofundamento na relação currículo e trabalho, iniciada por Young, que, para Moreira, ao reforçar o entendimento de Silva (MOREIRA *apud* SILVA, 1990), não aconteceu.

Entretanto, Arroyo, em sua noção de currículo como território em disputa (ARROYO, 2011), aborda várias urgências e emergências curriculares relacionadas ao direito e ao reconhecimento dos sujeitos da educação, abordando muito bem esta relação do estudante com o mundo trabalho. O autor retoma as experiências de trabalho precoce na luta por sobrevivência pela qual muitos estudantes precisam passar, além de reformularem toda a sua rotina pessoal e escolar. São resistências

para sobreviver, como resistências diante do trabalho precarizado e desumano que precisam enfrentar precocemente, bem como na sua idade produtiva para o trabalho. “Ao menos lhes demos o direito a saber-se tentando garantir seu direito ao conhecimento” (ARROYO, 2011, p. 95). Sendo que um dos conhecimentos importantes nesta relação currículo e trabalho é a consciência sobre seus direitos, como, além do direito à educação, é o direito ao trabalho. Neste sentido, Arroyo (2011) evidencia que o processo educativo da criança lhe favoreça entender seu lugar de sujeito de direitos dentro de uma classe trabalhadora, uma vez que, desde bem cedo, precisa se relacionar com o trabalho. “Que aprofundem como o nosso padrão de trabalho sexista, racista, segrega as mulheres, os negros(as), os jovens do campo e das periferias. Trabalhar estas questões poderá reforçar suas identidades” (ARROYO, 2011, p. 99). Desse modo, crianças e adolescentes vão se somando com as lutas de outros sujeitos pelo direito de viver e sobreviver.

Diante destes cenários e concepções, temos inúmeros autores curriculistas⁸¹ que visam situar o currículo na contemporaneidade, seja sob a influência crítica marxista e suas vertentes, como já vimos com a Nova Sociologia da Educação, seja pela via pós-estruturalista, pós-moderna e pós-colonial, entre outras perspectivas.

Um destes curriculistas, já citado acima, é Tomaz Tadeu da Silva (2014a) que elabora um esquema para categorizar as teorias de currículo. São elas: a teoria tradicional, a teoria crítica e a teoria pós-crítica (SILVA, 2014a). Com base na síntese de Eyng (2012, p. 36-37), sobre as teorias de currículo com aporte em Silva (2014a):

- As teorias tradicionais entendem o currículo como grade curricular de conteúdo prescritivo e universalizado.
- As teorias críticas entendem o currículo inserido nas lutas de classe e de libertação em contraponto ao capitalismo e suas estruturas de poder.
- As teorias pós-críticas consideram as subjetividades, as significações e os discursos como base para as relações de saber-poder, sobretudo das narrativas desconsideradas ou das novas narrativas no currículo.

⁸¹ Tanto em Eyng (2012), quanto em outros autores que investigam as concepções e teorias de currículo, podemos encontrar uma abordagem histórica com base em outros curriculistas e suas experiências, bem como suas visões de mundo, os tempos e lugares de onde falam e suas ideologias. Este estudo é vasto e muito abordado na literatura educacional, por este motivo não farei esta inferência, optando por uma síntese com base em Eyng (2012) e Silva (2014a), para depois relacionar o pensamento e a pedagogia pós-abissal neste diálogo com o currículo.

Embora esta significação sobre as teorias de currículo seja bastante didática, é importante que se tenha a noção sobre qual lugar, espaço, tempo, território e quais relações de poder estamos falando. Ainda que possamos nos identificar com algumas destas teorias ou concepções, elas não podem definir por completo o currículo, uma vez que certas particularidades e singularidades são muito distintas de currículo para currículo. O significativo nesses cenários é que as reflexões que são produzidas possam ajudar o estudante a entender seu lugar na cultura e que é seu direito conhecer e ocupar outros lugares.

O pensamento pós-abissal e as pedagogias pós-abissais se ocupam, em alguma medida, das teorias críticas e pós-críticas do currículo, ainda que as questionem, uma vez que o pensamento pós-abissal não se fecha em alguma destas bases teóricas. Isso para não se prender em uma única narrativa ou correr o risco de que fique centralizada em uma única visão de mundo, em um único lugar epistêmico ou modelo educativo, de acordo com o que foi abordado no segundo capítulo, sobre o cuidado de não se centralizar discursos e de não se preocupar em criar uma teoria geral.

Por isso a necessidade de se fazer boas traduções dos contextos, dos espaços educativos, das políticas educacionais e curriculares, a fim de não desconsiderar o tradicional que está inculturado no currículo, como parte das ausências sociológicas desse contexto, bem como as experiências e possibilidades ao olharmos para as emergências do currículo, entendendo que esse olhar só poderá ser transformador quando feito por meio do pensamento, de ciências e de pedagogias pós-abissais.

Entre muitas experiências de pedagogias pós-abissais e de currículos que buscam a descolonização do conhecimento e também do direito encontramos as propostas da educação não-escolar ou não-formal, como é o caso do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos⁸² (SCFV). A opção por esse modelo de currículo para ser investigado, em específico sobre o modelo do programa social investigado, partiu justamente da necessidade de investigar outro currículo que não fosse o tradicional, nem de total origem na racionalidade moderna ocidental, de acordo com as indagações de Arroyo (2007), apresentadas no capítulo 2. Por isso

⁸² A descrição deste serviço e a concepção de educação não-formal ou não-escolar já foram abordadas na introdução.

foi feita a opção de não fazer uma pesquisa de campo em um local de educação formal, mas de focar tempo e estudo em um currículo não escolarizado, a fim de encontrar outras traduções e pedagogias da emergência.

É sabido que também é possível encontrar estas experiências descoloniais na educação escolar, mas no currículo do programa social há uma evidente e processual experiência com Educação em Direitos Humanos que precisava ser traduzida.

Uma representação que reforça algumas particularidades na diferença do modelo curricular tradicional em relação ao modelo da educação não escolar está na percepção dos educandos sobre o currículo do programa social investigado.

Quadro 01 – Dinâmica do programa: crianças e adolescentes

Itens	Dinâmica do programa
Atividades	Projetos com trabalho participativo abrangendo: planejamento, discussão, ações dentro e fora do centro social. Atividades de teatro, dança, computação, roda de conversa, oficinas educativas, brincadeiras, artes, esporte, grafite, música, jogos, passeios, pintura, desenho, escrita. Produtos construídos: jornal, revista, clipe sobre o bairro, documentários, reforma de praças na comunidade. Alimentação: duas refeições diárias.
Objetivos	Os objetivos apontados pelas crianças e adolescentes abrangem propósitos quanto às suas aprendizagens (conscientização, convivência) e quanto à contribuição para a comunidade. Conscientização: “Refletir sobre a alienação” (CB. 3); “Aprender mais sobre questões sociais, econômicas e culturais” (CB. 14); “Mudar nosso jeito de pensar e das pessoas (pais, parentes, amigos) (CB. 19). Convivência: “Aprender a não praticar racismo e respeitar os outros” (CB. 23); “Aprender a trabalhar em grupo, ter uma convivência boa.” (CB. 26). Comunidade: “Melhorar a sociedade, o bairro” (CB. 6); “Interação, ensinar coisas diferentes” (CB. 8); “mostrar para outras pessoas divulgarem as ações[...], levando para a comunidade” (CB. 23); “Me ensinam aqui e eu ensino lá fora” (CB. 19); “[...] mostrar para nós mesmo e para os de fora, sobre racismo, apropriação do nosso espaço, respeito” (CB 25).
Materiais	Computador (com internet), figurinos (teatro), materiais de filmagem, som, filmes, caixa de som, arara (gancho para pendurar as atividades), documentários, música, tintas, papel, caneta, lápis, caderno, cartolina, instrumentos musicais e esportivos, lata de <i>spray</i> , colchonetes, tecido.
Espaços	Internos: salas (de expressão corporal, de comunicação, de jogos cooperativos, de dança, de teatro), quadra, auditório, jardim, refeitório, biblioteca. Externos: parques, praças, na rua entrevistando moradores.

Fonte: Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional (EYNG, 2019).

A dinâmica do programa é organizada com o trabalho por projetos pedagógicos, além da diversidade de linguagens que fazem parte de oficinas ou de projetos interdisciplinares. Isso por si só já diferencia o currículo do programa social com os demais currículos de outros programas sociais de educação não escolar,

pois muitos programas têm somente oficinas com poucas linguagens e o reforço escolar. No caso do programa social investigado, além dos projetos interdisciplinares, os temas dos projetos são escolhidos pelos próprios educandos e contam com a participação das famílias na avaliação dos projetos que são aplicados por semestre ou anualmente. Não há reforço escolar, pois a gestão entende que isso não é papel do programa e sim da própria educação escolar e de seus gestores. Mas os projetos interdisciplinares dialogam com o currículo escolar e os componentes curriculares, quando há possibilidade de parceria.

De acordo com a visão das crianças e dos adolescentes, há a constatação de uma grande diferença entre o que eles encontram no programa social e o que encontram nas escolas nas quais eles estudam. Além disso, a equipe de pesquisadores, que realizou o levantamento dos dados em 2017, fez uma visita a uma das escolas estaduais do território e constatou que havia mais portas, janelas e demais acessos com grades do que se costuma encontrar nas escolas, sobretudo públicas, reforçando a ideia de Foucault (2014) que compara a escola à concepção panóptica de prisão. Isso porque a área para lazer e refeições era fechada e não era permitido que os estudantes tivessem acesso ao pequeno espaço ao ar livre, um dos poucos que havia. Segundo a diretora da escola: “os estudantes não tinham condições de usar esse espaço”, pois seus comportamentos passados não os faziam merecedores do uso desta parte da escola. Alguns alunos já aceitavam esse estigma e achavam justo que não tivessem esse “privilégio” como parte da “devida” punição.

Quando estes educandos encontram uma proposta diferenciada, como a do programa social, há um grande impacto ao constatarem as diferenças gritantes entre os currículos, sobretudo na maneira como os combinados e a convivência são tratados no programa. Enquanto na escola há punição (recreio sem espaço ao ar livre), no programa há mediação (conflitos resolvidos com diálogo, conscientização e vida em comunidade). Há um sentimento de pertença construído na persistência da proposta não escolar do programa, uma vez que estes educandos chegam ao programa sem esse sentimento. Na maioria dos casos, os sentimentos de coletividade e de participação não existem na família, muito menos na escola.

Outra diferença gritante está no planejamento participativo, uma vez que os estudantes participam da escolha dos temas que são abordados na proposta do programa social. Além disso, o trabalho é realizado por meio de projetos orientados

pelos temas indicados pelos próprios estudantes mediados pelos educadores, com grande diversificação de linguagens e com diferentes configurações para as produções pedagógicas.

Fica evidente o quanto algumas atitudes pedagógicas favorecem a participação, a interdisciplinaridade, o trabalho por projetos, o acesso ou ampliação da ecologia de saberes, e que são completamente antagônicas ao modelo tradicional de currículo escolar. Esta evidência não é algo complexo ou que traria um alto custo que dificultaria sua aplicação na educação formal. Pelo contrário, basta outra tradução das políticas educacionais e de currículo, de formação para o pensamento pós-abissal e de vontade política para desaprender com a racionalidade moderna ocidental e com contraposição à governação neoliberal, e os resultados de emancipação social dos estudantes poderiam ser outros.

Ratifica-se, então, a necessidade de que a tradução destes desafios e das políticas seja intercultural, uma vez que estão diante de nós “[...] dois problemas complexos: o problema da extrema fragmentação ou atomização do real e o problema, derivado do primeiro, da impossibilidade de conferir sentido à transformação social” (SANTOS, 2010, p. 122). A complexidade destes problemas é paradoxal, pois haveríamos de encontrar soluções nas teorias críticas e pós-críticas, mas elas podem se transformar naquilo que elas mesmas combatem, ou seja, tornarem-se uma teoria geral e fechada, como é a teoria tradicional.

Entretanto, a tradução intercultural refuta uma teoria geral, pois quer encontrar em duas ou mais culturas as “[...] preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas” (SANTOS, 2010, p. 124), além de ampliar a ecologia de saberes nas demais “concepções de sabedoria e diferentes visões de mundo” (SANTOS, 2010, p. 125). Ou seja, não se quer transformar o currículo do programa social investigado em uma teoria geral do currículo, pelo contrário, que esse currículo, junto com outras propostas curriculares que podem representar o pensamento pós-abissal, sirvam de experiência e de luta social contra a colonização das políticas educacionais e curriculares. Contudo, qual método pode contribuir para esta busca?

Isso nos leva ao método hermenêutico, pois estes dois exercícios de encontrar preocupações isomórficas e diferentes respostas são tomados como base por Boaventura ao se apoiar na hermenêutica diatópica. Esta hermenêutica tem como premissa a ideia das incompletudes culturais que podem não necessariamente

buscar completude, mas, por meio do diálogo ou até do conflito, serem recíprocas e promoverem, de algum modo, a “justiça cognitiva” (SANTOS, 2018, p. 261) diante do racionalismo moderno que nega ou destrói as culturas não ocidentais. “Em suma, o trabalho de tradução capacita-nos para lidar com a diversidade e o conflito na ausência de uma teoria geral e de uma política de comando” (SANTOS, 2018, p. 262). É a capacidade de interpretar e responder o porquê da existência de uma linha abissal entre Sul e Norte, entre ricos e pobres, entre brancos e negros, outras raças e etnias, entre homens e mulheres, entre heterossexuais e demais orientações sexuais, entre outros binarismos excludentes do pensamento abissal provenientes do racionalismo ocidental moderno.

Contudo, não é somente uma tradução cultural ou linguística qualquer, mas também extralinguística (SANTOS, 2018, p. 266). Por isso a tradução intercultural exige a interpretação por meio de diferentes linguagens para que se possa ter uma boa resposta contra-hegemônica. Para esta resposta de mudança, a tradução não pode ser individual, pois trata-se de um processo de partilha de significados que, em alguma medida, impactam na identidade cultural dos sujeitos e dos movimentos sociais envolvidos no processo de tradução intercultural, e conseqüentemente de transformação social. Estes encontros produzidos pela tradução intercultural se dão na zona de contato (SANTOS, 2018), espaço de convergências e de divergências.

Como já se pôde constatar no capítulo 2, o movimento da tradução intercultural não é uma ação fácil. “Pelo contrário, é mais complexa porque, mudando a vontade de tradução de acordo com razões políticas, por exemplo, o ponto de encontro é inerentemente instável, precário e reversível” (SANTOS, 2018, p. 282). Isso porque há uma forte disputa, ainda que seja entre sujeitos e grupos com saberes em comum, pela decisão do que será traduzido ou não. E é aí que entra a importância do reconhecimento da incompletude cultural e da descolonização do conhecimento.

Neste sentido, evidencia-se novamente o papel do pedagogo e do educador como um tradutor intercultural. O que segue são as respostas dos educadores sobre o que esperam agregar ao programa social com suas funções, a fim de evidenciarmos o papel dos pedagogos/as e educadores/as na tradução intercultural.

Quadro 02 – O que espera agregar com sua função: equipe do programa social

O que espera agregar com sua função
<p>“Que os educandos sejam ativos politicamente e atuantes como si próprios” (EPS,10).</p> <p>“Que os educandos se aceitem” (EPS,10).</p> <p>“Procurar promover a participação das crianças no território. Criar conexão, coisas atrativas junto com o projeto. Seres autônomos da sociedade” (EPS,10).</p> <p>“Crescimento pessoal e profissional, poder agregar no ambiente, na comunicação” (EPS,10).</p> <p>“Fazer uma diferença positiva com os alunos, minha expectativa é somar como alguém que pode potencializar o que eles já têm” (EPS,10).</p> <p>“O ensino de línguas vai expandir conhecimento sobre línguas, despertar o prazer pela leitura nos jovens de 12 a 16 anos/ inglês 5-10” (EPS,10).</p> <p>“As posturas dos educandos, desenvolver autonomia, criticidade” (EPS,10).</p> <p>“Despertar para fazerem escolhas autônomas, que saibam fazer escolhas e que sejam agentes de transformação” (EPS,10).</p> <p>“Ver o educando entendendo melhor o mundo em que ele vive” (EPS,10).</p> <p>“Perceber os resultados na vida dos educandos, alguns voltam e comentam seus resultados. Outros começam a aceitar sua cor” (EPS,10).</p>

Fonte: Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional (EYNG, 2019).

Os educadores do programa social são tradutores interculturais conscientes ou inconscientes sobre esta capacidade, ou estão em formação, mas já traduzem as políticas educacionais e curriculares, reconhecendo o papel pós-abissal da sua prática no sentido de mobilizar a descolonização do conhecimento e a emancipação social, uma vez que visam a politização, a participação, a comunicação, a autoestima, a capacitação e a criticidade dos estudantes, conforme apontam no quadro das respostas sobre o que agregar ao programa social com suas funções.

A postura de um tradutor intercultural fortalece a contra-hegemonia sugerida pela ecologia de saberes e auxilia no reforço das relações democráticas, bem como a subversividade de novos tradutores (educandos) na necessária insurgência que o mundo precisa. Contudo, a ecologia de saberes se torna ainda mais ampla quando o máximo de saberes são considerados, e sobretudo quando se aprende com os saberes do Sul global e epistêmico, uma vez que esta atitude rompe com a hegemonia dos saberes do Norte.

Neste sentido, o conhecimento acadêmico precisa desaprender as epistemologias do Norte e aliar-se aos saberes e à educação popular. Esta aliança é outro reforço para a ecologia de saberes.

São estas traduções que constituem as epistemologias do Sul. São movimentos estes que favorecem a emancipação e transformação social, e conseqüentemente a justiça cognitiva global. Pedagogias voltadas para a tradução intercultural são pedagogias entendidas como cultura e culturas entendidas como

pedagogias. “Agora a equiparação está completa: através desta perspectiva, ao mesmo tempo em que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural” (SILVA, 2014b, p 139). É justamente esta conexão que torna o pedagógico e seus espaços como lugares naturalmente de tradução intercultural, como também as pedagogias abissais são orientadoras das experiências e das lutas que tornam aplicáveis as sociologias da ausência e da emergência. Elas dão espaço para a conscientização e para a ação cultural no currículo, e conseqüentemente podem ser uma ação curricular descolonizadora.

3.3 CONSCIENTIZAÇÃO E AÇÃO CULTURAL PARA A EMANCIPAÇÃO E A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO

O currículo colonizado é o espaço dos oprimidos e dos condenados a receberem uma matriz de conteúdos indicada pelos opressores de pensamento abissal. Aos oprimidos e condenados resta a exclusão e saberes restritos para o treinamento da “mercadoria de emprego” (ARROYO, 2007) para trabalhos precarizados ou para a falta de trabalho que corresponda aos anseios destes jovens trabalhadores. Haverá a exceção de alguns estudantes que terão alguma condição diferenciada ou das poucas políticas que lhes favoreçam um caminho diferente. Mas, de modo geral, para estes que fazem parte da pobreza infantil, trata-se do grupo que é mantido em processos subalternizadores de uma nova forma de escravidão e/ou manutenção da subalternização em uma democracia que precisa ser reinventada. “O que não é possível é simplesmente fazer um discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial” (FREIRE, 1992, p. 36), na qual as contradições e a desumanidade convivem naturalmente em uma sociedade democrática que oferta um tipo de educação para os empobrecidos e outro tipo de educação para os cidadãos privilegiados.

Precisamos retomar um meio de enfraquecer as forças opressoras pela conscientização dos oprimidos, como nos ensina Freire (1979). O patrono da

educação brasileira⁸³ indica que, por meio da técnica e da crítica, podemos ajudar a transformar a realidade colonizadora do mundo e da educação por meio da conscientização dos sujeitos.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p. 15)

A conscientização pode se dar inicialmente por meio da alfabetização, que tanto pode servir para a manutenção da escravidão moderna quanto para a sua libertação (FREIRE, 1979). Ao processo de conscientização, Freire acrescenta o “fator utópico” ao conscientizado, tendo a utopia como horizonte dialético no qual o sujeito encontra sentido diante da desumanidade, assumindo compromisso com as transformações, denunciando e anunciando as desigualdades. “Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (FREIRE, 1979, p. 16). Consciência utópica esta que exige criticidade, conhecimento e atuação sobre os contextos e realidades que precisam ser transformados. “Não há conscientização popular sem uma radical denúncia das estruturas de dominação e sem o anúncio de uma nova realidade a ser criada em função dos interesses das classes sociais hoje dominadas” (FREIRE, 1981, p. 66). Trata-se da tradução intercultural que Freire já fazia das urgências e emergências do seu tempo. Não há como mudar o mundo sem a conscientização dos oprimidos sobre a exploração que sofrem, bem como da conscientização do próprio educador e tradutor intercultural neste processo, pois “[...] ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo daquela luta” (FREIRE, 1981, p. 88). Em sentido utópico vai se dando contorno a uma pedagogia transformadora e de esperança “[...] ao nível da alfabetização e da pós-alfabetização, que constituem, em cada caso, uma ação cultural” (FREIRE, 1981, p. 45). A problematização das desigualdades e

⁸³ Paulo Freire foi reconhecido como patrono da educação brasileira no dia 13/04/2012 como estabelece a Lei nº 12.612, publicada no Diário Oficial da União no dia 16/04/2012, Seção 1 página 1. Conforme o portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17681-paulo-freire-e-declarado-o-patrono-da-educacao-brasileira>.

dos desafios sociais “desvelam” uma consciência sobre sua realidade, e conseqüentemente sobre sua classe e sobre sua cultura, sobre como se lê o mundo.

A reflexão sobre estes processos apresenta a libertação por meio da ação cultural que culmina na consciência crítica. Estamos diante de elementos fundamentais da tradução intercultural. A conscientização não se dá somente “[...] pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão” (FREIRE, 1979, p. 47). A ação cultural para a libertação é caracterizada

pelo diálogo, “somo selo” do ato de conhecimento, a ação cultural para a domesticação procura embotar as consciências. A primeira problematiza; a segunda “sloganiza”. Desta forma, o fundamental na primeira modalidade de ação cultural, no próprio processo de organização das classes dominadas, é possibilitar a estas a compreensão crítica da verdade de sua realidade. (FREIRE, 1981, p. 66)

A ação cultural para a libertação traz a consciência ao oprimido sobre a opressão à qual estão condicionados e submetidos. “A conscientização deve ser entendida como um processo que facilita a mobilização das classes populares e torna mais difícil a sua manipulação pelas elites” (SANTOS, 2019a, p. 357). Mas é importante compreender que esta conscientização não é somente uma espécie de autoconsciência, mas também a consciência sobre as estruturas sociais de violência e de dominação, como lembra Santos (2019a), sobre a característica libertadora da pedagogia de Freire. Ou seja, a leitura de mundo que “[...] revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo” (FREIRE, 1996, p. 63). Isso tudo em um processo constante de existência e resistência coletiva.

Contudo, esta utopia chega e precisa chegar na escola e na universidade. Esse pensamento que defronta o pensamento abissal tem criado a insurgência da conscientização e resistência para as políticas educacionais e de currículo.

O pensamento de Paulo Freire segue sendo, pois, uma matriz importante para o desenvolvimento de políticas de currículo que assumem o compromisso com a educação democrática, defendida por todos aqueles que proclamam o direito e o dever de mudar o mundo, na direção de um projeto social fundado na ética do ser humano e em princípios de justiça social e solidariedade. (SAUL; SILVA, 2011, p. 22)

Esta conscientização e as ações culturais para a libertação podem e promovem traduções interculturais para a descolonização do currículo. E estas

ações são urgentes em tempos de manutenção ou de novas formas de colonização do currículo. Tempos estes de silenciamentos e do reforço de políticas com interesses neoliberais escondidos, como se pode encontrar na Base Nacional Comum Curricular⁸⁴ (BNCC) e no “Novo Ensino Médio”, nos autoritarismos promovidos por movimentos como a “Escola sem Partido”, as tentativas moralistas de retirada do termo “gênero” dos planos de educação estaduais e municipais, a defesa da família tradicional em detrimento de outros modelos familiares e da diversidade sexual, a influência do fanatismo religioso e a militarização do currículo, entre outros retrocessos que colocam em risco a educação e a democracia.

Vemos renovadas as narrativas dominantes e colonizadoras que incidem sobre o que pode e o que não pode ser ensinado.

Estas noções consolidadas pelo currículo escolar são reforçadas pelas relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo e pelo sistema patriarcal, e forjam subjetividades. Elas têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras. Por isso, é necessário descolonizar o currículo. (GOMES, 2019, p. 228)

Para Nilma Gomes, a descolonização do currículo passa necessariamente pelas questões raciais e pela luta antirracista. Há uma naturalização da precariedade da vida dos excluídos, sobretudo negros, que sofrem as consequências históricas da escravidão e não reparadas pelo Estado.

Por isso, se renova a urgência da descolonização do currículo, a começar com a descolonização da formação de professores e da literatura que os forma. Por que sempre os mesmos autores? A formação de professores precisa pautar o racismo como tema regular, para ser combatido na escola e na universidade. Não há democracia racial nestes espaços quando precisamos de cotas para reparar um mal

⁸⁴ Algumas críticas descrevem a BNCC como “deveres de aprendizagens” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 66), pois, segundo estas análises, o currículo é muito complexo para ser reduzido às prescrições de um documento com intenções meritocráticas e tecnicistas. Ainda que os componentes curriculares obrigatórios não tenham ficado restritos à língua portuguesa e à matemática, como era a intenção inicial da BNCC, estas intencionalidades se mantiveram. “O caráter normativo da BNCC prescreve aos estudantes os conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes da Educação Básica Brasileira devem mobilizar e estudar” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 70). Ou seja, não há um espaço formal para autoria dos educadores e nem espaço para outras culturas escolares e dos educandos. Para os autores dessa crítica, o aspecto político, ainda que se fale em direitos, na proposta da BNCC, sobretudo a conscientização de base freiriana, não encontrará espaço definido, pois tudo já está prescrito “[...] em nome de um conhecimento teórico/científico/neutro que uma comunidade de especialistas é capaz de estabelecer para todas as escolas brasileiras” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 70), reforçando o caráter, historicamente, centralizador da educação brasileira.

que ainda existe. Não há democracia racial se uma criança negra não pode manifestar sua ancestralidade e sua religiosidade de matriz africana. Não há democracia racial ao constatar “[...] que as crianças e os adolescentes chamados de “multirrepetentes” são, na sua maioria, negros (pretos e pardos)” (GOMES, 2021, p. 446). Não há democracia racial quando grande parte das mortes violentas, sobretudo nas periferias, tem como vítimas pessoas negras. Mais do que nunca o papel da educação libertadora consiste também em ser antirracista.

Para a garantia destas pautas no currículo, outro aspecto necessário para o debate da descolonização curricular são as condições de ensino do docente. Diante de discursos racistas, homofóbicos, sexistas da sociedade, das famílias, dos educandos e de muitos professores, em que medida o educador pode encontrar segurança para praticar um currículo descolonial e antirracista?

Além da condição e da segurança para o professor e o educador pós-abissal ter sua prática descolonial garantida, é preciso conscientizar a comunidade educativa para esta necessidade ou retomada deste debate. Esta luta se dá prioritariamente nos espaços educativos, sejam públicos ou privados. Nos públicos, um reforço sobre a ancestralidade e o reconhecimento destas identidades, sobretudo dos estudantes negros e negras que encontram desvalorização ou apagamento de suas culturas. Nos espaços privados, a coragem para tratar destes temas, uma vez que nas escolas privadas há um número pequeno de estudantes negros e negras ou, por vezes, não os encontramos nestes lugares, o que reforça a desigualdade sobre esta população e o embranquecimento da educação privada, que reforça o racismo e a manutenção do privilégio branco.

Em suma, descolonizar as mentes, a educação, o conhecimento e os currículos não é olhar somente para nós, negras e negros, mas focar também nas pessoas brancas e a reprodução histórica do confortável lugar da branquitude. É ver estas pessoas saírem da inércia racial e abdicar do seu lugar de colonizador. (GOMES, 2021, p. 451)

Portanto, a descolonização do currículo tem como foco inicial a luta democrática de reparar e desconstruir a sociedade brasileira fundada na lógica da escravidão, e conseqüentemente no racismo e na subalternização. Como Gomes afirma, é preciso focar no papel do cidadão branco, na desconstrução de sua "branquitude" colonizadora, para um cidadão pós-abissal.

Porém, é imprescindível acrescentar nesta luta democrática, outras lutas e outras desconstruções. A ancestralidade indígena, o movimento feminista e o movimento LGBTQIAP+, são lutas e experiências indispensáveis para uma ampla descolonização do currículo. Por isso, retomemos a necessidade das insurgências das lutas sociais e da justiça cognitiva que produzem a ecologia de saberes. Não há saberes mais importantes ou menos importantes, não há pautas mais importantes ou menos importantes.

Por isso a necessidade de uma “pedagogia das ausências” (SANTOS, 2019a) para demonstrar o epistemicídio provocado pelas epistemologias do Norte sobre as culturas e os corpos, bem como de uma “pedagogia das emergências” (SANTOS, 2019a) para ampliar as sociabilidades e a convivência com e nas diferenças. Logo, é preciso a ação cultural e a conscientização (FREIRE, 1979) para a descolonização do currículo, já apresentada neste currículo. São esses dois aspectos que tornam viáveis as pedagogias pós-abissais.

Mas, mesmo havendo ações culturais e processos de conscientização, Gomes (2012) questiona sobre se esta mudança está de fato acontecendo ou em qual velocidade.

Será que tal mudança vem ocorrendo com mais força após a alteração da LDB, mediante a sanção da Lei 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004? E será que esse momento pode ser compreendido como parte de um processo de descolonização dos currículos? Esse ainda é um campo em aberto a investigar e um desafio para as pesquisas que articulem diversidade étnico-racial, currículo e formação de professores. (GOMES, 2012, p. 108)

Afinal, em que medida toda esta problematização provocada pelos movimentos sociais em suas experiências e lutas, todas as reflexões provocadas nos processos de elaboração de políticas públicas e todas as reflexões e ações realizadas pela formação de professores e pelos currículos estão surtindo algum efeito prático? Para Gomes, todas as lutas precisam estar juntas para de fato produzirem esse efeito prático no currículo, e com um foco em comum, o racismo. O racismo estrutura

[...] a nossa vida social, alimentando as relações de poder e produzindo ainda mais desigualdades raciais e educacionais. Por fim, continuaremos vivendo a contradição de lutar pela democracia e permitir a existência desse fenômeno perverso incrustado em nós e nas estruturas sociais e na educação, inviabilizando a efetivação radical da própria democracia e colonizando as nossas mentes e ações. (GOMES, 2021, p. 453)

É preciso que a luta anticolonial, anticapitalista e antipatriarcal reúna forças para reinventar a emancipação social como força primordial contra o racismo, e conseqüentemente contra todas as demais injustiças presentes no mundo e no currículo.

Com esta junção de forças, pretende-se que o currículo possa ser um mapa que ajude educandos e educadores na identificação da linha abissal por meio das pedagogias pós-abissais que, por sua vez, reforcem a denúncia da fragmentação dos conhecimentos como forma de dominação. Outra pretensão é combater a dificuldade que o currículo tem de fazer o sujeito estudante “[...] se afirmar como de direitos, e os docentes têm dificuldade de se identificar como profissionais de direitos” (ARROYO, 2011, p. 167). Precisam ser forças que se unem, que se reconheçam nas suas identidades, nas suas incompletudes e nas suas lutas, tendo na tradução intercultural o ponto de propulsão para enfrentar a negação de direitos que ocorrem na educação e na sociedade de modo geral.

Como vimos, as pedagogias pós-abissais foram apresentadas como uma das ciências pós-abissais, especificamente do campo da educação, caracterizadas pela tradução intercultural das experiências disponíveis, indicando a possibilidade para a descolonização do currículo, com foco no enfrentamento do racismo e nas demais injustiças produzidas pela colonização, pelo patriarcado e pelo capitalismo. Um caminho para tornar a ecologia de saberes como algo prático nesta tese é a identificação da complementariedade das pedagogias pós-abissais com a pedagogia decolonial. Desse modo o objetivo específico desta tese: “Identificar pressupostos das pedagogias pós-abissais que podem favorecer traduções interculturais no currículo” foi alcançado, uma vez que foram identificados pressupostos com base em Santos (2019a) no aporte pedagógico em Fanon e Freire, contando com a complementação com os pressupostos da pedagogia decolonial (WALSH, 2009), enquanto pedagogia que também tem finalidade pós-abissal. Esta variante latino-americana da pedagogia tem como premissa a interculturalidade que pode contribuir para a abordagem dos direitos humanos na educação e para a conseqüente descolonização do currículo (GOMES, 2021).

Por isso, diante do potencial das pedagogias pós-abissais, precisaremos aprofundar a concepção intercultural dos direitos humanos, e conseqüentemente a sua relação com as políticas educacionais. A opção feita nesta tese é pela Educação

em Direitos Humanos, conforme indicada no capítulo 2. Mas, qual concepção de direitos humanos precisamos para reforçar a Educação em Direitos Humanos?

4 DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS PARA O DIÁLOGO INTERCULTURAL NO CURRÍCULO

Somos sujeitos no mundo e sujeitados ao mundo, sujeitos nas relações humanas e sujeitos às consequências destas relações. Isso porque as relações humanas, fundamentadas na modernidade ocidental, seguem a ideia de um sujeito moldado no colonialismo, no patriarcado e no capitalismo. Como já vimos, esse modelo de sujeito não considera humanos os que estão abaixo do Norte geográfico, mas, sobretudo, do Norte epistemológico da linha abissal (SANTOS, 2019a).

Como se pode ser um sujeito diferente do que é imposto pela determinação da modernidade ocidental? Quais direitos o sujeito que é diferente ou que, em alguns aspectos, quer pensar diferente, pode ter diante da determinação dos paradigmas de identidade e de cultura da modernidade ocidental? Neste caso, por que os direitos precisam ser interculturais?

O objetivo específico da tese que dialoga com esse capítulo é “analisar lacunas e possibilidades para a descolonização do currículo sob a perspectiva da concepção intercultural e biocêntrica nas **políticas educacionais em direitos humanos**”. A ideia é encontrar o reforço para a Educação em Direitos Humanos sob a perspectiva da concepção intercultural e biocêntrica (SANTOS, 2019b).

Esse capítulo inicia com a abordagem sobre as regulações, as subjetividades e as identidades culturais, seja por meio dos engendramentos da hegemonia cultural do Ocidente, seja nas contraposições dos movimentos sociais, que são as bases para analisar as experiências e as lutas em torno das políticas de igualdade e de diferença (SILVA, 2014a; 2014b; HALL, 2015). O resultado dos engendramentos do pensamento abissal, das políticas públicas e do cotidiano das relações humanas podem gerar novas desigualdades e ressentimentos (DUBET, 2020), além de emergências sociais transformadoras.

Em tempos de polarizações e de divergências sobre igualdade e diferenças, as políticas de identidade e as relações sociais e culturais exigem uma concepção intercultural e biocêntrica (SANTOS, 2010; 2019b) que oriente os direitos humanos, de acordo com o pensamento pós-abissal (SANTOS, 2019a). Esta concepção é um dos principais caminhos para se pensar a Educação em Direitos Humanos no currículo escolar.

O currículo do programa social investigado é um dos lugares que pensa e pratica a EDH. Os dados analisados neste capítulo são referentes aos coletados no programa social em 2017 e abordam o entendimento dos sujeitos sobre os Direitos Humanos. Nesse conjunto de dados temos aqueles que apresentam a relação destas aprendizagens no cotidiano escolar na visão de educandos e familiares. Também fazem parte da análise dados que abordam as aprendizagens e as contribuições do programa na visão dos educadores. As análises cumprem o papel de verificar qual é o impacto da Educação em Direitos Humanos no currículo e na vida dos educandos, educadores e familiares.

Mas quais são as políticas educacionais que favorecem a Educação em Direitos Humanos no programa social, uma vez que este está situado na cidade de São Paulo? Para isso, foi realizado um mapeamento sobre o que há de política pública de EDH no município e no estado de São Paulo, no sentido de levantar como foi implementada e quais são seus desdobramentos, em consonância com os movimentos da gestão da EDH no âmbito federal, construindo assim um cenário para estabelecer conexões necessárias rumo à descolonização do currículo.

4.1 NOVAS DESIGUALDADES E RESSENTIMENTOS: A RESISTÊNCIA DAS DIFERENÇAS E DAS IDENTIDADES CULTURAIS

Entrando nas reflexões e análises sobre políticas para o diálogo intercultural e biocêntrico, é imprescindível falarmos sobre igualdade, diferenças e identidade cultural. Por mais que se possa tentar, não há como desconsiderar a existência das diferenças e das identidades nas relações humanas, de modo especial na escola. Ainda que haja alguma igualdade por meio de políticas ou em processos igualitários nas sociedades, tanto a igualdade quanto as diferenças convivem em contextos de racismo, desigualdade, preconceito, violência e de imposição de uma cultura hegemônica que confere uma determinada forma de igualdade com restrições e que desconsidera ou promove uma “aceitação” restrita sobre o que é diferente. A igualdade e a diferença são condições que não podem ser rivais, mas complementares, ou seja, “[...] temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”

(SANTOS, 2010, p. 462). Trata-se de condições que viabilizam e são viabilizadas por meio de uma construção intercultural nas relações humanas e com o mundo.

Tendo em vista estas condições e esta construção, o princípio da emancipação é o que abaliza ou regula a busca humana por direitos e conhecimento. “Pela primeira vez na história, a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidos como princípios emancipatórios da vida social” (SANTOS, 2010, p. 279), mas que possuem um tratamento díspar nos territórios colonizados, abaixo da linha abissal, mantendo ou reforçando as exclusões e as desigualdades. O “grau extremo da exclusão é o extermínio” e o “grau extremo da desigualdade é a escravidão” (SANTOS, 2010, p. 282). No bojo destes sistemas, temos ainda o racismo, o sexismo, a homofobia, a aporofobia⁸⁵, a intolerância religiosa, entre outras formas e consequências da exclusão e da desigualdade.

Todavia, no capitalismo há uma “[...] gestão controlada do sistema de desigualdade e de exclusão” (SANTOS, 2010, p. 282), e conseqüentemente dos processos que visam a emancipação social. O “dispositivo ideológico” (SANTOS, 2010, p. 283) desta gestão é o universalismo, atuando pelo “[...] universalismo antidiferencialista que opera pela negação das diferenças, e pelo universalismo diferencialista que opera pela absolutização das diferenças” (SANTOS, 2010, p. 283). O primeiro nega a diversidade e pode propor uma política que considera todos os cidadãos de modo igual, ao mesmo tempo em que desconsidera suas diferenças no acesso das políticas. O segundo propõe políticas para a assimilação da diversidade, mas que não propõe grandes mudanças na exclusão e na desigualdade, como é o caso do multiculturalismo, conforme a abordagem do capítulo anterior. Além das forças mais amplas das colonizações e do capitalismo, outro propagador das políticas universalistas é o Estado, que, em muitas circunstâncias, mantém a desigualdade e a exclusão em patamares “admissíveis”, sem grandes reparações e mudanças.

Assim como no espaço-tempo nacional do Estado e das instituições locais, as ações de exclusão e de desigualdade atuam de forma articulada com o espaço-tempo transnacional por meio do “[...] modelo neoliberal, imposto pelos países centrais aos países periféricos e semiperiféricos do sistema mundial,

⁸⁵ Forma de exclusão e preconceito com pessoas em situação de pobreza “[...] de rejeição, aversão, temor e desprezo ao pobre” (CORTINA, 2020, p. 16).

fundamentalmente através das instituições financeiras dominadas pelos primeiros, e em que se destacam o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial” (SANTOS, 2010, p. 297). Instituições estas que operam também nas políticas educacionais⁸⁶ como forma de controle do conhecimento e do direito, que, por sua vez, impõem um modelo focado no trabalho como continuidade da exploração e do produtivismo, em detrimento à busca por igualdade e do reconhecimento das diferenças do sujeito oprimido. O trabalhador é condenado a ser gestor da sua trajetória, num contexto no qual o Estado e as forças econômicas vão se eximindo do seu papel de viabilizar a igualdade ou de colocar em prática as políticas compensatórias⁸⁷ e as políticas de identidade. Pelo contrário, o neoliberalismo se reforça na globalização da economia e da cultura hegemônicas, retirando ainda mais direitos dos já oprimidos e condenados. Tudo isso com grande influência no Estado, a fim de minimizar seu papel no investimento em políticas sociais e incluídas de enfrentamento das desigualdades. Pelo contrário, a desigualdade acaba por ser uma ferramenta da governação neoliberal (SANTOS, 2010) e um projeto de Estado.

Para Dubet, as desigualdades são vistas sobre suas maiores escalas, como é o exemplo do 1% constituído pelos mais ricos no mundo e a falta de justiça na distribuição de renda e dos meios de produção (DUBET, 2020, p. 09). A forma como percebemos a desigualdade ou como elas se ampliam não estariam correlacionadas, nem seriam um determinante para justificá-las ou para nos indignarmos. Há sujeitos que propositalmente invisibilizam as desigualdades ou há aqueles que são sujeitados a não ver, por conta de um processo acríptico implementado por algumas instituições como escolas, igrejas, famílias, Estado, entre

⁸⁶ Esta reflexão será aprofundada ainda neste capítulo.

⁸⁷ A colonização e a escravidão impuseram um atraso ao desenvolvimento das vidas de negros e negras sequestrados brutalmente do continente africano e que foram forçados ao trabalho escravo. A abolição da escravatura não deu condições para que os abolidos pudessem ter acesso à terra, à moradia e ao trabalho, colocando-os à margem da sociedade e das cidades. Todo este atraso precisou e precisa ser compensado, uma vez que mais de 300 anos de escravidão ainda não foram superados e nem suplantados da cultura elitista branca que vê o negro como subalterno ou sub-humano. Um dos exemplos emblemáticos é a pouca presença de negros e negras nas universidades, ainda que tenha sido timidamente ampliada com as políticas de cotas. Esta mesma política corre o risco de retroceder com os governos ultraliberais em ascensão. Além deste destaque dado ao racismo e da política compensatória de cotas, há outras políticas compensatórias que também incluem outros públicos que necessitam de alguma compensação pelas desigualdades sociais e históricas.

outras. Por outro lado, há outras ou novas desigualdades (DUBET, 2020) que se tornam mais visíveis, contexto ao qual o autor chama de “tempo das paixões tristes”.

As desigualdades que antes pareciam incrustadas na estrutura social, num sistema tido como injusto, mas relativamente estável e compreensível, agora se diversificam e se individualizam. Com o declínio das sociedades industriais, elas se multiplicam, mudam de natureza, transformando profundamente a experiência que temos delas. (DUBET, 2020, p. 08)

Neste sentido, as desigualdades persistem, e em tempos de crise elas se tornam ainda mais visíveis, como é o caso das desigualdades presentes na pandemia do COVID-19 iniciada em 2019. Mas as desigualdades sempre estiveram presentes nos contextos sociais e políticos, sendo que o constante dilema que as transformam em constantes mudanças é a distância entre o singular e o coletivo, que “[...] abre espaço para o ressentimento, as frustrações, por vezes o ódio por outros, a fim de evitar o desprezo de si mesmo” (DUBET, 2020, p. 14). Desse contexto, o autor aponta o risco dos populismos que reforçam as desigualdades e a distância entre demandas sociais singulares e coletivas.

Sendo assim, esse “certo sistema de desigualdades” (DUBET, 2020, p. 22) está esgotado. Há um distúrbio na representação das classes sociais, pois a então consciência de classe, sobretudo da classe trabalhadora, parece se diluir, ao ponto de o voto desse grupo não ser mais em quem reivindica sua representação. Com esta diversificação, a classe trabalhadora se multiplica em inúmeros outros grupos, as classes populares substituem as classes operárias, o consumo multiplica os públicos, que reforçam a diluição das representações e a multiplicação das desigualdades.

As ciências sociais nos ensinam que as desigualdades múltiplas resultam de processos complexos cuja causa inicial pode ser difícil designar, a não ser lhe atribuindo um poder tão grande que ela se tornaria o princípio gerador de toda a vida social. Esse progresso de conhecimento poderia gerar um problema político: se a dominação social se dilui dentro dos mecanismos impessoais, contra o que e contra quem se deve combater em nome da igualdade? (DUBET, 2020, p. 45)

Esta multiplicidade e a evidência da singularização das desigualdades tornam a luta e as experiências pós-abissais ainda mais desafiadoras. Mas, por outro lado temos a oportunidade de “[...] entender melhor a experiência da desigualdade” (DUBET, 2020, p. 48), sendo isso uma grande necessidade, uma vez que elas são muito mais cruéis na sua individualização, tornando-as ainda mais fáceis de serem

invisibilizadas. No entanto, isso escancara o fracasso do sistema capitalista e neoliberal da modernidade ocidental racionalista, pois, além de não terem dado conta de realizar a mentirosa promessa moderna de emancipação, veem as desigualdades se multiplicarem.

Trazendo um exemplo desse contexto, novamente para o voto, Dubet (2020) compara o voto dos antigos eleitores operários e de seus filhos, sendo que alguns operários passaram a votar na direita e seus filhos já vivem o mundo fora da ideia predominante de classe.

Eles conheceram a transição entre o sistema das desigualdades múltiplas, em que a segmentação das desigualdades desloca a figura do risco social para os mais desprovidos. Então, os operários votam na direita contra as desigualdades e o “sistema”, sem dúvida, mas também contra as vítimas do sistema percebidas como ameaças. (DUBET, 2020, p. 95-96)

Com isso, vão se constituindo mecanismos de ressentimento, convivendo com as antigas formas de ressentimento que são frutos da colonização, do racismo, do patriarcado e do capitalismo, assim como em novas configurações. O que aconteceu no Brasil recentemente pode ser comparado com esta ruptura na classe trabalhadora pelo discurso da desqualificação da política e de suas representações (políticos e sindicatos). Além da influência do fator religioso ultraconservador que atribui sua luta contra um inimigo, a exemplo do Antigo Testamento, que ameaça seus valores e a tradição familiar e contra aqueles que ameaçam sua propriedade e sua prosperidade. Esse ressentimento é aplicado contra e entre os próprios pobres, reforçado pelo sentimento de insegurança dos programas televisivos que só veiculam notícias sobre violência. São estes que celebram a própria ignorância e a ganância, mesmo sendo oprimidos. São os pobres ressentidos que, “na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo” (FREIRE, 2003, p. 32).

As consequências desta realidade estão na rotinização das indignações e no reforço dos ressentimentos diante destes aspectos descritos acima. “Entretanto, a política é a única maneira de transformar a indignação em força social. Sem isso o populismo se instala” (DUBET, 2020, p. 106). Diante destas paixões tristes, parece não haver uma representação melhor que possa agir de modo mais amplo e coerente sobre as desigualdades múltiplas e os populismos do que a política dos movimentos sociais e populares.

Diante destes impasses, Boaventura reforça a necessidade de políticas de igualdade e identidade, perante as crises desta gestão controlada das exclusões e das desigualdades, exercida pelo sistema capitalista. Isso porque

“[...] quer as políticas distributivas do Estado, quer as políticas assimilacionistas da homogeneização cultural partiram de uma dada norma de sociabilidade e de um dado campo de representações culturais que transformaram em universais, subordinando a uma e outras todas as normas e representações que com elas discrepassem. Tal subordinação, além de falhar no seu objetivo igualitário, teve um efeito descaracterizador e desqualificador sobre todas as diferenças culturais, étnicas, raciais, sexuais, sobre as quais se sustentava, pela negação, a mega-identidade nacional sancionada pelo Estado. (SANTOS, 2010, p. 312-313)

Mesmo que se decretasse oficialmente uma única identidade aos sujeitos de uma nação com base no homem branco, como parte da ideia de um grupo elitizado e sua cultura hegemônica, ainda, mesmo dentro desse recorte do típico homem branco, haveria muitas outras identidades distintas. Isso reforça a amplitude do conceito de identidade, ainda mais quando se consideram as identidades negadas ou subalternizadas.

Sabemos hoje que as identidades culturais não são mais rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso. (SANTOS, 2013, p. 167)

O processo de identificação tem relação com a significação da diferença. A identidade reforça a diferença ou a identificação que há entre sujeitos, culturas, tradições e significados. “Seria como que, de forma direta ou simbólica, estabelecêssemos uma relação com o outro, com o diferente, para reforçar, demarcar ou explicar nossa identidade” (MOTA; EYNG, 2017, p. 27). Isso pode acontecer por meio do sujeito que interroga a tradição e que tem se descentrado diante das imposições da modernidade ocidental, promovendo novas traduções das identidades fixadas, até então, pelas epistemologias do Norte. “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas” (HALL, 2015, p. 11). As experiências de mediação de linguagem, de comunicação e de aprendizagem, que vivemos

invariavelmente, nos colocam em constante transformação. Portanto, não somos mais os mesmos na condição global e local em que vivemos na sociedade contemporânea, sobretudo com o grande acesso às informações de que dispomos.

Em se tratando do sujeito colonizado que entendia ter uma identidade fixa, mesmo dentro do seu sistema cultural que pode ter permanecido depois da colonização, ela não resistirá tão “íntegra” diante das outras identidades que chegaram com os colonizadores e das identidades que surgiram ou surgirão ao longo do processo colonizador. Mesmo que o colonizado tenha parte de sua identidade anterior completamente esquecida no processo de colonização, ela pode ser retomada na luta contra a hegemonização das culturas e tradições, em um processo híbrido e complexo.

Os “cruzamentos e misturas culturais” (HALL, 2015, p. 52) nem sempre são experienciados de forma análoga, de sujeito para sujeito, nos processos de significações, pois as intersecções de fronteiras culturais e do encontro nas zonas de contato, ainda que sejam as mesmas fronteiras, na medida em que são interpostas, não terão os mesmos fins ou significados para todos sujeitos. Podem ser, ao mesmo tempo, uma “poderosa fonte criativa”, além de implicar em possíveis “custos e perigos” (HALL, 2015, p. 53). Logo, “[...] a identidade que se forma por meio do hibridismo não é integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços dela” (SILVA, 2014b, p. 87). Mas, por menor que seja a frequência das zonas de contato, de cruzamentos de fronteiras culturais, de identidades entre si e com a diferença do outro, sempre haverá alguma mudança, fruto de relações de poder mediadas por operações de incluir e excluir, pois “[...] ‘o que somos’ significa dizer ‘o que não somos’” (SILVA, 2014b, p. 82). A identidade, em sua busca por uma suposta determinação, por reconhecimento e emancipação, depende do Outro, pois, sem o Outro, a identidade não terá significado.

Ainda que haja alguns projetos globais emancipatórios “[...] o novo contextualismo e o novo particularismo tornam difícil pensar estrategicamente a emancipação” (SANTOS, 2013, p. 185). De modo particular no Brasil, vemos uma alienação de trabalhadores e de participantes de igrejas cristãs, sobretudo as de tendência pentecostal e neopentecostal, retomando imaginários sobre a existência de inimigos entre os próprios trabalhadores, entre cidadãos humanistas e movimentos sociais, enquanto os verdadeiros “inimigos” estão no Estado neoliberal e ultraliberal e, por vezes, em suas próprias igrejas.

Por isso, reforço a ideia de zona de contato (SANTOS, 2018, p. 270) a qual indica que as fronteiras culturais são transpostas por meio da tradução intercultural, na qual se encontram as convergências e divergências dos sujeitos e das instituições. A ideia é que esse encontro produza convergência ao invés de divergência, mas como lutar com a forte divergência do neoliberalismo, em suas formas mais cruéis, como as que encontramos neste momento histórico?

O modelo de governação neoliberal pressupõe silenciamento de trabalhadores, dos movimentos sociais e do controle dos demais cidadãos por meio de instituições alinhadas com esse modelo. As instituições, sejam dos poderes executivo, legislativo e judiciário, sofrem a influência da governação neoliberal, com destaque para as ações de suposta “legalidade” para favorecer esta governação.

Outro campo que favorece a governação neoliberal é o da moral, sobretudo no que se refere aos aspectos religiosos. As instituições ligadas a esse campo, como é o caso de algumas igrejas e religiões, são influenciadas pelo moralismo da defesa de uma nação cristã e pela defesa dos valores conhecidos como familiares. É esta descrição que Boaventura constrói sobre o momento pós-eleições de 2018, como uma “[...] singularidade regressiva brasileira: mistura tóxica entre neoliberalismo e conservadorismo religioso” (CARTA MAIOR, 2021).

Estas, entre outras estratégias, são forças determinantes para a capilaridade do discurso e do silenciamento neoliberal. Algumas destas estratégias obtiveram um bom resultado no golpe institucional aplicado em 2016 e nas eleições presidenciais em 2018, favorecendo a retomada da governação amplamente neoliberal. Antes do golpe de 2016, estiveram em curso governos de centro-esquerda, os quais podemos categorizar como um liberalismo social⁸⁸, governados pelo Partido dos Trabalhadores (PT)⁸⁹. Ainda que fosse um governo com pautas de esquerda, como a pauta do enfrentamento das desigualdades e de reforço dos direitos humanos,

⁸⁸ Governos federais como os dos mandatos de partidos com o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) e do PT foram categorizados de liberalismo social. Seguiram a doutrina liberal das liberdades individuais, da igualdade e de governo democrata. Em síntese, a diferença do PSDB foi em avançar mais fortemente em políticas neoliberais. Já a diferença do PT, em relação ao PSDB, foi a ampliação das políticas sociais, ter uma certa soberania nacional e o reconhecimento da sua política de gestão no cenário internacional.

⁸⁹ PT é a sigla do Partido dos Trabalhadores. O PT teve 4 mandatos consecutivos no governo federal brasileiro de 2003 a 2016, sendo que o último foi interrompido por um *impeachment*. Ainda que tenha sido um governo alinhado às pautas sociais e populares, precisou fazer alianças questionáveis com partidos de centro e de direita para possibilitar sua governabilidade. Além disso, não conseguiu emplacar grandes reformas em nome desta mesma governabilidade. Mesmo assim, sofreu um golpe que contou com a infidelidade de seus próprios aliados políticos.

vimos um governo que manteve muitos aspectos da política liberal e neoliberal dos governos anteriores, mas com o diferencial da ampliação das políticas sociais, por isso a denominação de um governo de modelo liberal e social. Mas o fato do avanço nas políticas sociais, por si só, já demonstrou grande avanço em relação aos governos anteriores. De todo modo, muitos silenciamentos neoliberais não foram devidamente enfrentados e é bem provável que, se fossem enfrentados, o golpe aconteceria antes de 2016, mas isso não tira o ônus da incapacidade das forças progressistas de implementarem um verdadeiro projeto de reinvenção da democracia e do Estado, enquanto estiveram no poder.

Frente a estes contextos, Boaventura nos ajuda a entender quais foram e quais são os contrapontos impositivos e obscuros que ajudaram e ajudam a garantir os silenciamentos da governação neoliberal:

[...] em vez de transformações sociais, a resolução de problemas; em vez da participação popular, participação dos titulares de interesses reconhecidos (*stakeholders*); em vez de contrato social, a autorregulação; em vez de relações de poder, coordenação e parcerias; em vez de conflitualidade social, coesão social e estabilidade de fluxos. (SANTOS, 2010, 406)

Depois da ditadura militar e civil, tivemos alguns reconhecidos avanços, mas todos com essas restrições da governação neoliberal, em maior ou menor escala.

No Brasil, a partir de 2018, além da retomada da governação neoliberal e de seus silenciamentos, outro conceito que Boaventura reforça e que se aplica ao momento histórico do país neste período é o “fascismo social” (SANTOS, 2010).

Não se trata do regresso ao fascismo dos anos trinta e quarenta do século passado. Ao contrário deste último, não se trata de um regime político, mas antes de um regime social e civilizacional. Em vez de sacrificar a democracia às exigências do capitalismo, promove a democracia até ao ponto de não ser necessário, nem sequer conveniente, sacrificar a democracia para promover o capitalismo. (SANTOS, 2010, p. 333)

É um fascismo de traços desumanos como em outros tempos, mas que tem novas facetas, uma vez que estes traços podem conviver, em alguma medida, com a democracia, como já afirmamos. O fascismo social⁹⁰ provoca a erosão do contrato social por meio da desregulação da resistência e da emancipação, da desqualificação das subjetividades e das identidades dos sujeitos, sobretudo dos sujeitos colonizados, reforçando a ideia de sujeitos sub-humanos em contraposição

⁹⁰ Sobre fascismo social, pode ser retomado o que foi refletido no capítulo 2 sobre esse conceito.

aos sujeitos “civilizados”. Há o reforço da opressão com o uso do Estado para retirada de direitos, da instauração do clima de insegurança, do Estado de Exceção com o incentivo do armamento e do avanço do uso indiscriminado da violência pelos aparelhos estatais de “segurança”. Além disso, o mercado de capitais amplia seu domínio sobre a economia com consequências ainda mais avassaladoras aos direitos humanos, como vimos ser retomado, com ainda mais força em 2019, no Brasil.

A consequência disso, está presente na Zona Leste de São Paulo, região na qual se desenvolve o programa social investigado, como outros territórios de exclusão e desigualdade, que representam muito bem a ideia da linha abissal que divide os dois mundos “metropolitano e o colonial” (SANTOS, 2019a, p. 43) e do “nós” e do “eles” (SANTOS, 2019a, p. 43) que está presente no fascismo social. A governação neoliberal e o fascismo social sobrevivem e mantêm seus privilégios e o seu pensamento abissal por meio do domínio da força dos trabalhadores, sobretudo os empobrecidos e explorados, por meio da venda barata da sua mão de obra, além do controle das políticas públicas, e consequentemente do controle da emancipação social destes sujeitos.

De acordo com o relatório social do programa social investigado: “[...] a vulnerabilidade social no bairro é uma das consequências da ausência de políticas públicas, serviços e equipamentos por parte do Estado. A iniciativa privada consegue suprir de alguma forma esta ausência, mas ainda é insuficiente para toda a demanda do bairro” (PROGRAMA SOCIAL, 2019).

Os educandos do programa social refletem bem esta linha abissal do mundo metropolitano e do mundo colonial representado pelo território da Zona Leste de São Paulo. Trata-se de um território que ainda sofre as consequências da colonização, bem como das novas formas de colonização. O contexto social dos 208 educandos atendidos no programa social reafirma que “[...] a média de renda *per capita* desse grupo de famílias é de R\$ 256,52 por mês. A renda familiar tem como média o valor de R\$ 651,23 por mês, sendo que a menor renda familiar apresentada tem o valor de R\$ 100,00 [...]”, segundo o relatório social do programa social investigado, sendo que o valor federal do salário-mínimo em 2019 era de R\$ 998,00. Logo, esta renda *per capita* não será a mesma encontrada em grande parte do “mundo metropolitano” da cidade de São Paulo.

As noções de igualdade e de justiça social não serão aplicadas com as mesmas características no contexto das elites e da classe média representadas no lugar metropolitano desta cidade. Neste lugar, as traduções estão baseadas nos privilégios pessoais e de grupos que justificam seu racismo, seu sexismo, sua homofobia, sua intolerância religiosa e a sua criminalização dos movimentos sociais, com sua meritocracia e a sua categorização sub-humana sobre quem está no mundo colonizado, neste caso na Zona Leste de São Paulo.

A luta social para mudar esta relação do mundo metropolitano com o mundo colonial apresenta-se como contraponto aos silenciamentos da “governança neoliberal” (SANTOS, 2010) por meio da insurgência dos movimentos sociais. Um exemplo destas insurgências está no exemplo do Fórum Social Mundial e demais movimentos pelo mundo, mas sobretudo por aquilo que já foi indicado aqui: na luta pela reinvenção do Estado, da democracia e da emancipação social.

Estas reinvenções exigem políticas de identidade para o conhecimento e para o reconhecimento das diferenças.

O conhecimento e o reconhecimento das diferenças pressupõem a prevalência do conhecimento-emancipação e da ecologia de saberes. De fato, só na trajetória do colonialismo para a solidariedade será possível reconhecer as diferenças e distinguir, entre elas, as que inferiorizam e as que não inferiorizam, na específica constelação social de desigualdades e de exclusões em que elas existem. (SANTOS, 2010, p. 314)

Na política de identidade, ainda que ela enfatize mais as diferenças, não se está desconsiderando a igualdade. Contudo, quando a igualdade descaracteriza as diferenças é aí que a política de identidade se faz necessária. A igualdade traz o debate sobre a possibilidade de acesso ao direito de maneira mais ampla, por exemplo, o direito à educação como uma condição universal, independentemente das condições sociais do sujeito. Por outro lado, há diferentes formas de acesso à educação e há diferentes ofertas de educação, dependendo da condição econômica do sujeito. Neste caso, o direito à educação se descaracteriza, se tornando desigual, e conseqüentemente desconsidera as diferenças dos sujeitos e suas diferentes condições sociais de acesso. Isso torna as políticas de identidade parte indissociável para pensar o direito.

A política de identidade abordada por Boaventura se aporta em Therborn (1995) que ajuda a assinalar três processos básicos para o desenvolvimento desta política: a diferenciação como “[...] processo de separação entre o eu e o outro, entre

nós e o resto”; autorreferência como “[...] momento especular da criação da identidade, a soma de partilhas originais, que justificam uma pertença específica e especificamente identitária”; e o reconhecimento como processo no qual “[...] o eu necessita, para se constituir plenamente, do reconhecimento do outro” (SANTOS, 2010, p. 314). Trata-se de uma política complexa e refutada pelo pensamento abissal. O pensamento abissal e aqueles que pensam de forma abissal não reconhecem o outro, ou o outro é somente aquele que pensa igual, não conseguem ou não querem fazer esta diferenciação. Não aceita, não quer aceitar, ou quer eliminar as outras identidades. Mas, se não bastasse, o pensamento abissal também tem fragilidades para pensar a igualdade.

Mesmo com todo esse cenário negativo e ressentido, a urgência da política de identidade e da igualdade torna eminente o imperativo intercultural ou o “meta-direito intercultural” (SANTOS, 2010, p. 315) que articula estas políticas como consequência da luta contra as desigualdades e as exclusões promovidas pela regulação moderna e capitalista.

No entanto, é importante retomar Dubet, quando trata das desigualdades múltiplas, ao afirmar as dimensões do desafio, que

[...] não é somente político. Ele também é intelectual, na medida em que as representações da vida social estão hoje dominadas, seja pelo tema da crise perpétua de um mundo antigo idealizado, seja pela imagem de uma jaula de aço da globalização, das finanças e das novas tecnologias. (DUBET, 2020, p. 120)

Isso porque, quando o autor fala da relação das desigualdades múltiplas em relação à perigosa manutenção do 1% constituído pelos mais ricos do mundo, ele sugere que se pense nas regulações destas discrepâncias, em tetos para rendimentos elevados, na regulação da economia e dos mercados. Trata-se do equilíbrio em relação às necessárias políticas de igualdade e de identidade, sobretudo para os que mais sofrem, com o enfrentamento destas grandes discrepâncias de desigualdade, a exemplo desta que é mantida pelo 1% constituído pelos mais ricos do mundo. Em complemento, é preciso também fazer uma boa tradução dos populismos e dos sujeitos indignados e ressentidos com as políticas de igualdade e de diferença, com medidas drásticas voltadas para processos educativos pautados em direitos humanos.

Neste íterim, o desafio da tradução intercultural surge juntamente com o desafio da “reinvenção do Estado” e da “definição do espaço-tempo” (SANTOS, 2010, p. 315) para a organização dos movimentos sociais dentro e fora do Estado. Deve-se aventar o esforço na busca por alternativas nas quais as políticas de identidade possam ser efetivadas para além do campo utópico, mas na prática.

Portanto, vimos que as fronteiras entre igualdade e a diferença são divergentes, mas podem ser mais convergentes por meio da mediação de políticas de identidade e do enfrentamento das grandes desigualdades. Um dos campos para o acontecimento desta mediação é o dos direitos humanos, por isso a necessidade de uma concepção intercultural dos direitos humanos, na qual se possa reforçar que “[...] temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2010, p. 462).

4.2 CONCEPÇÃO INTERCULTURAL E BIOCÊNTRICA: TRADUÇÕES OUTRAS PARA O DIREITO E A DIGNIDADE HUMANA

Após a Segunda Guerra Mundial, a visão moderna ocidental sobre os direitos humanos⁹¹ recebeu maior atenção, havendo a necessidade de uma reorientação dos direitos humanos em relação à emancipação social dos sujeitos e das sociedades (SANTOS, 2010, p. 433). Esta intencionalidade tem reflexo na contemporaneidade, identificada por Boaventura em três tensões que ele chama de tensões dialéticas: a) a tensão entre regulação e a emancipação; b) a tensão entre o Estado e a sociedade civil; e c) a tensão entre o estado-nação e a globalização (SANTOS, 2010, p. 434-436).

⁹¹ Não há uma conceituação definitiva para a compreensão sobre os direitos humanos, mas podemos encontrar na síntese de Bobbio (2004) uma abordagem dos direitos humanos por meio de gerações, uma vez que a construção histórica deste conceito é polissêmica. “Bobbio (2004) retoma a ideia de liberdade como direito humano de primeira geração, ou seja, a ideia de direitos humanos como individuais. Já os de segunda geração são constituídos com base na ideia de igualdade, considerando aqui os direitos coletivos. Como direito humano de terceira geração são contemplados os direitos dos povos ou a solidariedade, que abordam a sustentabilidade na perspectiva de um ambiente ecologicamente equilibrado. Nos direitos de quarta geração aparece a problematização quanto ao patrimônio genético e as consequências de sua manipulação, portanto o direito do genoma humano” (BOBBIO *apud* MOTA; EYNG, 2017, p. 90). Na contraposição ao conceito moderno de controle do direito, podemos encontrar problematizações sobre os direitos humanos que refletem não somente o universal, mas também o particular. Ou seja, não existem direitos fundamentais por natureza. “O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas” (BOBBIO, 2004, p. 13).

Destas tensões, a regulação exercida pelo racionalismo ocidental, tendo sua força globalizada pela governação neoliberal e seus agentes, exerce influência sobre o Estado. A globalização tem papel fundamental para difundir o pensamento abissal do ocidente para o mundo. Por isso, Boaventura apresenta duas formas de globalização que contribuem para se ter uma melhor compreensão desse processo: o localismo globalizado, como forma de expandir uma ideia local ou particular para o mundo; e o globalismo localizado, como forma de expansão de uma ideia global para todos os locais do mundo (SANTOS, 2010, p. 438). A concepção eurocêntrica de direitos humanos está transversalizada no mundo por meio da globalização, seja pelos processos históricos de colonização, seja pelas novas formas de colonização.

A reinvenção dos direitos humanos em direção “[...] ao encontro de dignidades pós-abissais alicerçadas na relação com a natureza e com o cosmos” (SANTOS, 2019b, p. 61) pode ser um caminho para a tensão entre a regulação e a emancipação. Ou seja, esta reinvenção, se baseada em outras gramáticas que desencadeiem o pensamento pós-abissal, precisará considerar tanto as relações humanas quanto as relações ecológicas, pois a dominação não é exercida somente sobre a vida humana, mas sobre todas as formas de vida, por meio de projetos emancipatórios contra o capitalismo, o patriarcado e o colonialismo.

Podemos afirmar que um destes projetos emancipatórios é a “reconstrução intercultural dos direitos humanos” (SANTOS, 2010, p. 441) proposta por Boaventura. Esta reconstrução parte do princípio de que tanto a globalização contra-hegemônica quanto a globalização hegemônica, recorrem aos direitos humanos nas suas práticas políticas. A tese de Boaventura sobre os direitos humanos é a de que “[...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica” (SANTOS, 2010, p. 441). A oposição sobre esta tendência é conceber os direitos humanos na perspectiva intercultural.

Um fato histórico que reforça a necessidade de uma concepção intercultural dos direitos humanos é a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

[...] na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo; no reconhecimento exclusivo dos direitos individuais, com a única exceção do direito coletivo à autodeterminação, o qual, no entanto, foi restringida aos povos subjugados pelo colonialismo europeu; na propriedade concedida aos direitos cívicos e políticos sobre os direitos econômicos, sociais e culturais; e no

reconhecimento do direito de propriedade como o primeiro e, durante muitos anos, o único direito econômico. (SANTOS, 2010, p. 444)

Para Boaventura, a declaração merece uma profunda reflexão crítica. Ao mesmo tempo em que o pós-guerra apresentou certa generosidade ocidental no campo do direito, muitas atrocidades continuaram em curso, com o conhecimento e “vistas grossas” dos países signatários da Organização das Nações Unidas (ONU), os mesmos que validaram a declaração para descontinuar as atrocidades. Em alguns casos, os próprios países signatários seriam e são os algozes, sendo uma contradição aos direitos que eles próprios conceberam e ratificaram. É o caso da guerra do Vietnã e dos golpes de estado financiados pelos Estados Unidos e demais países, além do caso da União Europeia, que usou do artifício de fazer “vistas grossas” diante de guerras, para manter seus interesses comerciais, entre outras atrocidades.

Ante a concepção moderna e eurocêntrica de direitos humanos temos a concepção de dignidade humana das cosmovisões ancestrais não eurocênticas que “[...] expõem o profundo vínculo entre humanidades pós-abissais e as naturezas não humanas (SANTOS, 2019b, p. 42). Mas a concepção de dignidade humana ocidental reforça a invisibilidade das culturas e epistemologias do Sul, com sua universalidade e, ao mesmo tempo, com sua convivência diante das incoerências humanas e das desigualdades múltiplas. O pensamento abissal precisa do sub-humano para justificar seus ideais capitalistas, patriarcais e colonizadores; além de desconsiderar parte da humanidade, desconsidera também a natureza. São marcadores que revelam as gritantes divergências entre concepções de direitos humanos e de dignidade humana do Norte e do Sul epistêmicos.

A dicotomia ocidental natureza-sociedade esconde uma hierarquia nos termos da qual tudo o que é natural ou está mais próximo da natureza é considerado inferior, falho de cultura e de conhecimento válido. No entanto, o que a realidade recente insiste em nos mostrar é que só poderemos salvar o planeta e preservar a vida digna se nos dispusermos a aprender com os conhecimentos excluídos e oprimidos. (SANTOS, 2019b, p. 57)

Boaventura aborda a ideia de sujeitos e povos excluídos pelo sistema capitalista que consideram os seres não humanos como integrados ao conjunto de direitos e conectados à *Pachamama*, a mãe terra. Trata-se da insurgência dos povos andinos, que o autor denomina como parte da sociologia das emergências, ou seja,

uma tradução intercultural sobre direitos e dignidade humana a partir das lutas e das experiências dos povos tradicionais, em oposição ao capitalismo.

Emerge uma possibilidade de mudança paradigmática que nos permite passar de uma visão antropocêntrica para uma concepção biocêntrica dos direitos humanos, à luz de ontologias e cosmogonias colonizadas, longamente desqualificadas. Nada pode fazer mais sentido na medida em que vivemos num mundo que nos coloca problemas modernos para os quais não há soluções modernas. A partir de concepções de humanidade que têm tanto de emergências como de ancestralidades, recolhemos um sinal de futuro para a mais que urgente reconstrução intercultural e pós-abissal dos direitos humanos. (SANTOS, 2019b, p. 62-63)

A dignidade humana, entre outras concepções não eurocêntricas, submerge no contrafluxo do capitalismo, como é o caso da concepção biocêntrica dos direitos humanos. Ainda que fracassada, a persistência do capitalismo na manutenção das injustiças, de genocídios e da degradação ambiental, exige mudanças e retomadas de insurgências emancipatórias que ajudam a constituir premissas para uma política contra-hegemônica de direitos humanos (SANTOS, 2010; 2019a; 2019b). Boaventura categorizou estas premissas da seguinte maneira:

- “[...] superação do debate sobre o universalismo e relativismo cultural” (SANTOS, 2010, p. 445).
- “[...] todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas nem todas elas a concebem em termos de direitos humanos” (SANTOS, 2010, p. 446).
- “[...] todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana” (SANTOS, 2010, p. 446).
- “[...] nenhuma cultura é monolítica” (SANTOS, 2010, p. 446).
- Sendo pertinente incluir a premissa de uma “[...] concepção biocêntrica dos direitos humanos, à luz de ontologias e cosmogonias colonizadas, longamente desqualificadas” (SANTOS, 2019b, p. 62).

São premissas que visam contrapor os falsos universalismos, ampliando o debate para considerar as diferentes concepções sobre os direitos humanos, sobretudo locais, ao mesmo tempo em que considera as incompletudes culturais dos localismos e da própria globalização como caminho para as traduções interculturais que contribuam na reinvenção da emancipação social e das democracias.

Para esse exercício de consideração das incompletudes culturais, Boaventura recorre à hermenêutica diatópica. O método em si, evidencia o *topoi* (SANTOS,

2010) das culturas com as quais se pretende dialogar. Ou seja, trata-se não somente de uma interpretação mais geral, mas de uma compreensão mais aprofundada das culturas em questão, além de considerar a incompletude das culturas nesta aproximação. Tal movimento serve tanto para aproximar as culturas em torno do conceito e da prática intercultural sobre os direitos humanos quanto para conceituar os direitos humanos por meio da concepção intercultural e biocêntrica. Nesta ecologia de saberes encontraremos convergências e divergências, como é o caso da possível evidenciação dos deveres em detrimento dos direitos, além dos fundamentalismos e conformismos, bem como as possibilidades de êxito, como é o caso dos diálogos interculturais.

O dilema da completude cultural pode ser assim formulado: se uma cultura se considera inabalavelmente completa, então não terá nenhum interesse em envolver-se em diálogos interculturais; se, pelo contrário, admite, como hipótese, a incompletude que outras culturas lhe atribuem e aceita o diálogo, perde confiança cultural, torna-se vulnerável e corre o risco de ser objeto de conquista. Por definição, não há saídas fáceis para esse dilema, mas também não penso que ele seja insuperável. Tendo em mente que o fechamento cultural é uma estratégia autodestrutiva, não vejo outra saída senão elevar as exigências do diálogo intercultural até um nível suficientemente alto para minimizar a possibilidade de conquista cultural, mas não tão alto que destrua a própria possibilidade do diálogo (caso em que se reverteria ao fechamento cultural e, partir dele, à conquista cultural). (SANTOS, 2010, p. 459)

Apesar de todos os desafios apontados, a “tradução intercultural” (SANTOS, 2019a) é a saída mais produtiva para a defesa dos direitos humanos nestes tempos difíceis. Por mais desafiadora que possa ser esta tendência, é uma opção a ser feita, pois favorece a desaprendizagem das epistemologias do Norte para a constituição de um pensamento pós-abissal em aprendizagem com as epistemologias do Sul, o reconhecimento das diferenças e a negociação de saberes.

Cabe às tradutoras e aos tradutores interculturais, aos movimentos sociais, a criação de condições para a prática da concepção intercultural e biocêntrica dos direitos humanos, como meio de construção de experiências e lutas contra o racionalismo moderno ocidental, contra suas exclusões, e de enfrentamento de suas múltiplas desigualdades.

Com base em Boaventura (SANTOS, 2010), podemos reforçar a ideia de buscar diálogo nas incompletudes culturais, mas sem a pretensão de fechar em definições culturais ou de definir uma teoria geral para os desafios e para as reinvenções necessárias que a sociedade precisa. Ou seja, que se possam ampliar

as versões culturais estreitas, mas que estes diálogos respeitem os tempos de cada comunidade cultural para que não se reproduza a mesma estratégia da hegemonia cultural do ocidente de desrespeito a estes tempos e às diferenças culturais. Que toda a reflexão e a articulação destas condições e resultados sejam realizadas com “mútuo acordo” (SANTOS, 2010, p. 461), considerando as igualdades que unem os parceiros nesta jornada, bem como as diferenças que produzem novos reconhecimentos e conhecimentos, como suporte primordial para a reinvenção da democracia e da emancipação social (SANTOS, 2010). São estas as condições prévias para uma concepção intercultural e biocêntrica dos direitos humanos.

Desse ponto de partida, podemos vislumbrar as seguintes características para os “direitos humanos interculturais e pós-imperiais” (SANTOS, 2010, p.463) e biocêntricos (SANTOS, 2019b): a) o direito ao reconhecimento; b) o direito de levar o capitalismo global a julgamento em um tribunal mundial; c) o direito à transformação do direito de propriedade segundo a trajetória do colonialismo para a solidariedade; d) o direito à concessão de direitos a entidades incapazes de terem deveres, nomeadamente a natureza e as gerações futuras; e) o direito à autodeterminação democrática; e f) o direito à organização e à participação na criação de direitos (SANTOS, 2010, p.464-466). Ou seja, são características que concebem os direitos humanos para além de localismo globalizado, são direitos construídos sob a concepção intercultural e biocêntrica, em contraposição ao imperialismo e à construção universal de direitos de modelo ocidental moderna que suprimem a humanidade dos direitos, desconsiderando a igualdade e as diferenças nas políticas educacionais, sociais e de identidade. Ao mesmo tempo, consideram a cosmovisão ancestral que integra os seres não humanos nesta concepção.

A concepção intercultural e biocêntrica dos direitos humanos, indicada por Boaventura, é assertiva, uma vez que pensa os direitos em meio à consideração das identidades, da igualdade e das diferenças, presentes não somente no ocidente, mas também nas nações, nas comunidades, nas culturas e nas epistemologias do Sul, rompendo com o universalismo, por meio da tradução intercultural (SANTOS, 2019a).

Os espaços-tempos favoráveis para a prática intercultural e biocêntrica dos direitos humanos são as escolas, as universidades e demais espaços educativos. São espaços-tempos para as traduções interculturais e para a formação de tradutores interculturais, pois podem promover um currículo descolonizado ao

agenciarem os direitos humanos interculturais que, por sua vez, possibilitam a reinvenção da emancipação social (SANTOS, 2010) por meio da educação.

A necessidade do trabalho com direitos humanos se constata no entendimento dos educandos, crianças e adolescentes do programa social investigado sobre o tema. Ou seja, é um tema não somente necessário, mas didaticamente apropriado para o trabalho pedagógico.

Tabela 02 – Entendimentos sobre Direitos Humanos: crianças e adolescentes

O que entendem por direitos humanos	Respostas
Direitos como naturais do ser humano	6
Direitos de todos – igualdade	6
Direitos de cada um – diferença	3
Direitos de cidadania	2
Direitos de dignidade	1
Direito à qualidade de vida	2
Tipos de direitos	7
Direito para ajudar as pessoas	1
Outros	4
Não sabe	1
Total de participantes	30
Total de respostas	33

Fonte: Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional (EYNG, 2019).

Ao serem perguntados: “O que entendem por direitos humanos?”, os educandos responderam que entendem como naturais, como de todos (igualdade), como de cada um (diferença), como qualidade de vida e cidadania. São respostas que revelam o quanto os educandos aprendem sobre seus direitos no programa social. Isso revela um campo a ser explorado, pois o que o programa social consegue propiciar é uma pequena parte de acesso e de consciência crítica sobre seus direitos. O que o programa faz são reflexões e práticas constantes na rotina de seu currículo, mas nem sempre tais aprendizados são possíveis de serem praticados com frequência no território, nos espaços públicos ou fora do território do programa. E, ainda, as escolas onde estudam nem sempre conseguem ser a extensão da Educação em Direitos Humanos, por se renderem ao pensamento abissal ou porque não têm recursos ou formação para esta prática.

Ainda que os educandos apresentem um bom entendimento sobre direitos humanos fica a necessidade, que é própria de todo processo educativo, de continuidade. Também precisam avançar sobre o entendimento da necessidade do trabalho intersetorial, mas isso não depende somente deles, e sim de todo um

trabalho de rede para a “[...] superação do debate sobre o universalismo e relativismo cultural” (SANTOS, 2010, p. 445).

Esta necessidade de continuidade ficou muito evidente após o encerramento da passagem dos educandos no programa, pois eles relataram que houve muita frustração, dificuldades e violações de direitos⁹² após a saída. Por outro lado, por mais que os educandos ainda precisem de mais prática de luta por seus direitos, o repertório cultural e de direitos que possuem já lhes possibilita terem um olhar diferenciado em comparação à sua família e aos demais cidadãos que infelizmente não tiveram acesso a Educação em Direitos Humanos.

Conferindo as premissas das pedagogias pós-abissais diante do entendimento dos educandos sobre os direitos humanos, fica o desafio da emergência de manter a luta sobre a “[...] concepção biocêntrica dos direitos humanos, à luz de ontologias e cosmogonias colonizadas, longamente desqualificadas” (SANTOS, 2019b, p. 62). Ainda que os projetos pautem aspectos ecológicos e as cosmologias dos povos tradicionais, há muito o que descolonizar sobre cosmogonias que desqualificam as culturas afro-brasileiras, indígenas e demais culturas locais, negadas pelo pensamento abissal.

Diante destes desafios para a prática das pedagogias pós-abissais, ficam as lacunas para serem preenchidas e descolonizadas no currículo, não só do programa social, mas do processo educativo como um todo. Por outro lado, quando os educadores foram perguntados sobre a mesma pergunta: “O que entendem por direitos humanos?”, é possível identificar que fazem ou exercitam a tradução intercultural, pois isso está evidenciado em seus entendimentos sobre direitos humanos nas respostas abaixo.

Tabela 03 – Entendimentos sobre Direitos Humanos: equipe do programa social

O que entendem por direitos humanos	Respostas
Direitos de dignidade	2
Tipos de direitos	2
Ser respeitado como é	1
Base para viver sua cultura	1
Garantia de estar no mundo	1
Direitos fundamentais, essenciais	2
Condições para desenvolvimento humano	1
Total de participantes	10
Total de respostas	10

⁹² O capítulo 5 apresentará mais dados sobre a realidade dos egressos do programa social investigado.

Fonte: Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional (EYNG, 2019).

O entendimento do direito relacionado à dignidade, ao respeito, à vivência da cultura, à “garantia de estar no mundo”, aos “direitos fundamentais” e às “condições para o desenvolvimento”, são traduções bem diferentes e sobre elas encontramos, em parte da sociedade, o entendimento de que os direitos humanos são algo especificamente para o pobre ou algo que facilita a vida de bandidos, ao ponto de vermos disseminada a afirmação “bandido bom é bandido morto”, ou seja, o entendimento de que este não tem direito a ter direito. Ou seja, uma tradução que não é intercultural, mas uma tradução que provém do fascismo social, que não aceita e criminaliza o que é diferente da cultura do pensamento elitista branco, racista, colonizador, capitalista, homofóbico, patriarcal e sexista. Ou seja, que não reconhece e que neutraliza as diferenças.

Os educadores do programa social têm algum tipo de vivência em movimentos sociais ou suas próprias vidas já são experiências de luta por sobrevivência e por reconhecimento de suas diferenças. Esta vivência, em consonância com um currículo que tem seu foco em direitos, converge com a descolonização do conhecimento e do próprio direito. Isso é facilitado quando o pensamento e o discurso do educador e da educadora são pós-abissais. Mesmo havendo diferenças de pensamento nas equipes e até algum conflito, esta diversidade é entendida como salutar e como fonte criativa para as traduções interculturais.

Diante desta rica diversidade, o que se identificou, não só nas respostas dos educandos e educadores, mas no currículo, foram práticas e projetos que manifestam as premissas das pedagogias pós-abissais de luta contra o universalismo, de experiências de dignidade humana, de reconhecimento da cultura do outro, de práticas ecológicas e de valorização das ontologias e cosmologias dos povos tradicionais.

Ainda que o currículo do programa social investigado se aproxime do que seria um currículo descolonizado, estamos bem distantes desta utopia, uma vez que esse programa também tem seus desafios e que sozinho não fará todas as mudanças estruturais e sociais necessárias no seu território.

Precisamos nos aproximar ainda mais do horizonte da descolonização do currículo, para além da educação não escolar, mas também, que isso aconteça na educação básica, na universidade, não somente dos espaços públicos, mas também nos espaços privados. Assim como são necessárias as pedagogias pós-abissais e as políticas de identidade e de diferenças para combater as exclusões e desigualdades advindas do conhecimento e do direito modernos. Em complemento, é necessário que tenhamos políticas educacionais para a prática da Educação em Direitos Humanos.

4.3 POLÍTICAS E PLANOS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM CENÁRIO PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Os processos educativos necessitam de políticas que tornem as suas intencionalidades viáveis e práticas. As políticas educacionais viabilizam o funcionamento da escola, da universidade e demais espaços educativos, por meio de legislações, de planos e de currículos, sejam as políticas de Estado, as políticas públicas, ou as demais políticas do cotidiano das instituições e de movimentos sociais ligados à educação. A materialidade das políticas educacionais no currículo, por sua vez, necessita de políticas de currículo que traduzam tais políticas para o planejamento, para a didática e para a prática educacional.

No caso da abordagem dos direitos humanos nos currículos, esse tema tem figurado com mais frequência nas políticas educacionais nas últimas décadas, ao ponto de termos uma educação pautada em direitos humanos. A última parte desse capítulo apresentará o contexto histórico recente das políticas educacionais, desde a pós-constituição de 1988 até os dias atuais. Esta contextualização considerará os desafios e as possibilidades para avançar na Educação em Direitos Humanos no currículo das instituições educacionais, de modo particular do programa social investigado, identificando como estas políticas refletem ou não neste currículo.

Para iniciar esta contextualização, é prudente retomar o alerta de Boaventura sobre o universalismo dos direitos humanos implementado pelo racionalismo moderno ocidental (SANTOS, 2010), com destaque para a representação desta tendência que está presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Ainda que tenha boas intenções, a ONU tem sido um expoente desta

tendência por meio da articulação dos países signatários e de suas políticas, capilarizando o pensamento abissal do racionalismo ocidental. Sua concepção sobre os direitos humanos em relação às nações do mundo desconsidera, em boa parte das suas ações, as diferenças culturais não ocidentais e as epistemologias do Sul. Não cabe uma concepção racionalista ocidental para nações não ocidentais, pois em alguma medida seus entendimentos sobre dignidade humana e direitos podem ser ou são muito diferentes. Como já foi dito, a ONU tem excelentes projetos, alguns que chegam a considerar as diferenças culturais, mas, de modo geral, suas ações correspondem mais aos interesses ocidentais.

Uma destas indicações da ONU ao mundo é o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, que visa “[...] assistir os Estados em responder várias resoluções da Assembleia Geral como também da Comissão de Direitos Humanos, Estados estes que foram chamados a desenvolver planos nacionais de ação para Educação em Direitos Humanos” (ONU, 1997, p. 02). Esta recomendação foi adotada pelo Brasil, constituindo um comitê⁹³ em 2003 que iniciou o processo de escuta pública e de elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), tendo sua primeira versão lançada no mesmo ano e sua versão definitiva lançada em 2006.

Já o Conselho Nacional de Educação (CNE), com seu parecer nº 8 de 2012 (BRASIL, 2012), buscou expandir a divulgação e a aplicação da Educação em Direitos Humanos no país, reiterando que esse processo educativo pode ser capaz de refundar um compromisso social⁹⁴ de formação cidadã e da democracia, promovendo os direitos em todas as camadas sociais, com especial atenção aos

⁹³ Conforme o histórico da construção do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: “o processo de elaboração do PNEDH teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da Portaria nº 98/2003 da SEDH, formado por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais. Fruto de um trabalho concentrado do CNEDH, a primeira versão do PNEDH foi lançada pelo MEC e a SEDH em dezembro daquele ano, para orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos”. (BRASIL, 2007, p. 12)

⁹⁴ De acordo com o CNE: “para a sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam. Para isso todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática”. (BRASIL, 2012, p. 02)

mais excluídos dos processos educativos. Ainda em 2012, na resolução nº 1, em seu artigo 5º, o CNE indica as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH).

Tratam-se, pelo menos nos discursos e nas intencionalidades, de indicações muito favoráveis para as pedagogias pós-abissais. Isso porque, se toda a escola ou universidade garantisse a interdisciplinaridade e a transversalidade dos direitos humanos em seus planejamentos pedagógicos, a ecologia de saberes seria ampliada e a descolonização do currículo seria uma possibilidade mais real.

Para isso acontecer, não bastaria somente planos ou diretrizes para a Educação em Direitos Humanos, mas uma grande articulação intersetorial com o reforço desta proposta nas políticas educacionais e curriculares, fazendo com que os discursos e intencionalidades saíssem do papel para uma tradução intercultural, da política para a prática.

Contudo, podemos nos perguntar: Além do PNEDH e das DNEDH, como as demais políticas educacionais consideram os direitos humanos, a diversidade e as diferenças em suas regulamentações e quais são as possibilidades de traduções interculturais no currículo neste contexto?

Com a afirmação de que “[...] todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas nem todas elas a concebem em termos de direitos humanos” (SANTOS, 2010, p. 446), a proposta de Educação em Direitos Humanos não teria um contexto diferente, pois também enfrentou e enfrenta traduções distintas para a sua implementação. Primeiro porque se trata de um programa mundial para as realidades distintas das distintas nações. Segundo porque, no caso do Brasil, o país tem diferentes realidades regionais por conta da sua extensão territorial, além das suas diferentes ideologias políticas internas, que dificultam sua implementação. Terceiro porque temos concepções distintas sobre os direitos humanos, seja no âmbito público, seja no âmbito privado, seja no âmbito das classes populares, seja no âmbito das classes privilegiadas.

Além disso, a retomada de uma governação neoliberal foi reforçada após o golpe institucional de 2016 e, de modo mais radical, na eleição do governo Bolsonaro em 2018. Sempre houve e haverá uma tentativa de domesticar as diferenças, produzindo uma “diferença aceitável” (MACEDO, 2013, p. 443), com pouca insurgência contra esse modelo de governação, bem como sobre as consequências desse modelo nas políticas educacionais. Mas com o radicalismo da

ascensão dos governos autoritários nem esta diferença aceitável está sendo considerada, uma vez que o fascismo social é promovido como forma de governo.

Sendo assim, as políticas educacionais sobre direitos humanos sempre estiveram no campo do discurso e do texto, mas a realidade nos mostra que a tradução das políticas e dos discursos não está representada ou sendo praticada nas escolas e nas universidades como expressão interdisciplinar e transversal no currículo. Pelo contrário, ela sempre dependerá do ativismo ou da tendência crítica e das lutas sociais de gestores e de educadores, frente ao fascismo social presente na sociedade ou no Estado. Mas depender somente desse ativismo parece muito pouco quando a Educação em Direitos Humanos é indicada como política para todas as redes de ensino do país, mesmo que de forma universalizante. Parece muito frustrante que uma proposta tão necessária esteja sujeita ao acaso de gestores e de educadores, esperando que estes tenham uma identidade formativa crítica para a garantia de alguma efetivação desta política. Esta aplicabilidade fica ainda mais limitada quando a realidade nos apresenta uma formação inicial e continuada de grande parte dos profissionais da educação que pouco contempla o tema da Educação em Direitos Humanos.

Em relação à formação sobre direitos humanos no programa social investigado, os educadores representam um ponto fora da curva quando traduzem o discurso em prática transformadora, a começar pelo processo formativo destes educadores, segundo os quais estão inseridos numa dinâmica de formação contínua.

A capacitação é constante. Há encontros de formações semanais, todas as sextas-feiras, com duas horas de duração. Também há uma semana de formação, bianual, no início e no meio do ano, sempre antes do retorno das atividades; além de cursos realizados por iniciativa de cada profissional para complementar e aprofundar seus estudos. (EYNG, 2019, p.132)

Esta afirmação reforça a diferença de uma proposta educativa que investe na formação dos educadores como política complementar ao direito à educação de educandos. Além disso, a rede educacional que esse programa social integra tem o discurso e a prática de um “currículo com enfoque em direitos”. Esta construção foi estabelecida não somente por interesse da instituição em questão, mas pelas traduções dos educadores sobre as políticas educacionais e curriculares nacionais sobre direitos humanos.

Por sua vez, as políticas educacionais e curriculares são influenciadas pelas lutas e experiências globais e continentais, de modo especial as latino-americanas⁹⁵, que possibilitam outras traduções interculturais que ajudam a constituir uma prática que favorece o protagonismo e a participação dos educandos no seu processo educativo e de ampliação da ecologia de saberes. No Brasil, de acordo com levantamento de Sabadini e Klein (2020), as ações e práticas apontadas pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006) transitam pelo incentivo, pela criação de materiais e pela formação, sendo que um destes apontamentos visa “criar e aperfeiçoar leis aplicáveis à EDH” (SABADINI; KLEIN, p. 524, 2020). Já as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), que têm um caráter mais prático, indicam também a formação e a criação de materiais didáticos, mas com o diferencial do apontamento para “o desenvolvimento de pesquisas e divulgação de experiências bem-sucedidas na área dos DH e da EDH” (SABADINI; KLEIN, p. 524, 2020). Isso serve para reforçar que, apesar de se

⁹⁵ No levantamento realizado pela professora Nair (DE SOUSA, 2017), pesquisadora da Universidade de Brasília, além da mobilização iniciada no Brasil no início dos anos 2000, a América do Sul também reforça suas ações em torno da educação em direitos humanos. Em 2002, foi iniciado um processo de interlocução dos países latino-americanos por meio dos *Informes Interamericanos de Educación en Derechos Humanos* publicados pelo Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Além disso, foram realizados eventos como o *I Colóquio Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos*, no Brasil em 2006, e o *I Congreso Interamericano de Educación en Derechos Humanos*, em 2007, também no Brasil, com participação de especialistas e gestores públicos. Ainda em 2007, aconteceram o *Encuentro Interamericano de Ministros de Educación sobre Educación en Derechos Humanos*, no Panamá, e o *II Coloquio Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos*, em Buenos Aires. Outro encontro de ministros da educação aconteceu em 2010, no qual foi firmado o Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos. O *III Colóquio Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos* foi realizado em 2011 na Argentina. Neste mesmo ano foi criada a Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos (RedlaCEDH). Em 2012, aconteceu o *IV Coloquio Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos* e o *V Coloquio Interamericano*, em 2013 em Goiânia. Em 2014 houve um novo encontro de ministros da educação. Em 2015, o *VI Colóquio Latinoamericano y Caribeño de Educación en Derechos Humanos*, aconteceu na Argentina, e o *VII Colóquio*, em 2017 no Uruguai, como último evento latino-americano, conforme o levantamento realizado até o ano de 2017. Por isso, de acordo com o campo epistemológico constituído até aqui, é coerente que se compreenda as experiências latino-americanas e voltadas ao Sul epistêmico, fazendo sentido contextualizar as políticas e os desafios da educação em direitos humanos na América Latina. “A conjuntura histórica contemporânea da América Latina vem sendo atravessada por governos que sofreram impedimentos distintos, de natureza parlamentar e judicial, iniciado em Honduras, seguido pelo Paraguai (destituição do presidente Lugo em exercício), e recentemente no Brasil (*impeachment* da presidenta Dilma Rousseff). O fim de mandatos presidenciais de natureza democrático-popular tem sido acompanhado por políticas de natureza neoliberal, pautadas na eliminação de direitos sociais, em especial nas áreas da Educação, Trabalho, Saúde e Previdência Social” (DE SOUSA, 2017, p. 99). São golpes e ações que, por si só, representam, direta ou indiretamente, uma interferência nas práticas de educação em direitos humanos, sobretudo quando forças antidemocráticas se legitimam para influenciar o currículo educacional contra uma pressuposta “dogmatização comunista” das escolas e das universidades, criando uma falsa insegurança moral que, na verdade, está travestida de facilitação para a ampliação da entrada dos interesses curriculares capitalistas na educação.

tornar uma política de Estado, a Educação em Direitos Humanos necessitaria de que tal cultura fosse apropriada pelos estados e municípios, independentemente de suas ideologias e dos desafios diante da fisiologia das políticas partidárias exercidas nos governos, bem como do racionalismo moderno ocidental presente no pensamento abissal de grande parte dos gestores estaduais e municipais. Mas o que temos visto, desde 2013 no Brasil, é um retrocesso civil e governamental, como já foi apontado neste capítulo.

Entretanto, as últimas ações governamentais e da sociedade civil organizada foram a *12ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos* e o *1º Colóquio Internacional de Educação em Direitos Humanos* em 2018 (PINI *et al*, 2020). Sobre a última conferência nacional, “os conferencistas presentes aprovaram mais uma vez a proposta de formulação dos planos de EDH para aos estados e municípios brasileiros” (PINI *et al*, 2020, p. 86), mas não são todos os estados que possuem o plano e, em se tratando dos municípios, esse número é ainda menor em comparação ao total de cidades brasileiras.

Além da falta de implementação da Educação em Direitos Humanos no Brasil ou por não ir além dos discursos e por estar em poucos textos que existem, ainda há um conjunto de outros retrocessos que compõem o atual momento brasileiro. Houve e há em curso uma constante implementação de corte de investimentos⁹⁶ na educação, sendo reforçada pela emenda constitucional nº 95 de 2016 (BRASIL, 2016), que instituiu um novo regime de gastos públicos conhecido como “teto de gastos”. Ou seja, os investimentos que deviam ser ampliados, uma vez que as demandas da educação ampliam a cada ano, foram reduzidos ao longo dos últimos anos, provocando uma grave crise no que já era precário.

Uma das graves consequências desta crise das políticas educacionais está na inviabilização do PNE (BRASIL, 2014), uma vez que o plano indica ampliação de investimento. Portanto, se já havia falta de interesse ou descrédito na implementação de um plano de Educação em Direitos Humanos, agora, com poucos recursos, com governos que priorizam outras pautas, sobretudo os governos

⁹⁶ A emenda constitucional nº 95 promoveu a contenção de gastos públicos por 20 anos com grave corte de orçamento para a educação. Este corte “[...] contabiliza uma perda de R\$ 99,5 bilhões (USD 20 bilhões), sendo R\$ 32,6 bilhões só em 2019 (USD 7 bilhões), segundo cálculos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação” (DIPLOMATIQUE, 2021).

baseados com interesses neoliberais, o desinteresse pelos planos pode ser ainda mais ampliado com a justificativa de que não há recursos.

Esse contexto desfavorável para as políticas educacionais de Educação em Direitos Humanos não é diferente no estado e no município do programa social investigado, neste caso o estado de São Paulo e o município de São Paulo, especificamente na Zona Leste.

No estado de São Paulo há o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (SÃO PAULO (Estado), 2017) que teve seu processo de elaboração coordenado pelo Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana do Estado de São Paulo, pelo Comitê Estadual dos Direitos Humanos de São Paulo, Defensoria Pública do Estado de São Paulo, pela Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, pela Ouvidoria Geral da Defensoria Pública do Estado de São Paulo e por representantes de órgãos de Segurança Pública, a partir de 2017. O processo para a elaboração do plano primou pela participação democrática de movimentos sociais e demais sujeitos envolvidos com as temáticas correlatas. O plano foi finalizado em 2019, mas ainda aguarda tramitação no legislativo para a sua aprovação final, o que reforça a falta de interesse para a aprovação de um plano de tamanha importância, sobretudo em um momento em que se necessita da urgência da Educação em Direitos Humanos em tempos de ampliação de retrocessos nas políticas sociais e educacionais.

Enquanto o Plano de Educação em Direitos Humanos do Estado de São Paulo aguarda sua aprovação, o currículo da educação básica desse estado teve sua reorganização realizada recentemente por meio de programas, com revisões por meio do programa “Educação: Compromisso de São Paulo” (SÃO PAULO (Estado), 2011), passando por outra revisão mais recente, sob orientação da BNCC.

Para entendermos melhor esse movimento, a pesquisa de Sabadini, que considera a construção curricular do estado de São Paulo até o ano de 2017, resulta na constatação de que os temas sobre direitos humanos estão concentrados nas áreas de humanas (SABADINI, 2018, p. 116). “Ainda que nas disciplinas de humanas mencionadas haja referência a tais conteúdos, questionamos se houve intencionalidade nesta proposição ou se estes coincidem com o caráter e conteúdo próprio das disciplinas” (SABADINI; KLEIN, 2020, p.534). Esta verificação reforça a falta de dados para investigar o alcance da Educação em Direitos Humanos na

prática pedagógica da escola, além da fragilidade no monitoramento da aplicação e dos efeitos da Educação em Direitos Humanos nos currículos educacionais.

No caso das escolas das quais os educandos do programa social investigado são oriundos foi afirmado por meio do discurso deles que suas escolas pouco abordam os direitos humanos em suas aulas, bem como na sua rotina escolar. Em algumas situações, é o programa social que cria aproximações com as escolas, estabelecendo diálogos com as direções sobre políticas educacionais, com observações sobre a rotina da escola, na parceria com o acompanhamento pedagógico dos educandos e com momentos de formação compartilhada entre professores e educadores.

Alguns projetos realizados no programa têm influência indireta nas escolas, por meio das atitudes cidadãos dos estudantes no cotidiano escolar, ou influência direta no rendimento escolar, de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 03 – Aprendizagens para o cotidiano escolar: crianças e adolescentes

Espaço	Contribuições para a convivência na Escola
Programa Social	Melhora acadêmica e compreensão de conteúdo (1), leitura (4), escrita (3), palavras diferentes (1), pontuar frases (10), conscientização das dificuldades de mudar a escola (5), participar (5), respeitar professores (3), melhora da comunicação (3), compartilhar conhecimentos sobre DH (1), enfrentar dificuldades de racismo (1), e estudar mais para ter um futuro melhor (1).

Fonte: Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional (EYNG, 2019).

São percepções que ajudam o estudante na valorização da escola, enquanto espaço complementar ao direito à educação, ainda que a escola não ofereça as condições ideais para um processo educativo emancipatório. De todo modo, o programa social contribui para uma boa convivência na escola, uma vez que seus projetos estimulam a leitura, a escrita, a conscientização sobre a importância da escola e da participação do estudante para torná-la melhor.

As contribuições foram ainda mais ressaltadas, quando foi perguntado às famílias quais aprendizagens, atribuídas ao programa, refletem na aprendizagem escolar de seus filhos.

Quadro 04 – Aprendizagens para o cotidiano: familiares

Âmbito	Aprendizagens: escola
Escola	Respeito à escola, ao espaço do outro, às regras, às pessoas (4), ter mais responsabilidade com tarefas e atividades da escola (3), se expressar melhor (2), melhora na leitura (2), melhora na escrita, redação (2), fazer amizades e interagir (2), ser mais crítico (1), vontade de fazer a lição (1), gosto pela pesquisa (1), melhor coordenação motora (1), não ter preconceito

	(1), ampliou capacidade de escolha (1), exercitar direitos na escola (1), se interessar mais pela escola (1).
--	---

Fonte: Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional (EYNG, 2019).

A visão dos familiares reforça o quanto o programa social contribui para uma boa convivência e responsabilidade com os compromissos escolares. Ainda que o currículo seja tradicional e não favoreça o acesso a outros saberes invisibilizados, o programa social favorece algum sentimento de pertença pela escola.

Os dados apresentam uma exceção, uma vez que a realidade de educandos que não participam de programas sociais, como este que foi investigado, apresentam pouca emancipação social em decorrência das políticas educacionais neoliberais governamentais, de acordo com a afirmação de Sabadini (2018). Para a autora, a política educacional adotada pelo estado de São Paulo é de fundo neoliberal e, por isso, assim como já foi citado aqui, com base em Macedo (2013), o discurso sobre a diferença, a igualdade e o respeito está presente no texto, mas não chega com a mesma força na prática. Isso dificulta que a escola ou que a universidade tenham um pensamento pós-abissal, uma vez que não há mecanismos que articulem a chegada desse conhecimento nas políticas curriculares dos espaços educativos. Ou seja, são discursos que não se traduzem na prática.

Esta tradução ou falta de tradução para a prática fica evidente ao nos situarmos na política educacional da cidade de São Paulo para a Educação em Direitos Humanos. Isso porque o município também tem um plano, o Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos (PMEDH).

O PMEDH da cidade de São Paulo tem as seguintes linhas gerais de ação (SÃO PAULO (SP), 2016, p. 02): desenvolvimento normativo e institucional; produção de informação e conhecimento; realização de eventos; produção e divulgação de materiais; formação e capacitação de profissionais; gestão de programas e projetos; implantação de mecanismos e instrumentos de monitoramento, avaliação e atualização do PMEDH. Suas linhas são direcionadas para a educação básica, a educação superior, a educação não formal, o serviço público, o sistema de justiça e a segurança urbana e as mídias de comunicação. Ainda que tenha um conteúdo mais prático e realista, um dos objetivos, que pertence à linha de ação para “[...] implantar mecanismos e instrumentos de monitoramento, avaliação e atualização do PMEDH” (SÃO PAULO (SP), 2016, p. 09)

é “definir estratégias e mecanismos de avaliação e monitoramento dos programas, projetos e ações do PMEDH” (SÃO PAULO (SP), 2016, p. 09), e outro objetivo é a elaboração de relatório anual. Estes objetivos ficam em aberto sem uma definição ou um mecanismo para sua implementação.

Já na parte das proposições para a Educação em Direitos Humanos na modalidade não formal ou não escolar, o PMEDH (SÃO PAULO (SP), 2016, p. 17) propõe as seguintes diretrizes: a) qualificação para o trabalho; b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais; d) educação realizada nos meios de comunicação social; e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversas; e f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano. Contudo, as ações programáticas para a educação não formal ou não escolar ficam na intenção de incentivar, mas não há clareza quanto à articulação e à garantia de que as ações sejam efetivadas.

Ao expor esta crítica, esta não pode ser associada à intenção de que houvesse algo pronto ou que o plano fosse uma “receita”, mas que existissem algumas definições quanto ao processo de adaptação às diferentes realidades dos educandos e de seus territórios, ao processo de articulação entre poder público e as instituições que participarão do plano, bem como à descrição de como o monitoramento da efetivação do plano funcionará, considerando as particularidades das instituições, a intersetorialidade e a viabilidade dos projetos e ações.

A mesma crítica se aplica às ações programáticas para a educação básica no PMEDH da cidade de São Paulo, espaço o qual os educandos do programa social também frequentam. Os educandos foram enfáticos ao identificarem a falta da abordagem do tema dos direitos humanos no currículo do município e do estado, com raras exceções, mas sem processo e continuidade, de acordo com o que já foi afirmado neste capítulo. Esta falta de abordagem ratifica a falta da prática do plano nos espaços educativos.

Por outro lado, temos o currículo do programa social investigado que, na representação dos educadores, propõe aprendizagens emancipadoras e pós-abissais que são refletidas nas respostas dos estudantes e que são refletidas na escola.

Quadro 05 – Aprendizagens e contribuições do programa: equipe programa social

Aprendizagens e contribuições para o cotidiano
<p>Aprendizagens: Convivência (3), as relações (1) entre iguais e diferentes, respeito (1), diálogo (1), a cultura de paz, valores (1). Saber agir em comunidade (1), no coletivo. Interação maior com o meio ambiente. Oportunidade de pesquisa. Partilha, praticar escuta (1) ativa (ouvindo o que o outro tem a dizer), verbalização (1). Reflexão e consideração de que existem outras possibilidades de vida. O autoconhecimento (1), saber quem, descobrir do que gosta. Incentivo à leitura, verbalização das crianças, trabalho significativo com português, e matemática.</p>
<p>Contribuições para o cotidiano na escola - O estímulo ao protagonismo (1), torna as crianças e adolescentes mais participativos (3) na escola. O sujeito crítico, reflexivo enxerga um pouco mais os processos que estão naturalizados, a questão da criticidade, de se enxergar como parte, e tentar ser agente de transformação (1). Contribui para que a convivência (1) neste espaço seja melhor, diálogo (1) na tentativa de mudanças na escola, comparticipação do educando. Enxergar a possibilidade de questionar a escola e serem ouvidos para resolver as coisas. Melhor interação com os colegas e professores. A autonomia (1) das crianças na escola. Maior responsabilidade do aluno na escola. Melhora do autoconhecimento (1). Relação (2) professor/aluno com respeito (1) mútuo. Comprometimento na escola. Aprende a mediar conflitos (1). Reivindicação da abertura da biblioteca, participação em grêmios, os professores percebem outras habilidades dos educandos. Conversam com os professores, participam em debates.</p>

Fonte: Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional (EYNG, 2019).

Esta representação traduz muito bem as políticas de currículo do programa social e que são aplicadas pelos educadores, e que, segundo eles, são aprendizagens que contribuem na relação dos estudantes com o cotidiano de suas escolas. Estas contribuições: protagonismo, participação, criticidade e autonomia, refletem as mesmas contribuições apontadas pelos estudantes e familiares, afirmando que a proposta curricular do programa social tem enfoque em direitos.

Fica evidente que o currículo do programa social é diferenciado e possibilita aprendizagens que o currículo tradicional não proporciona. O programa social garante tempo e qualidade para a transversalidade de temas sociais, por meio da Educação em Direitos Humanos.

Em comparação, a educação básica não promove ou pouco promove a formação de educadores para esta tendência educacional, sendo um movimento insuficiente para influenciar mudanças pós-abissais no currículo. E em uma intensidade ainda menor, as políticas educacionais não garantam que o PNEDH se efetive, pela falta de articulação e de monitoramento, de modo particular, em se tratando do município de São Paulo e do estado de São Paulo.

Logo, se não há a elaboração de planos estaduais e municipais ou são precários para uma articulação e um monitoramento eficaz, cada gestor e cada educador fará suas próprias traduções sobre como implementar ou não determinada política educacional de direitos humanos. Além disso, há o pensamento abissal que

pode estar presente em boa parte do pensamento dos sujeitos aplicadores da política, mantendo ou ampliando a exclusão e a desigualdade como política, o que inviabiliza qualquer articulação e aplicação de uma política curricular que vise a descolonização dos seus saberes. Ou seja, é muito pouco depender de algumas ações isoladas, como é o caso do currículo do programa social investigado nesta pesquisa.

Portanto, um bom ponto de partida para romper estas linhas abissais entre políticas e práticas é reforçar os movimentos sociais que promovem uma concepção intercultural e biocêntrica de direitos humanos, conforme foi apresentado neste capítulo. Esta concepção é um referencial que pode promover a descolonização do direito no currículo, em contraposição ao universalismo ao reconhecer as diferenças culturais. Um dos espaços para esta subversividade e para a pluriversidade pode ser a universidade, desde que esse movimento não fique restrito ao espaço acadêmico, mas que possa chegar às camadas populares.

Conforme os dados apresentados, a Educação em Direitos Humanos empregada no currículo do programa social rompe com alguns abismos sociais enfrentados pelos educandos em relação às suas escolas, suas famílias e suas comunidades, no que se refere à sua autoestima, à sua participação e ao sentimento de pertença sobre estes espaços. Ainda que muitas exclusões permaneçam, estes avanços citados são uma grande conquista, uma vez que a escola sozinha provavelmente não proporcionaria tais conquistas aos educandos.

Portanto, caberia a estas escolas uma tradução intercultural no sentido de reconhecer seu papel de abertura para a comunidade e para as demais instituições de educação, de rever seu currículo quando necessário, de conter a reprodução do pensamento abissal, de entrar nas lutas dos movimentos sociais para rever as políticas educacionais focadas na regulação e no controle do conhecimento e do direito, bem como em rever o olhar sobre o jovem como uma mercadoria para o emprego (ARROYO, 2007). Mas isso exigiria certo nível de subversividade (SANTOS, 2019) e de pedagogias pós-abissais, bem como de pluriversidade, em parceria com universidades.

Além da subversividade em âmbito local, uma política educacional transformadora necessita de políticas de articulação e de monitoramento entre governo federal, estados e municípios, de políticas curriculares que considerem os

aspectos culturais locais, juntamente com a intersectorialidade entre órgãos e organismos governamentais e não governamentais.

Mesmo que a política educacional contemplasse todas estas necessidades, os sujeitos executores destas políticas nas escolas, nas universidades e nos demais espaços educativos deveriam estar apropriados do pensamento pós-abissal, ou seja, o gestor e o educador precisam ser tradutores interculturais.

Este movimento é utópico, mas é o caminho que pode ajudar na descolonização do currículo com uma constante oferta de conhecimento pós-abissal, tornando mais concreta a “reinvenção da emancipação social” (SANTOS, 2002; 2007) dos educandos e das educandas.

Ao finalizar esse capítulo fica reafirmada a necessidade de políticas de diferenças e de identidades para a superação das novas desigualdades, dos ressentimentos da sociedade de modo geral e especificamente da realidade brasileira. As políticas educacionais para os direitos humanos fizeram algum avanço nos últimos anos no Brasil, mas novamente, assim como faz Gomes (2021), devemos nos perguntar qual é o resultado destas políticas na prática. De fato, o currículo está sendo descolonizado?

Contudo, o objetivo específico da tese relacionado a esse capítulo: “analisar lacunas e possibilidades para a descolonização do currículo sob a perspectiva da concepção intercultural e biocêntrica nas **políticas educacionais em direitos humanos**”, foi desenvolvido. Isto porque, nesta direção, ao longo do capítulo, foram apresentados elementos que situaram historicamente as políticas educacionais em direitos humanos que ajudam a dar ênfase para as lacunas que reforçam a necessidade de uma concepção intercultural e biocêntrica para estas políticas e práticas, com vistas ao combate do racismo e das demais desigualdades e exclusões, bem como possibilitar conexões para a descolonização do conhecimento e dos direitos humanos no currículo, por meio da revisão das políticas educacionais e do pensar um monitoramento qualificado de políticas intersectoriais.

5 TRADUÇÕES INTERCULTURAIS SOBRE OS DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO: ACENOS PARA O CONHECIMENTO PÓS-ABISSAL

O currículo da educação formal tem desafios conhecidos por educadores e pesquisadores da educação. Como Silva (2014a) já categorizou, há currículos de características tradicionais que, por vezes, reproduzem o abismo do racionalismo moderno ocidental, currículos com a característica crítica que apresentam algumas possibilidades de enfrentamento ao pensamento abissal, e currículos que o autor chama de pós-críticos, que problematizam as narrativas dos dois modelos anteriores, trazendo outras narrativas, até então pouco pautadas, como é o caso das identidades e diferenças culturais.

Mesmo considerando esta categorização que, em um primeiro momento, ajuda a nos encontrarmos na complexidade do currículo, é preciso estar atento ao risco de não ser mais uma centralização para uma teoria geral de currículo, cometendo os mesmos erros abissais da educação baseada no controle epistemológico. Ainda que estas três teorias curriculares não sejam estanques e que, por vezes, se hibridizem, o risco de se fecharem em si mesmas precisa ser afastado via traduções interculturais no cotidiano do currículo, considerando tanto as práticas, quanto as políticas educacionais.

Com base nas pedagogias pós-abissais, encontramos outras possibilidades que não negam a história e as tradições, que bebem nas fontes das teorias críticas, além da pós-críticas, mas que, ao mesmo tempo, não pretendem ser uma força centralizadora, e sim um caminho pós-abissal com abertura ao novo, sem desconsiderar o que existe, mas propondo avançar onde é possível, pois sempre é possível esperar.

O último objetivo específico da tese, “sistematizar as traduções interculturais das **ausências e emergências** presentes nas experiências dos sujeitos, nos saberes, no currículo e nas possibilidades de conhecimentos pós-abissais”, promove a análise final dos dados. O levantamento desses dados foi feito para compreender as traduções interculturais que possibilitam as conexões pedagógicas pós-abissais que visam sinalizar para as proposições de descolonização do direito e do conhecimento no currículo por meio da Educação em Direitos Humanos.

O currículo do programa social pesquisado apresenta uma abordagem dos direitos humanos que proporciona algumas possibilidades de descolonização do

currículo. A análise a seguir, com base nas traduções interculturais, poderá reafirmar esta constatação. Ou seja, a tradução que se pretende identificar é a que pode nos apontar até que ponto esse currículo tem a capacidade de emancipar os sujeitos participantes e egressos do programa social investigado por meio do acesso a conhecimentos pós-abissais na abordagem da Educação em Direitos Humanos.

Dados sobre os sujeitos e o currículo na coleta de 2017 também serão analisados, mas neste capítulo o foco maior está nos dados coletados nas entrevistas e na roda de conversa realizada em 2019, com 12 egressos do programa social. Os dados de 2017 aparecerão para fazer analogias sobre a emancipação social aprendida e a conquistada, ou não, em relação aos dados de 2019.

Esse caminho de análise reafirmará o emprego da sociologia das ausências, que identifica as experiências disponíveis, e a sociologia das emergências, que identifica as experiências possíveis (SANTOS, 2010), promovendo esse movimento metodológico para favorecer as traduções interculturais a partir das afirmações e dos discursos presentes nas narrativas dos sujeitos investigados.

Além dos aspectos metodológicos da análise dos dados, serão retomadas questões teóricas, em relação às privações de direitos diante das novas desigualdades, bem como os fatores de proteção, como ausências, e a Educação em Direitos Humanos, como emergência no currículo pesquisado. Outra emergência é encontrar as influências subversivas e pluriversais das pedagogias pós-abissais nestes processos para a descolonização das políticas educacionais, e consequentemente dos currículos, pavimentando o caminho para as proposições finais desta tese.

5.1 PRIVAÇÕES DE DIREITOS E DE CONHECIMENTO: AUSÊNCIAS E EMERGÊNCIAS DIANTE DAS NOVAS DESIGUALDADES

A regulação e o controle do conhecimento e do direito são as estratégias centrais do pensamento abissal, privando sujeitos de terem uma vida digna e perpetuando o colonialismo, o patriarcado e o capitalismo. Os sujeitos que mais sofrem esta exclusão são as crianças e os adolescentes, que consequentemente são atingidos direta ou indiretamente pelo efeito da pobreza e do empobrecimento. Sarmiento, em seus estudos sobre infância, entende a pobreza como “[...] um

conjunto desqualificante de características desqualificantes, nos planos moral e social” (SARMENTO, 2010, p. 181). São as crianças e os adolescentes que estão mais expostos e vulneráveis às desigualdades, não somente no aspecto de renda, mas de outras desigualdades multidimensionais que configuram a pobreza infantil.

Eyng e Pacheco, com base em Bastos (2016), descrevem as duas linhas principais de análise sobre a pobreza infantil:

O entendimento e o dimensionamento da pobreza infantil, na perspectiva unidimensional, tomam as privações advindas de fatores econômicos, representados na falta de ou baixa renda familiar que incidem, sobretudo, na garantia dos direitos de provisão. A perspectiva multidimensional, por sua vez, assume que a pobreza infantil se configura na intersecção de diversos fatores; além dos aspectos econômicos se perfilam aspectos sociais, políticos, culturais, construídos e situados histórica e geograficamente. Assim, na perspectiva multidimensional da pobreza infantil que consideramos neste texto, o conjunto de privações incide tanto na violação de direitos de provisão como na violação de direitos de proteção e, também, na violação de direitos de participação. (PACHECO; EYNG, 2020, p. 112)

Quando se trata de direitos fundamentais⁹⁷, a falta de um deles traz consequências sérias para o desenvolvimento, colocando “[...] meninas e meninos em uma situação de “privações múltiplas” – uma vez que os direitos humanos não são divisíveis, têm de ser assegurados conjuntamente” (UNICEF, 2018, p. 06).

Sobre as crianças e adolescentes brasileiros entre 6 e 17 anos, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015, afirmava-se o seguinte: “[...] 13,8% estão na escola, mas são analfabetos ou estão em atraso escolar” (UNICEF, 2018, p. 10). Já nos dados do PNAD 2017 (IBGE, 2018), 1,9 milhão de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos estão privados do direito à educação, isso equivalia a 4,7% desta faixa-etária que está fora da escola. No entanto, “se o acesso à escola tem melhorado, permanecem os problemas do atraso escolar e da evasão, mais característicos do ensino médio (15 a 17 anos), onde foi registrada, em 2018, taxa de frequência líquida de 69,3%, ou seja, 30,7% dos alunos estavam atrasados ou tinham deixado a escola”, segundo o PNAD 2018 (IBGE, 2019). São dados que reforçam os fatores estruturais que mantêm gerações sem acesso a direitos básicos. “Estes fatores se reforçam nos discursos culturais e

⁹⁷ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assevera como direitos fundamentais os seguintes: à vida e à saúde, à liberdade, ao respeito e à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, ao esporte, à cultura e ao lazer, e à profissionalização e à proteção no trabalho (BRASIL, 1990).

epistemológicos que os legitimam e nas estratégias políticas de apaziguamento e contenção dos excluídos” (EYNG, 2019, p. 47).

Já o programa social investigado é como um “oásis” diante destas desigualdades multidimensionais, pois sua proposta promove uma educação pautada em direitos humanos com foco na participação dos educandos, para além do que a educação escolar promove. O currículo do programa apresenta meios para apontar formas de emancipação social que podem desafiar os fatores estruturais da multidimensionalidade da pobreza infantil.

Ainda que o currículo do programa social tenha uma proposta diferenciada e com abordagem em direitos humanos, nas entrevistas com os educandos e educandas egressas, identificamos a permanência de alguns destes fatores ao perguntarmos: “Quais os fatores de risco para violências contra a infância (crianças e adolescentes)?”. Foram estas as repostas dos egressos: violência familiar (20%); exploração e abuso sexual (10%); drogas/tráfico (10%); violência externa (rua) (7%); *bullying* (7%); criminalidade (7%) – os mais citados.

É importante ter clareza que o currículo do programa social não é a solução final para a eliminação dos fatores de risco, sobretudo quando há pouca parceria com as escolas locais e pouco ou quase nada de intersetorialidade no enfrentamento das desigualdades e das violações de direitos. Outro aspecto ainda mais complexo é a violência que acontece dentro dos lares, uma vez que esta nem sempre é identificada com agilidade, seguida pela exploração e pelo abuso sexual, que em grande parte são cometidos por algum membro da família, além das drogas e do tráfico que também têm uma grande proximidade no cotidiano comunitário dos educandos. Estas ausências sociológicas, sempre que identificadas pela equipe pedagógica, têm um protocolo que segue as políticas de proteção da criança e do adolescente com atendimento psicológico e de assistência social. Mas, para as ausências e emergências no currículo, além do atendimento psicossocial, há o trabalho integrado com os projetos pedagógicos na constante pauta dos fatores de risco na didática das atividades e nas ações planejadas, como fator de proteção.

Sobre os fatores de proteção, quando perguntados: “Quais os fatores de proteção diante destas violências contra a infância (crianças e adolescentes)?”, as repostas: “Leis/Estatuto da Criança e do Adolescente” e “diálogo/escuta” foram as mais citadas pelos egressos. Os egressos reforçam que a passagem pela unidade foi um fator constante de proteção. Mesmo que não tenha sido citada a falta de

outros direitos básicos, como alimentação e moradia, é importante constatar que o programa social tem garantido alguns desses direitos básicos, como é o caso da alimentação. Em muitos atendimentos às famílias e aos educandos foi constatado que as refeições ofertadas no programa são as únicas que tiveram no dia. E sobre a moradia, em alguns casos, as famílias precisam sair da comunidade, e conseqüentemente seus filhos precisam sair do atendimento no programa, pois não conseguem mais pagar aluguel ou continuar morando no mesmo lugar, precisando buscar um lugar mais barato ou ocupar algum espaço no qual seja possível exercer sua moradia.

Além desses desafios, os egressos apontaram a “falta de futuro” diante da precariedade do trabalho e de acesso à universidade, bem como da violência e do preconceito que sofrem por serem moradores de territórios criminalizados e excluídos, como fator que coloca em risco sua proteção.

Na concepção multidimensional da pobreza infantil, ao faltar um dos direitos, temos sérias conseqüências no conjunto de direitos que podem interferir diretamente na emancipação social destes sujeitos. São jovens que sofrem, ainda que tenham alguns dos direitos básicos garantidos. São vítimas da sub-humanidade imposta pelo fascismo social e pelo racismo, pois, mesmo que tenham acesso ao programa social, algumas ausências permanecem em suas vidas, mantendo-os regulados e controlados pelo colonialismo e pelo capitalismo presentes em outros “currículos” da sociedade, que os privam do conhecimento pós-abissal (SANTOS, 2019a).

Mesmo com todas as privações, as possibilidades de emergências sociológicas estão presentes na consciência dos egressos, que, mesmo com as frustrações, encontram motivos para lutar, pois suas esperanças foram alimentadas no currículo do programa social, que ainda abastece seus pensamentos e sua criatividade para romper com a linha abissal entre o mundo colonizado e o mundo metropolitano. São resistências que ainda permanecem com esses egressos empoderados pelos conhecimentos pós-abissais a que tiveram acesso no programa social.

O conhecimento pós-abissal é fonte para as pedagogias pós-abissais, assim como a possibilidade de acesso a outros conhecimentos pós-abissais, que surgem da artesanaria das práticas (SANTOS, 2019a) e que ajudam a reconhecer as epistemologias do Sul como fonte de saberes que podem romper com a regulação e o controle do conhecimento e do direito.

No currículo do programa social, as pedagogias pós-abissais presentes nas práticas dos educadores e de seus projetos, bem como na participação dos educandos, possibilitaram o acesso a conhecimentos pós-abissais, como os direitos humanos, a luta antirracial e antipatriarcal, entre outras conscientizações sobre as ausências e as necessárias emergências sociais. Os educandos expõem seus sonhos e projetos de vida, expectativas sobre as oportunidades que almejam ter e, de alguma forma, estendem suas esperanças por mais tempo, ainda que a realidade lhes seja cruel com as novas desigualdades e ressentimentos. As percepções de educandos e egressos sobre esta realidade estão mais latentes na sequência desse capítulo.

5.1.1 Percepções dos sujeitos da pesquisa sobre fatores de proteção e os direitos humanos

Os educandos e educandas que participaram da coleta de dados de 2017 e os egressos que participaram da coleta de 2019 são oriundos da Zona Leste de São Paulo e foram incluídos no programa social segundo critérios socioeconômicos, como meio de acesso neste atendimento educativo. São crianças e adolescentes privados de direitos, desde os mais básicos na sua trajetória infantil até as privações relacionadas ao trabalho e aos estudos; tanto a continuidade no ensino médio quanto o acesso ao ensino superior são comprometidos na grande maioria dos casos.

O território em que vivem, por si só, já é um fator de risco e de privações de direitos, uma vez que o Estado priva esta população de políticas e aparelhos públicos que minimizariam estes riscos. O programa social é um fator que gera garantia de alguns direitos, mas há a necessidade de outros fatores e políticas para que a pobreza infantil, na qual estão inseridos, possa ser superada.

Eyng (2019), no relatório da pesquisa (Garantía de Derechos de NNA/ Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018), que é fonte investigativa desta tese, indica os seguintes “fatores que geram e possibilitam a garantia de direitos”:

- a) Políticas e programas que atuem na prevenção das violências e, conseqüentemente, no fortalecimento individual e coletivo de crianças e adolescentes.

- b) Políticas estruturais de Estado que atuem de modo intersetorial, com foco no impacto geracional, de médio e longo prazo, atuando na gênese, nas causas dos fatores de risco das violências, atenuando-os e superando-os.
- c) Participação e protagonismo de crianças e adolescentes no efetivo exercício do direito à manifestação, à livre expressão e à autorregulação.
- d) Programas de prevenção e proteção em rede, com atuação conjunta no âmbito governamental e da sociedade civil, para a atenção global das necessidades de desenvolvimento de recursos de proteção da infância e fortalecimento do bem-estar das crianças.
- e) Comunidades e grupos de práticas de apoio às crianças nos seus espaços cotidianos que favoreçam o desenvolvimento individual e a convivência com seus pares e adultos significativos por meio de oficinas, psicoterapias, atividades artísticas, práticas esportivas e de recreação.
- f) Orientações educacionais e psicoterápicas que estimulem a constituição de identidades positivas e resilientes, com fortalecimento do autorrespeito, valorização de si e de suas potencialidades, na autoestima baseada em autoconceito bem estruturado.
- g) Conhecimento e valorização da diversidade que, tendo como referência epistemologias contra hegemonias, sejam capazes de promover a conscientização e diálogo entre os diferentes saberes culturais, e a interação entre etnias, raças, gêneros, religiões, gerações.
- h) O exercício da justiça social que atue nas esferas da redistribuição, do reconhecimento e da representação para a garantia de direitos da infância e de condições para o desenvolvimento de cada criança. (EYNG, 2019, p. 52-53)

Os fatores de proteção, como o caso do programa social investigado, são fatores comprovados, como já foi confirmado antes. As políticas estruturais de Estado, quando pensadas pós-abissalmente, promovem mudanças significativas, como é o caso das cotas em universidades. Já a participação, não somente decorativa, mas nas tomadas de decisão, propiciam empoderamento. A prevenção e a proteção em rede são um caminho para que a educação e os direitos não sejam algo transitório, mas efetivo, uma vez que todos devemos cuidar uns dos outros. Além disso, a comunidade e os grupos de apoio devem ser espaço para o exercício de cidadania. Todos esses fatores devem ter suporte de orientação educacional e psicoterápica, pois a autoestima e a saúde mental devem ser preservadas diante do fascismo social. O mesmo fascismo que deve ser combatido com a diversidade, que é um fator de proteção diante da intolerância. E, por fim, a justiça social como o fator de proteção é o horizonte que se busca quando todas os fatores são garantidos, a utopia.

Quanto aos fatores de proteção, às políticas e aos programas sociais e educativos, os fatores encontrados no programa social investigado, em determinados projetos pedagógicos e em algumas parcerias locais, refletem a satisfação presente nos discursos dos educandos e dos egressos. Mas quando há a tentativa de se identificar estes fatores nas políticas estruturais e na rede de

proteção do território, aí encontram-se os principais desafios para superar a multidimensionalidade da pobreza infantil e suas consequências no desenvolvimento da criança e do adolescente e nas suas perspectivas de futuro.

Outro aspecto desafiador está nos fatores relacionados ao reconhecimento das diversidades, pois aqui temos uma dimensão relacionada à identidade dos sujeitos e à subjetividade da criança e do adolescente, bem como na sua relação com o outro, que pode tanto possibilitar o reconhecimento das diferenças quanto ampliar as desigualdades.

Eyng (2019) se aporta em Fraser (2006; 2007; 2008), quando a autora propõe

[...] a redistribuição que busque a alocação mais justa de recursos e bens, o reconhecimento das diferenças que constituem a diversidade sob os mais variados aspectos (gênero, geração, etnia, nacionalidade, sexualidades, etc.) e a representação política que requer arranjos sociais que permitam que todos participem como pares na vida social, incluindo as crianças e os adolescentes. (EYNG, 2019, p. 53)

Um dos abismos provocados pelo pensamento abissal, por meio das políticas da governação neoliberal, as quais Santos (2010) denuncia, é a prática de grande parte dos governos que inviabiliza ou ilude a população com um pseudo reconhecimento das diferenças, como a participação política que está na representação que se resume no voto e em poucos espaços de participação, quando se trata da participação infantil ou adolescente. A participação é praticamente inexistente ou é representada por adultos, sendo que as vozes infantis e adolescentes nem sempre tem a expressão que poderiam ter nestes processos. Ou seja, nem a voz representativa desta faixa etária é escutada, muito menos as diferenças presentes neste grupo social.

Por outro lado, nos dados levantados em 2017 (Garantía de Derechos de NNA/Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018) há uma unanimidade entre os educandos sobre o que reforça a importância da contribuição do programa social para a garantia de direitos humanos indicados na Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente (EYNG, 2019). Na pergunta: “Sua participação no programa contribui para a garantia de algum dos direitos anteriormente relacionados? Se sim, quais?”, tivemos estas respostas: educação (23,9%); liberdade de opinião e de expressão (12,5%); cultura (10,2%); vida (9,1%); informação; proteção contra todas as formas de violência; orientação para os direitos humanos; e identidade (6,8% cada); saúde (5,7%); proteção contra o trabalho ilegal

e exploração econômica (3,4%); esporte e recreação (3,4%); convivência com pais e responsáveis legais (2,3%); liberdade de associação e crença (1,1%); e todas (1,1%). São dados que, mais uma vez, ratificam o que foi citado anteriormente sobre os fatores de proteção e o papel do programa social na consciência dos educandos e das educandas sobre seus direitos, sobretudo quando citam a educação como direito garantido no programa, reforçando o caráter não somente de “ocupação de tempo” dos educandos, mas como um concreto processo educativo. Os outros dados reforçam o aspecto comunicativo ligados à opinião, à expressão, à cultura e à informação, aspectos essenciais para a manifestação da consciência crítica. Os demais dados tratam de outros direitos fundamentais, como saúde, trabalho, crença, esporte, e convivência familiar, demonstrando o olhar sistêmico dos educandos sobre o conjunto dos direitos humanos.

E quando foram perguntados: “Quais os benefícios que o programa já proporcionou para a sua vida?”, estas foram as respostas, de acordo com a sistematização apresentada na tabela 4.

Tabela 04 – Benefícios proporcionados pelo programa: crianças e adolescentes

Benefícios	quant
Mudança de perspectiva de pensar a vida	4
Melhora no controle emocional	2
Melhora da autoestima, autoconhecimento	2
Melhora na saúde	1
Consciência, respeito – DH	3
Habilidades artísticas e corporais - dança, teatro, circo, futebol, capoeira, música	3
Melhora na escola, valorizar o estudo	2
Melhorar participação, inclusão	2
Desenvolver respeito, empatia	5
Melhora emocional, bem-estar, alegria	3
Ampliação na formação, cursos	1
Melhora na convivência, comunicação	3
Conhecer pessoas novas, fazer amigos	3
Bons modos, educação	1
Total de participantes	30
Total de respostas	17

Fonte: Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional (EYNG, 2019).

Respostas como “mudança de perspectiva de pensar a vida” sinalizam que outras formas e visões de mundo foram disponibilizadas e/ou construídas para que os educandos pudessem ter outros pontos de vista sobre si e sobre os outros. Quanto a “consciência, respeito”, relacionados aos direitos humanos, mais uma vez

a Educação em Direitos Humanos aparece como influenciadora das respostas. Isso demonstra que os benefícios estão não somente no aspecto material, que por vezes são mais urgentes, mas também no filosófico. De todo modo, há uma reserva de consciência crítica para quando outras lutas por direito forem necessárias.

Enquanto as respostas sobre os aspectos emocionais e de convivência demonstram o cuidado do programa, não somente para os aspectos políticos, mas também para os aspectos interpessoais, como respeito e empatia, esse cuidado se estende aos saberes e práticas de bem-estar, bem como ao cuidado com os aspectos cognitivos.

Outras conquistas e aprendizagens aparecem quando perguntado aos educadores “Quais os pontos positivos e benefícios do programa?”; o compromisso com a teoria e com a prática voltada para a Educação em Direitos Humanos e o acesso a conhecimentos pós-abissais, mais uma vez, é destaque.

Quadro 06 – Pontos positivos, benefícios do programa: equipe do programa social

Progr.	Categorias
Programa Social	1. Convivência, relacionamento entre todos; 2. A voz dos educandos; 3. Participação da família; 4. Comunicação; 5. Desenvolvimento da defesa dos direitos. 6. Pensamento crítico; 7. Autonomia de expressão; 8. Conhecer lugares diferentes; 9. Estímulo à participação, promoção do diálogo; 10. Relações horizontais; 11. Articulação dos educandos; 12. Confiança no programa; trabalho com valores; 13. Ensino orgânico;

Fonte: Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional (EYNG, 2019).

As respostas indicadas pelos educadores se confirmaram nas respostas dos educandos e das educandas, e são reafirmadas nas falas dos egressos (2019) quando sustentam em suas respostas as representações sobre os direitos humanos e os conhecimentos pós-abissais. As respostas que indicam “convivência, relacionamento entre todos” e “participação da família” reforçam a tentativa da formação integral que aborda a dimensão comunitária e familiar, bem como o “desenvolvimento da defesa dos direitos humanos”, o “pensamento crítico”, o “estímulo à participação”, a “promoção do diálogo”, a “voz dos educandos”, a “comunicação”, a “autonomia de expressão” relacionados à política e a comunicação

como forma de mobilizar a participação cidadã e o direito à cidade, como está representado na respostas “conhecer lugares diferentes”.

Além destes benefícios apontados pelos educadores, outras representações, que são frutos de um currículo pautado em direitos humanos, foram manifestadas ao longo das entrevistas e da roda de conversa com os egressos e egressas (2019), atestando o que os educadores revelaram em 2017.

Nas entrevistas com os egressos (2019), ao serem indagados: “Quais foram as principais aprendizagens que teve com sua participação no programa?”, estas foram as respostas:

Tabela 05 – Aprendizagens no programa: egressos do programa social

Aprendizagens no programa	nº.	%
Comunicação	5	13%
Empoderamento	4	10%
Solidariedade	4	10%
Direitos humanos	3	8%
Acesso a culturas/arte	3	8%
Educação profissional	2	5%
Autoconhecimento	2	5%
Expressão corporal	2	5%
Senso crítico	2	5%
Sobre violências	1	3%
Atividades manuais	1	3%
Proatividade	1	3%
Política	1	3%
Projeto de vida	1	3%
Consciência ecológica	1	3%
Tecnologias	1	3%
Respeito às diferenças	1	3%
Empatia	1	3%
Formar opinião	1	3%
Criatividade	1	3%
Prática de esportes	1	3%
Boas escolhas	1	3%
Total	40	100%

Fonte: Dados das entrevistas com egressos (2019)

De acordo com a proposta curricular no programa social, todos os projetos pedagógicos desenvolvem atividades de comunicação, e não é aleatório que esse aspecto tenha aparecido com maior destaque nas aprendizagens dos egressos, uma vez que a comunicação recebe até uma oficina ou um projeto específico no seu currículo. Outro destaque nas respostas é o empoderamento, uma vez que o educando e a educanda são colocados no centro do processo educativo do programa social, além de possibilitar o acesso à cidade, ao conhecerem os espaços

de controle social e, sempre que possível, participarem efetivamente destes espaços.

Outra aprendizagem de destaque é a solidariedade, o que demonstra que o empoderamento tem reflexo na maneira coletiva de pensar as relações de poder. Além disso, há uma inversão no sentido da solidariedade, uma vez que ela não é praticada somente com ações assistenciais, mas com participação política. Vemos que esse nível de formação política é fortemente destacado pelos educandos e egressos, como aprendizagem que gerou mudança significativa em suas vidas. Talvez seja esse o maior motivo de gratidão manifestada nas entrevistas com os educandos, as aprendizagens adquiridas, gratidão esta que continuou sendo manifestada na roda de conversa.

Na roda de conversa, que foi realizada logo após as rodadas de entrevistas, manteve-se um clima muito parecido com o que os egressos estavam acostumados a encontrar quando participavam do programa social. Houve a participação de educadores na acolhida⁹⁸ e durante a roda, favorecendo um debate aberto e bem participativo.

Após a acolhida dos egressos, que serviu como um “quebra gelo”, o moderador da roda (autor desta tese) fez uma fala inicial trazendo o questionamento sobre como cada egresso deu continuidade ao seu projeto de vida após a saída do programa social. Quais foram as principais aprendizagens que contribuíram para a vida comunitária, pessoal e profissional. Quais foram os desafios para buscar a emancipação social?

“A formação humana sempre teve muita importância. O (programa) nos deu muito apoio” (Egresso 1).

“Ensinarão coisas que eu não sabia que eu podia fazer. Ajudaram na educação em casa. Aprendi muita coisa, a me socializar e falar em público” (Egresso 2).

“Ajudou na comunidade, na escola e na família. A reagir à sociedade, de valorizar quem é da favela. Fazer amizades, socialização. Direito à cidade, fomos à câmara de vereadores, ganhamos voz” (Egresso 3).

⁹⁸ A acolhida é uma prática constante da rede educacional da qual o programa social faz parte, e consiste em receber o educando e a educanda, seja na entrada diária, seja na sala ou em algum evento, por meio de um momento afetivo, com arte, espiritualidade e reflexão.

Nesta primeira rodada, as primeiras falas reforçam o aspecto sobre a socialização e a comunicação interpessoal. Ter voz é algo libertador para quem se sente desprivilegiado por morar na “favela” e nem sempre é ouvido fora dela. Esse alcance se amplia quando é proporcionado o direito à cidade, por meio da ocupação de espaços que possivelmente não seriam conhecidos sem os projetos pedagógicos sobre direitos humanos do programa social.

Diante desse clima de gratidão, o moderador perguntou se houve alguma decepção ou frustração depois da saída do programa social, indagando qual foi o motivador.

O (programa) deu asas, ajudou a aprimorar, também apresentou o que é viável (Egresso 4).

“O (programa) sempre tentou ser parceiro das escolas, em tentar mudar a realidade” (Egresso 5).

“Sobre os problemas a gente tinha uma base, mas no (programa) tem a formação crítica, tem arte, cultura. Deram uma base de trabalhar com estes assuntos e apontar as dificuldades que vinham (Egresso 6).

Os egressos demonstram uma imensa gratidão pelo programa social, uma vez que tiveram acesso a conhecimentos e a direitos que impactam na formação cidadã para suas vidas. O programa “deu asas” e foi “uma base” apontando “as dificuldades que vinham”. Mesmo com as dificuldades que enfrentavam ou enfrentariam, encontraram na educação focada em direitos uma forma de amenizar os desafios.

A contribuição do programa social na formação humana, por meio da conscientização sobre o papel da criança e do adolescente, torna prático o que avigora Paulo Freire (1979). Os educandos demonstram consciência sobre sua realidade e esse processo se dá na prática e na reflexão, pela alfabetização e pela pós-alfabetização relacionadas aos aspectos culturais do sujeito e do território onde vive, ao mesmo tempo que esse processo educativo possibilita vislumbrar um horizonte utópico “[...] diante da desumanidade, assumindo compromisso com as transformações, denunciando e anunciando as desigualdades. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (FREIRE, 1979, p. 16). É compreender sua realidade e o que precisa ser traduzido, denunciado e transformado, diante das históricas estruturas de dominação.

Quando educandos e egressos reforçam os direitos humanos como reflexão e prática essenciais para a sua formação, há um processo de conscientização em andamento sobre sua classe e sua cultura. Ou seja, é a ação cultural em prática, no sentido de que o educando e a educanda têm a atitude de “tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos” (FREIRE, 1981, p. 39) para emergirem na conscientização, se encontrarem na ecologia de saberes dos projetos, para voltarem para a sua realidade mais críticos, tendo percebido as contradições e o que podem fazer para mudar esta realidade. Trata-se do “autêntico ato de conhecer” (FREIRE, 1981, p. 80) ligado à consciência do sujeito ao mundo, em uma perspectiva humanista, e não dominadora.

A proposta educativa do programa social faz uma constante “ação cultural” (FREIRE, 1981) que problematiza ativamente o contexto social dos educandos e educandas, revelando as consequências na formação dos egressos, de acordo com suas representações, na luta pela existência e de resistência no mundo.

Em relação à existência e à resistência no mundo, a pergunta da entrevista com egressos: “Quais eram suas expectativas de vida ao sair do programa?”, revelaram as seguintes respostas: “universidade” (28%); “emprego” (13%); e “ajudar outras pessoas” (9%). Em 6% cada: “viagem ao exterior; negócio próprio; e curso técnico”. E com 3% cada: “conhecer outras culturas; casa própria; futuro para família; formar; independência; trabalhar no programa social; ser dedicado; lazer; carro; e terminar os estudos”. São sonhos que, para um adolescente privilegiado soa como algo possível, mas para os adolescentes do programa pode soar como frustração.

A roda de conversa com os egressos revelou essa frustração que, ao olhar para estas expectativas expressadas nas entrevistas, podemos encontrar em algumas respostas. Algumas destas expectativas, como “universidade” e “emprego”, foram as que mais ocuparam o lugar da frustração. Outras expectativas parecem estar no campo de sonhos mais distantes, como “viagem ao exterior” ou ter um “negócio próprio”, uma vez que eles relataram que nem sequer emprego ainda têm, reafirmando o lugar da pobreza infantil em alguma medida para estes egressos.

As expectativas ou sonhos acabam se transformando, em boa parte, em suas dificuldades depois que os egressos e egressas saíram do programa social. Isso se materializa nas respostas da pergunta: “Identifica alguma dificuldade para realizar seu projeto de vida? Se sim, quais?”. As dificuldades citadas foram: “financeira”

(32%); “falta oportunidade” (13%); e “acesso à universidade” (13%). Com 6% cada, estão: “ter esforço constante; poder de escolha; qualidade no ensino; foco no estudo; tempo/organização; transporte público; e relações interpessoais”.

São dificuldades que representam a realidade da linha abissal no cotidiano, sobretudo no contexto de quem viveu e vive a pobreza infantil. São realidades que precisam de uma tradução intercultural para reconhecer a experiência e a luta, as ausências e as emergências das exclusões e das desigualdades, do controle e da regulação do conhecimento e do direito. Mesmo que estes egressos tenham a gratidão pela Educação em Direitos Humanos no programa social, há partes da linha abissal que ainda resistem e que estão muito distantes de serem rompidas.

Na roda de conversa reafirmaram-se estas mesmas percepções sobre suas expectativas frustradas, sobretudo quando se trata do acesso à universidade, ao emprego e ao trabalho, conforme verbalizam.

“Ainda estamos numa estrada sem fim? A gente não se prepara o suficiente. Estamos no piloto automático” (Egresso 1).

“Minha vida é uma loucura e para só no sábado” (Egresso 2).

“É o segundo SENAI que eu faço” (Egresso 3).

“O programa social me deu asas, mas a vida é dura” (Egresso 4).

Aqui encontramos um retrato das experiências desperdiçadas ou que podem entrar num contínuo desperdiçar de experiências, como traduz a sociologia das ausências (SANTOS, 2010). A resposta “estamos no piloto automático” escancara o desperdício de tentativas e de meios para superar a “dureza” da realidade.

No documentário “Nunca me sonharam” (MARIA FARINHA FILMES, 2021), temos outra representação que exhibe as vulnerabilidades sociais e econômicas, mas também a falta de perspectivas e as frustrações de jovens estudantes com seus sonhos. Ainda que se tenha o mínimo para comer, morar ou se vestir, faltam as perspectivas sobre seus sonhos, mas esta falta de perspectivas se amplia quando outros direitos básicos são violados ou negados. Ou quando as frustrações relacionadas a trabalho, acesso ou continuidade no ensino médio e acesso à universidade, podem potencializar o desafio de acesso a outros direitos básicos ou pode significar a volta a níveis de vulnerabilidade que já haviam passado nos últimos anos.

Portanto, ainda que se tenha certo nível de conscientização sobre os fatores de proteção e os direitos humanos, como no caso de consciência crítica dos educandos e educandas egressos do programa social, não foram suficientes para superar os desperdícios e as frustrações, diante da força do pensamento abissal. Por mais que o currículo seja crítico e pós-crítico, ele pode encontrar essas frustrações e emergências.

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 (o Ainda-Não) sobre os quais ainda é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade de frustração. (SANTOS, 2010, p. 118)

O “Ainda-não” do currículo do programa social e dos demais currículos estão na emergência e precisam ser reinventados para maximizar a esperança em relação à frustração. Mas estamos constatando que não só o currículo precisa ser reinventado, mas também a democracia e a emancipação social.

5.1.2 Educação em Direitos Humanos: sinais para a reinvenção da emancipação social no currículo

Com o currículo do programa social voltado para a Educação em Direitos Humanos, as educandas e os educandos egressos indicam que suas aprendizagens trouxeram certo nível de conscientização no âmbito escolar, comunitário e familiar. Esse é um parâmetro para entender que estes saberes aprendidos no programa social ficaram aderentes na aprendizagem dos egressos. A proposta de Educação em Direitos Humanos, em síntese, conforme o PNEDH (BRASIL, 2007), indica a consciência histórica e global sobre os direitos humanos, a “afirmação de valores, atitudes e práticas sociais” (BRASIL, 2007, p. 25) que expressem os direitos humanos, a “formação da consciência cidadã” (BRASIL, 2007, p. 25), os processos participativos e as práticas individuais e coletivas em favor dos direitos humanos. Aspectos esses que já foram identificados no currículo do programa social, por sua proposta de Educação em Direitos Humanos.

Uma das finalidades dos direitos humanos é a emancipação social que, para Boaventura, precisa ser reinventada (SANTOS, 2002; 2007). O que está sendo indicado nesta tese é que esta reinvenção pode se dar pela Educação em Direitos

Humanos, que, por sua vez, pode ser uma forma de tradução intercultural para descolonizar o currículo.

As repostas das entrevistas que seguem podem sinalizar em que medida a emancipação social foi promovida, a fim de contribuir nesta análise. Em relação à escola, a pergunta: “Em que aspectos estas aprendizagens contribuíram e contribuem para sua vida escolar?”, apresentou estas repostas:

Tabela 06 – Contribuições na vida escolar: egressos do programa social

Contribuições na vida escolar	nº.	%
Senso crítico	3	13%
Leitura	2	8%
Concentração	2	8%
Escuta	2	8%
Respeito às diferenças	2	8%
Foco no estudo	1	4%
Projeto de vida	1	4%
Responsabilidades	1	4%
Aprendizagem analógica	1	4%
Ser flexível	1	4%
Empoderamento	1	4%
Comunicação e expressão	1	4%
Participar	1	4%
Trabalho em grupo	1	4%
Respeito às regras	1	4%
Percepção da sociedade	1	4%
Amadurecimento	1	4%
Calma/tranquilidade	1	4%
Total	24	100%

Fonte: Dados das entrevistas com egressos (2019)

Na vida escolar, foi identificado que o “senso crítico” é algo que a educanda e o educando pratica na escola como consequência da aprendizagem recebida no programa social. Diante das indagações sobre a necessidade de reinvenção do currículo escolar e da oposição à concepção “mercadoria para o emprego” (ARROYO, 2007) que a escola acaba exercendo, o senso crítico que é levado para as escolas dos egressos tem papel importante para as emergências que esta tese está se propondo. Nas conversas informais com educadores e com a coordenação pedagógica, foi relatado que professores e coordenações das escolas que recebem os educandos do programa social descrevem o protagonismo escolar deles tanto positivamente quanto negativamente. Durante uma visita informal dos pesquisadores desta investigação, em uma das escolas do território, em que boa parte dos educandos e educandas do programa social estão matriculados, a diretora desta

escola relatou que eles se destacam pela participação e pela criticidade. De certa forma, há aí uma expressão de emancipação social no âmbito escolar.

No âmbito familiar, a pergunta: “Em que aspectos estas aprendizagens contribuíram e contribuem para sua vida em família?”, as contribuições são sentidas pelas famílias, uma vez que a mudança de comportamento foi relatada pelos pais e pelos responsáveis durante a permanência dos educandos ao longo da sua trajetória no programa social.

Sobre as aprendizagens que contribuíram na convivência familiar:

Tabela 07 – Contribuições na vida familiar: egressos do programa social

Contribuições na vida familiar	nº.	%
Respeitar pensamento	5	22%
Família me compreende	2	9%
Socialização	2	9%
Empatia	2	9%
Diálogo	2	9%
Não sabe/nada	2	9%
Escutar a família	1	4%
Economia familiar	1	4%
Acesso à cultura	1	4%
Afeto	1	4%
Não pratico com minha família	1	4%
Engajamento da família	1	4%
Mais vínculo	1	4%
Compartilhar	1	4%
Total	23	100%

Fonte: Dados das entrevistas com egressos (2019)

A contribuição na vida familiar que mais foi destacada nas entrevistas com os egressos foi “respeitar o pensamento” (22%), refletindo uma maturidade emocional para compreender que as diferentes gerações possuem diferentes formas de pensar e que nem sempre se aproximam do modo de pensar dos mais jovens. Ao mesmo tempo, levam para as suas casas a ideia de que sua forma de pensar também precisa ser ouvida e considerada na família. Isso é ratificado com 9% das respostas dos egressos, quando afirmam que a “família me compreende”. A “socialização”, a “empatia” e o “diálogo”, com 9% cada, são contribuições apontadas nas respostas e revelam uma significativa contribuição para a convivência familiar, uma vez que muitas famílias pobres são as mais afetadas e reféns do capitalismo que rouba seu tempo para a afetividade. Muitas destas famílias não têm tempo para refletirem sobre os dilemas da convivência familiar, por conta de suas jornadas de trabalho, além de sofrerem a influência do patriarcado nestas relações, dificultando que as

relações familiares sejam mais horizontais e humanizadas. Mas, apesar destes desafios, tanto nas respostas dos educandos, quanto nos relatos dos educadores e famílias, há um certo desenvolvimento da maturidade dos egressos em suas relações familiares, que nos faz reconhecer a emancipação social presente nesta dimensão.

Quanto à emancipação social e à vida comunitária, a pergunta: “Em que aspectos estas aprendizagens contribuíram e contribuem para sua vida em comunidade?”, as respostas foram as seguintes:

Tabela 08 – Contribuições na vida comunitária: egressos do programa social

Contribuições na vida comunitária	nº.	%
Respeito às diferenças	5	17%
Respeito	4	14%
Socialização	3	10%
Acesso à cultura	2	7%
Posicionamento	2	7%
Paciência	1	3%
Ver o belo onde não há	1	3%
Harmonia com vizinhos	1	3%
Reciclagem	1	3%
Coletividade	1	3%
Comunicação	1	3%
Sentir-se parte da sociedade	1	3%
Ser tradutora	1	3%
Ajudar o próximo	1	3%
Evitar violências	1	3%
Senso crítico	1	3%
Percepção da sociedade/culturas	1	3%
Consciência ecológica	1	3%
Total	29	100%

Fonte: Dados das entrevistas com egressos (2019)

O “respeito às diferenças” (17%) e “respeito” (14%) são reflexos da concepção intercultural dos direitos, e, ainda que não seja intencionalmente ancorada na teoria de Santos (2010), está presente na prática dos educadores e reflete na vida comunitária dos educandos. Socialização (10%) e as demais respostas estão ligadas aos aspectos de convivência em comunidade.

O valor da coletividade e da participação exercitados nos projetos pedagógicos são outros reflexos presentes nas respostas sobre a contribuição das aprendizagens na vida dos egressos. Por outro lado, as ausências são sentidas na vida das comunidades empobrecidas, que nos remete ao colonialismo e às consequências da escravidão, como é o caso da favelização e da pobreza presentes

nestes territórios, sofrendo constantemente a ausência e o controle pelas forças do Estado.

Mesmo assim, temos crianças e jovens que tentam romper esta linha abissal pela solidariedade, pelo respeito e pelo posicionamento político diante das injustiças. A possibilidade aqui está na emancipação destes jovens como força pós-abissal para se unirem a outras experiências e lutas dos movimentos sociais locais para a descolonização cognitiva da comunidade. 30% dos egressos relataram participar de projetos sociais comunitários ligados à arte e ao empreendedorismo social.

Partindo desta ideia de que o coletivo influencia no pessoal e de que a dimensão pessoal influencia no coletivo, também foi perguntado nas entrevistas sobre se o programa social contribuiu na garantia de algum direito. A pergunta: “A sua participação no programa contribuiu para a garantia de algum dos direitos anteriormente relacionados⁹⁹? Se sim, quais?”, revelou as seguintes respostas:

Tabela 09 – Direitos garantidos no programa: egressos do programa social

O programa garantiu algum direito	nº.	%
Educação	8	19%
Liberdade de opinião e expressão	7	16%
Cultura	6	14%
Identidade	4	9%
Informação	4	9%
Esporte e lazer	3	7%
Saúde	2	5%
Profissionalização	2	5%
Orientação em e para DH	2	5%
Criatividade	1	2%
Todos	1	2%
Proteção contra violências	1	2%
Nacionalidade	1	2%
Liberdade de crença	1	2%
Total	43	100%

Fonte: Dados das entrevistas com egressos (2019)

A “educação” (19%) teve destaque nas respostas dos egressos e pode ser associada à resposta “orientação em e para os direitos humanos” como possível afirmação da Educação em Direitos Humanos presente neste currículo. Outros direitos foram entendidos como garantidos ao longo da participação no programa social, como “liberdade de opinião e expressão, cultura, identidade, informação, esporte e lazer, saúde, profissionalização, proteção contra as violências, nacionalidade e liberdade de crença”. Isso tem um grande significado, pois mesmo

⁹⁹ Trata-se da relação de direitos da Declaração Universal do Direitos Humanos (ONU, 1948).

sem ser de responsabilidade do programa social garantir, na sua totalidade, o conjunto de direitos para crianças e adolescentes, há uma forte mobilização pedagógica para que, no mínimo, as educandas e os educandos possam ter algum acesso ou reflexão sobre a ideia de que todo o cidadão e cidadã deve ter a garantia de acesso aos direitos, neste caso, os definidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Então, temos aqui uma prática curricular de exercício de reinvenção da emancipação social, como força contra-hegemônica sobre o pensamento abissal moderno, como “resistência a todas as formas de poder” (SANTOS, 2002, p. 27). Mas é importante lembrar que esta reinvenção só se dará na união das forças de movimentos sociais globais e locais (SANTOS, 2010), em uma ampla mobilização e participação dos sujeitos oprimidos e dos tradutores interculturais, como a que podemos identificar nesta “gota no oceano” que é o programa social, mas que, com muitas outras gotas podem formar um oceano pós-abissal.

Em se tratando de mobilização, a próxima tabela apresenta como o programa ajudou na promoção da participação social dos egressos. Na pergunta: “No que o programa lhe ajudou no aprender a ter mais participação e voz nos diferentes espaços?”, as respostas foram as seguintes:

Tabela 10 – Melhoras na participação Social: egressos do programa social

Programa ajudou na participação social	nº.	%
Autoconfiança	5	20%
Ter voz	5	20%
Ter posicionamento	2	8%
Socialização	2	8%
Argumentação	2	8%
Ter identidade	2	8%
Acesso à informação	2	8%
Respeito	1	4%
Coletividade	1	4%
Vontade de aprender	1	4%
Acesso aos espaços de controle social	1	4%
Autonomia	1	4%
Total	25	100%

Fonte: Dados das entrevistas com egressos (2019)

Os egressos reafirmam que o currículo do programa social provocou mudanças e melhoras sobre suas formas de participação social, como a “autoconfiança” e a “ter voz”, cada uma das categorias com 20%. Além de “ter posicionamento”, “socialização”, “argumentação”, “ter identidade” e “acesso à

informação”, que aparecem com 8% cada. “Respeito”, “coletividade”, “vontade de aprender”, “acesso aos espaços de controle social” e “autonomia”, com 4% cada. Todas as categorias expressam um nível de participação social que se associa com a busca pela emancipação social, como parte da conscientização que se manifesta também na alfabetização política, afinal, a educação não é neutra.

Mais uma vez, destaca-se o papel do educador como principal mobilizador para esse resultado. Não são números, mas estão expressos na formação para a cidadania por meio da Educação em Direitos Humanos. Muito diferente do educador e professor reacionário que reforça a formação para jovens empregáveis.

Para o professor reacionário, a educação e os direitos humanos têm a ver com a educação da classe dominante, lutando para preservar as condições materiais da sociedade que aí está, para que a classe dominante, reproduzindo sua ideologia e seu poder através da educação, preserve seu poder político e econômico. (FREIRE, 2020, p. 36)

Essa categoria de professor não sabe para que serve a educação, pelo contrário, está a serviço do pensamento abissal. O educador e a educadora do programa social se contrapõem à ideia de professor e de professora reacionário, uma vez que sua visão de mundo é, em certa medida, intercultural e pós-abissal, refletindo suas experiências e lutas em uma “[...] educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações [...]” (FREIRE, 2020, p. 39), pois educação é libertação. Ou seja, precisamos de pedagogias que apontem constantemente as emergências para reinventar a emancipação social. As pedagogias pós-abissais provocam a descolonização do conhecimento e do direito no currículo e, na mão dos oprimidos, passa a ser um meio de libertação diante do pensamento abissal imposto pelas epistemologias do Norte.

Os egressos encerram suas participações no programa social empoderados e em busca de seus direitos, e em alguma medida possuem estes meios de libertação, pois foram conscientizados para isso, mas nem sempre encontram motivação, espaço ou parceria para implementar suas ideias e sonhos. Como vimos, a sociedade colonialista, capitalista e patriarcal frustra o jovem e seus sonhos. Certos sonhos não encontram realização, são negados ou excluídos, e grande parte da sociedade insiste em olhar para esta frustração como fracasso, impondo a culpa da

derrota ao próprio jovem como forma de ressentimento, sobretudo se for pobre, negro, mulher ou LGBTQIAP+.

Somos o resultado da colonização, do patriarcado e do capitalismo. Parece que a sociedade, de modo particular a brasileira, não aprendeu com as consequências do seu abominável período de escravidão, ou pouco aprendeu com o maldito legado do patriarcado, pouco aprendeu com as desigualdades sociais produzidas pelo capitalismo. Pouco aprendemos com a recente democracia.

Devíamos aprender democracia a partir da perspectiva dos escravos e dos trabalhadores escravizados; devíamos aprender cidadania a partir da perspectiva dos não cidadãos, dos refugiados, dos trabalhadores imigrantes indocumentados e dos sujeitos coloniais; deveríamos estudar o conceito de sociedade civil a partir da perspectiva daqueles que são abissalmente excluídos e vivem sob condições do fascismo social; devíamos avaliar os direitos humanos a partir da perspectiva de grandes grupos de populações consideradas sub-humanas e a partir da perspectiva da natureza. (SANTOS, 2019a, p. 412)

Não deveríamos aprender democracia com extremistas, fascistas, genocidas, racistas, homofóbicos, sexistas e milicianos, porque estes não querem dividir o poder e iludem o povo vendendo uma democracia travestida de autocracia, plutocracia ou teocracia, e outros modelos antidemocráticos; “[...] podemos estar a entrar num período em que as sociedades são politicamente democráticas e socialmente fascistas” (SANTOS, 2007, p. 18). Portanto, nosso referencial de sociedade não poderia ser o ressentimento e as novas desigualdades, mas as experiências e as lutas que têm a humanidade como referencial.

Os educandos e as educandas, os egressos e as egressas fazem suas traduções a partir de suas experiências e lutas. Os educadores e as educadoras também fazem suas traduções no currículo a partir de suas experiências e lutas, além de fazerem das lutas dos educandos e das educandas suas próprias lutas. Estas traduções denunciam as linhas abissais e um campo complexo de desigualdades e de exclusões provocadas pelo pensamento abissal.

Estamos diante da urgência da reinvenção da democracia (SANTOS, 2002; 2010), em razão da retomada do fascismo social no Brasil e em determinadas partes do mundo. As linhas abissais do pensamento abissal do opressor estão ainda mais abissais na contemporaneidade. Mas há sinais de que é possível a reinvenção da democracia, a começar com a reinvenção da emancipação social, quando damos passos nesse sentido ao praticarmos uma Educação em Direitos Humanos. Os

dados apresentaram adolescentes e jovens conscientes sobre seus papéis na escola, na família e na comunidade, apesar dos desafios e frustrações, pois como já sinalizou Boaventura “[...] é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade de frustração” (SANTOS, 2010, p. 118), por meio da reinvenção da emancipação social.

5.2 UM OLHAR SUBVERSIVO E PLURIVERSAL SOBRE O CURRÍCULO: DAS PEDAGOGIAS PÓS-ABISSAIS AO CONHECIMENTO PÓS-ABISSAL

As pedagogias presentes nas práticas curriculares do programa social não são necessariamente descritas como pós-abissais pelos educadores, até porque possivelmente não tiveram acesso a esta concepção. Entretanto, suas práticas se associam às concepções das pedagogias pós-abissais, pois apresentam um olhar subversivo e pluriversal sobre o currículo, por meio da Educação em Direitos Humanos, e dão acesso, por meio dos projetos, ao pensamento e a conhecimentos pós-abissais, de acordo com os dados apresentados nas respostas dos educandos e egressos.

Para confirmar esta associação entre a prática identificada na pesquisa de campo e a fundamentação teórica da tese, será feito nesse capítulo uma retomada das características das **pedagogias pós-abissais**, conforme foram apresentadas no segundo capítulo desta tese, relacionando-as com as análises realizadas sobre os dados das entrevistas e da roda de conversa já apresentados até aqui. Ou seja, o que se pretende apresentar a seguir é a confirmação de que os dados sobre o currículo do programa social pesquisado têm conexões com as pedagogias pós-abissais. Essas conexões ou traduções interculturais foram acontecendo ao longo do texto, preparando o terreno para as proposições que podem confirmar a tese sobre a descolonização do currículo.

Seguem as características das pedagogias pós-abissais e algumas elucidações para as proposições finais¹⁰⁰ desta tese:

¹⁰⁰ As proposições finais serão apresentadas nas conclusões desta tese.

a) As pedagogias pós-abissais fazem traduções interculturais como principal instrumento pedagógico de conscientização sobre as ausências e emergências da sociedade.

A tradução intercultural coloca o educador e a educadora como parte do processo educativo, das experiências e das lutas do educando e da educanda, ainda que seja em diferentes medidas, mas o currículo não se eximiu em trazer as culturas dos educandos para dentro do programa social, ou seja, as ausências e as emergências do território, das famílias, dos educandos, dos educadores, não estão em segundo plano em detrimento dos conhecimentos científicos, como acontece, na maioria das vezes, na educação escolarizada. Até mesmo o pesquisador desta tese esteve mergulhado, em alguma medida, nas lutas e nas experiências dos sujeitos deste currículo.

b) As pedagogias pós-abissais são humanizadoras para recuperar a humanidade desumanizada pelo opressor.

Não somente os aspectos abertamente objetivos da formação política são reconhecidos no currículo do programa social, mas também as subjetividades. Muitos dados apresentaram elementos relacionados ao autoconhecimento, à autoestima e aos aspectos emocionais. Estes aspectos são humanizadores, uma vez que resgatam a formação da identidade cultural dos educandos, negadas pelo racismo, pelo machismo e pela desigualdade social.

c) As pedagogias pós-abissais surgem da educação popular que passa pela alfabetização que visa a conscientização cognitiva e política dos oprimidos, desaprendendo o racionalismo do Norte e aprendendo com o Sul epistêmico.

A proposta curricular do programa social não é isolada em si mesma, pois estabelece parcerias com as escolas locais e formula projetos interdisciplinares entre conhecimentos científicos e artesanais, ou seja, a alfabetização formal e a alfabetização política se desenvolvem em conjunto. Há um processo de conscientização sobre o pensamento abissal presente na educação e o quanto é necessário desaprender esta forma de pensar. Isso acontece quando os dados reforçam que o currículo propõe um processo educativo pautado nos direitos humanos, além de valorizar os saberes ancestrais presentes nas comunidades do entorno do programa social.

- d) As pedagogias pós-abissais combatem as relações de opressão e estão presentes nas lutas anti-imperiais dos oprimidos e dos condenados.**

Os projetos executados na unidade tentam romper com a exclusão que as comunidades sofrem no seu lugar colonizado em relação ao lugar metropolitano (SANTOS, 2019a). Aparelhos públicos, espaços culturais, de controle social, entre outros, possivelmente não seriam acessados sem a mediação do programa social.

- e) As pedagogias pós-abissais são investigativas e possuem relação de igualdade entre educador e educando, colocando todos os envolvidos na produção de conhecimento no lugar de investigadores pós-abissais.**

Em todos os inícios de semestre, quando as temáticas dos projetos pedagógicos são renovadas, a escolha do tema é realizada em consonância entre educadores, educandos e, em algumas vezes, com as famílias. Os educandos são protagonistas e se sentem parte essencial do projeto, criando um clima maior de engajamento e de participação.

- f) As pedagogias pós-abissais são pluriversais, pois reconhecem a diversidade como possibilidade de preencher as incompletudes culturais. Também são subversivas, pois indicam a mudança radical na qual são inevitáveis o conflito e a rebelião.**

O sentido de preenchimento das incompletudes culturais está presente nos dados quando os educandos e egressos se sentem parte do processo educativo e do território no qual o programa social está inserido. O sentido acadêmico da pluriversidade ainda é um desafio, pois tanto a escola quanto a universidade ainda estão muito distantes do que é possível fazer com esta aproximação. Quanto à subversividade, há expressões identitárias e políticas dos educandos na prática do programa social relacionadas a gênero, identidade de gênero, religiosidade, entre outros aspectos. Mas, em grande parte, os educandos só sentem esta liberdade dentro do programa, uma vez que a comunidade não tem abertura ou não sabe lidar com esta liberdade.

- g) As pedagogias pós-abissais visam a descolonização, a desmercantilização e a despatriarcalização do currículo, por meio do pensamento e do conhecimento pós-abissal.**

O currículo do programa social investigado apresenta reflexões e práticas do pensamento e do conhecimento pós-abissal que estão presentes nas respostas dos educandos e egressos. O trabalho por projetos apresenta temas que são indicados não só pela autoria dos educadores, mas a partir de situações e problemas do cotidiano dos educandos e das educandas. A descolonização já acontece por meio desta didática, a desmercantilização acontece pela valorização da economia local, não só no aspecto financeiro, mas também pelo ecológico e social. A despatriarcalização também acontece com a valorização do papel das mulheres e das meninas do programa social, por meio da tematização de gênero, mas também da identidade de gênero em algumas situações, ainda que haja alguma resistência das famílias com o reconhecimento da comunidade LGBTQIAP+. São acessos a conhecimento pós-abissais que geram conscientização e, por sua vez, emancipação social.

Esse exercício de conscientização no acesso ao conhecimento pós-abissal é um constante contato educativo com os desafios e com as contradições da vida, afinal devotamos parte de nossas existências para esse processo, visando a formação e a realização pessoal e social.

Detenhamo-nos neste ponto. Mesmo que possa parecer um lugar-comum, nunca será demasiado falar em torno dos homens como os únicos seres, entre os “inconclusos”, capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência, o que os distingue do animal, incapaz de separar-se de sua atividade. (FREIRE, 2003, p. 56)

Quanto mais nos envolvemos com as nossas inconclusões e incompletudes e com nosso crescimento pessoal e social, mais nos tornamos humanos e humanizados. A investigação e o aprofundamento sobre novos problemas e sobre os saberes que podem gerar vida e direitos geram ainda mais consciência crítica.

Boaventura retoma os temas geradores de Freire (2003), como “temática significativa do povo” (FREIRE, 2003, p. 113) que organiza o pensamento e o conhecimento para colocá-lo em prática nas atividades e nas ações transformadoras da realidade, geradoras de consciência crítica.

Os temas devem ou estão ancorados nas epistemologias do Sul (SANTOS, 2019a) com base nos saberes, nas ontologias e nas cosmologias dos povos tradicionais e nas traduções interculturais, de onde surge o “inérito viável” (FREIRE, 2003). A novidade aqui está em relacionar os pensamentos com a realidade dos

temas geradores, que, por sua vez, ajudam a criar conscientização sobre a cultura da qual o sujeito estava privado pela influência do pensamento abissal. Por exemplo, a escola reforça os conhecimentos abissais quando prioriza conhecimentos para somente formar jovens empregáveis. Diferentemente, os temas geradores dão acesso à ecologia de saberes que geram conscientização e transformação social.

Os temas geradores mobilizam as ações e as atividades humanas que vão transformando a realidade em “[...] ‘consciência real’ [...], ‘ação editanda’ e [...] ‘consciência máxima possível’” (FREIRE, 2003, p. 68). Esse nível de consciência se aporta no conhecimento pós-abissal ou cria conhecimentos pós-abissais. Ou seja, o educador possibilita que o educando investigue temas geradores que causam certo distanciamento da sua realidade, mas com um retorno reflexivo e crítico sobre si e sobre o mundo. Trata-se da ação cultural que produz uma síntese (FREIRE, 1981, p. 29), que produz o conhecimento pós-abissal (SANTOS, 2019a), que tem poder transformador.

O educador neste processo é um “[...] intelectual de retaguarda, nunca um intelectual de vanguarda” (SANTOS, 2019a, p. 367). Vemos no programa social, intelectuais de retaguarda num currículo descolonizador. Mas esse currículo sozinho, sem a intersectorialidade necessária, não fará as transformações imprescindíveis. Não haverá a plena reinvenção da emancipação social, uma vez que as frustrações dos egressos, relacionadas ao mercado de trabalho e ao acesso à universidade, que foram gritantes nas entrevistas, e principalmente na roda de conversa, continuarem como um impeditivo de suas realizações pessoais e coletivas.

O que os educandos, sobretudo os egressos, demonstraram em suas respostas foi um misto de gratidão com frustração. Gratidão pela educação conscientizadora ofertada no currículo do programa social, mas uma frustração com o mundo do trabalho e a linha abissal escancarada na falta de acesso à continuidade dos estudos, sobretudo ao ensino superior. Houve o acesso a determinados conhecimentos pós-abissais, mas nem tudo foi resolvido com esse acesso, ou seja, “se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31). Estes egressos ainda podem mudar o mundo, mas para eles ainda não será neste momento. De todo modo, há um sentimento utópico presente, pois eles não conseguem desacreditar do que aprenderam, mantendo sua gratidão, que, ao que tudo indica, se manterá por

muito tempo, mesmo que aspectos da multidimensionalidade da pobreza ainda tornem inacessíveis alguns direitos, como é o caso do trabalho decente e do acesso ao ensino superior.

Diante destas incertezas, o que Arroyo propõe é que superemos esta visão de educandos empregáveis, que é parte da frustração dos educandos, para reinventar a emancipação social, e isso passa por repensar o currículo.

Reconhecer o direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho terá de ser um ponto de partida para indagar os currículos. Ter como referente ético o direito dos educandos ao trabalho e o direito aos conhecimentos e saberes dos mundos do trabalho irá além do referente mercantil, do aprendizado de competências. (ARROYO, 2007, p. 25)

Portanto, tanto o programa social quanto a escola precisam manter os sonhos dos educandos vivos, mas é preciso traduções interculturais ainda mais radicais e subversivas para mudar o currículo, com políticas educacionais e curriculares que possam romper com a influência do mercado e do neoliberalismo sobre a educação. É preciso rever o currículo para pensar micro e macro políticas subversivas.

Uma desigualdade radical de como foram e continuam pensados os indígenas, quilombolas, negros, trabalhadores no padrão-paradigma de humano-in-humano que persiste nos pensamentos político, social, cultural e até pedagógico. Esta desigualdade tão radical não está a merecer maior centralidade nas teorias e nas políticas de igualdade educacional e social? Não está a merecer maior centralidade na defesa da igualdade do direito à educação como direito humano? Quando as desigualdades na condição de humanidade se radicalizam a esse nível, as análises sobre a desigualdade educacional e social são obrigadas a se radicalizar a esse nível. (ARROYO, 2018, p. 1102)

Será possível ou suficiente corrigir as desigualdades sociais com igualdade educacional? De quais políticas radicais precisamos para descolonizar o currículo e expandir o conhecimento pós-abissal?

Como Arroyo assevera, trata-se da radicalização das macropolíticas globais e nacionais no sentido de rever a relação da educação com a economia. E das micropolíticas de manutenção dos projetos e programas de êxito, bem como da dinamização das políticas curriculares no sentido de retomar ou de ampliar a humanização e a conscientização nos processos de alfabetização cognitiva e política, expandindo a produção dos conhecimentos pós-abissais. É o resultado do movimento reflexivo de acessar temas geradores (FREIRE, 1981) que possibilitam o distanciamento da realidade e o retorno crítico e transformador de si mesmo, com os

outros e com o mundo, mas com certa subversividade que esse tempo exige para “[...] potenciar a indignação e a rebelião. (SANTOS, 2019a, p. 392).

Diante das desigualdades e das exclusões, é preciso tornar estas injustiças conhecidas e reconhecidas como injustas, com indignação. O colonialismo, o patriarcado e o capitalismo precisam ser conhecidos e denunciados como promotores destas desigualdades e das exclusões que se constituíram ao longo da história. É preciso que o planejamento pedagógico dê espaço para o reconhecimento do pensamento abissal advindo do racionalismo moderno ocidental e como promotor das desigualdades e exclusões. Tanto o conhecimento pós-abissal, quanto o direito intercultural precisam fazer parte da rotina dos espaços educativos, combatendo a regulação das aprendizagens para promover a emancipação social. Por isso os processos democráticos na educação precisam ser reinventados, assim como na sociedade.

As utopias podem se transformar em realidade por meio da tradução intercultural das políticas educacionais e curriculares. Podemos consolidar políticas curriculares ou inspirar a construção de novas, na tentativa de garantir uma concepção intercultural e biocêntrica, para descolonizar e desmercantilizar, despatriarcalizar o currículo, por meio da Educação em Direitos Humanos.

Estas mudanças são essenciais para pensar a formação inicial dos professores, além de influenciar nos passos seguintes da formação continuada docente. Principalmente quando falamos de Educação em Direitos Humanos, é imprescindível desconstruir a concepção moderna sobre dignidade humana na educação (CANDA, 2013). Boa parte da subversividade que se espera que aconteça no currículo precisa passar pela prática da pluriversidade (universidade), a fim de reinventar a formação, as políticas e as práticas dos educadores e educadoras.

Em grande medida, a formação dos educadores do programa social investigado é resultado desta aproximação da formação universitária, que estes profissionais acessaram, com a prática dos movimentos sociais e da relação com as experiências e as lutas dos grupos de excluídos e de oprimidos. No entanto, esta aproximação nem sempre foi feita pelas universidades, mas pelos próprios educadores. Mesmo sem a aproximação mais concreta da universidade com os movimentos sociais, vimos que a formação destes educadores já resultou e resulta

em práticas que descolonizam o currículo do programa social. Mas e os outros currículos? Como reforçar a descolonização dos conhecimentos abissais?

Como já vimos neste capítulo, aspectos tão enraizados da política educacional global e local, engendradas pelo pensamento abissal, não se mudam de um dia para o outro. É um movimento constante de subversividade e de pluriversidade para a descolonização do currículo. Um movimento tanto global e local de articulação das experiências e lutas dos movimentos sociais quanto de conscientização dos oprimidos para ampliar os quadros de tradutores interculturais. Desta forma, mantemos o movimento constante de manutenção e de criação das pedagogias pós-abissais que levam à manutenção e à criação de conhecimentos pós-abissais. Estas sustentações são a materialidade para as conexões que as pedagogias pós-abissais compuseram ao logo do texto da tese como traduções interculturais em preparação para as proposições de descolonização do currículo, que veremos nas conclusões a seguir.

Por fim, o último objetivo específico: “sistematizar as traduções interculturais das **ausências e emergências** presentes nas experiências dos sujeitos, nos saberes, no currículo e nas possibilidades de conhecimentos pós-abissais”, está alcançado quando os dados das respostas das entrevistas e da roda de conversa realizadas com os educandos e egressos comprovam a efetivação da Educação em Direitos Humanos na proposta curricular do programa, ao mesmo tempo em que estes ideais se traduzem na prática dos educadores e na vida dos egressos.

Por outro lado, vimos frustrações sobre o mundo do trabalho e sobre o acesso à universidade, fruto da colonização do currículo da escola e do mercado de trabalho. Que traduções outras precisamos para a Educação em Direitos Humanos para efetivar a descolonização do currículo?

6 CONCLUSÕES: TRADUÇÕES OUTRAS¹⁰¹ PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Em razão das velhas e novas facetas da colonização, nos encontramos diante da insistente linha abissal entre humanos e sub-humanos, entre Norte e o Sul epistêmicos (SANTOS, 2019a). O fascismo social tem ganhado novos contornos e expressões pelo mundo, reforçando ou criando os “*apartheids* sociais” e a eliminação dos indesejados, da diferença e dos diferentes, numa governação neoliberal sem precedentes.

Por esse motivo, temos a emergência de que a sociedade possa praticar a concepção intercultural e biocêntrica dos direitos humanos, para que os processos educativos possam ser transformados pelo pensamento pós-abissal.

Um destes espaços educativos que exercita esse tipo de prática é o programa social investigado. A escolha por esse programa social não foi para defender a educação privada e filantrópica da qual esse programa faz parte, ainda que esse modelo faça o que a governação neoliberal não tem a intenção de fazer. Além disso, esta escolha não foi para desqualificar a educação pública, que deve ser a nossa prioridade quando falamos do papel do Estado na Educação em Direitos Humanos. Essa escolha foi para apresentar um modelo que mostre o quanto é possível realizar uma Educação em Direitos Humanos para descolonizar o currículo, bastando ter vontade política.

Mas ao levantarmos a questão sobre o papel do Estado na Educação em Direitos Humanos a pergunta que fica é: Para que o Estado iria qualificar a educação com base na concepção intercultural e biocêntrica, se em boa parte de seus governos os direitos, propositalmente em seus projetos de desigualdades, são negados ou violados?

Por outro lado, as traduções interculturais promovidas até aqui revelaram políticas curriculares de êxito identificadas nos dados e no currículo do programa social, bem como nas entrevistas e na roda de conversa com seus educandos e egressos. Foram apontadas ausências e emergências na busca por “[...] consensos

¹⁰¹ A ideia de tradução outra faz alusão a ideia de Santos de “concepção outra de ciência” (SANTOS, 2019a, p. 79). Trata-se de “[...] concepções alternativas, não ocidentais de ciência” (SANTOS, 2019a, p. 79). No caso da tradução outra, tem relação com outras traduções ou a ênfase que se quer dar para a proposição desta tese, uma vez que se quer apresentar alguma novidade, uma tradução alternativa e não ocidental.

sólidos suficientes que permitam partilhar lutas e riscos” (SANTOS, 2019a, p. 60), bem como ações e projetos que exercitam a descolonização do currículo.

Neste sentido, foi realizado um processo metodológico artesanal nesta investigação, porque as análises estão encharcadas de envolvimento da escrita e do autor desta tese com as mesmas lutas e experiências dos sujeitos do programa social investigado. Houve o reconhecimento e a negociação de saberes na zona de contato (SANTOS, 2019a) desta pesquisa com o contexto investigado, ao mesmo tempo em que se pôde contribuir na produção de conhecimentos pós-abissais com as proposições que foram tomando corpo neste texto, bem como nas desaprendizagens dos saberes do Norte, por meio das críticas ao pensamento abissal, reveladas nesta escrita.

Diante dessa construção, a pergunta da pesquisa: **“Quais as possibilidades das traduções interculturais para romper com a colonização do currículo engendrada pela regulação e pelo controle do conhecimento e do direito?”**, foi respondida no desenvolvimento¹⁰² da escrita com um “constante questionamento sobre a racionalidade moderna e sobre as diferenças coloniais”; com a “suspeição (SANTOS, 2019a, p. 115) das desigualdades provocadas pelas linhas abissais”; com o “reconhecimento da incompletude das ciências e saberes na geopolítica do conhecimento”; e com “interpretações questionadoras influenciadas pelo pensamento pós-abissal”. E por fim, quanto às “considerações descolonizadoras e propositivas para a construção ‘inter-epistêmica’ (MIGNOLO, 2004) de novos saberes”, cabe nesta conclusão apontar uma proposição baseada nos referenciais teóricos e nas análises realizadas até aqui.

A proposição tem a intenção de apresentar uma sistematização com pressupostos sobre as possibilidades de traduções outras para a Educação em Direitos Humanos. A novidade desta proposição não está na tematização da Educação em Direitos Humanos, nem na descolonização do currículo, mas no conjunto de pressupostos que apontam possibilidades de traduções interculturais das pedagogias pós-abissais que foram se constituindo ao longo das análises e da teorização da tese, reafirmadas no item 5.2, do quinto capítulo. Ou seja, podemos entender que a própria sistematização já é uma tradução diferenciada e inédita, bem

¹⁰² No capítulo 2 estão elencados os caminhos metodológicos para a aplicação do método. Estes itens estão retomados nas conclusões para reforçar as confirmações desta tese.

como alguns dos itens dessa sistematização são traduções outras, uma vez que aparecem associadas à Educação em Direitos Humanos e à descolonização do currículo.

Portanto, a proposição que apresenta pressupostos sobre as possibilidades de traduções interculturais por meio das pedagogias pós-abissais para a descolonização do conhecimento e dos direitos humanos no currículo, abrange:

- **Prática frequente da subversividade e pluriversidade (SANTOS, 2019a) no currículo.** Mesmo diante das forças conservadoras e ultraconservadoras presentes na educação, nas famílias e na sociedade em geral, é preciso, em alguma medida, ser pluriversal, ressignificando a universidade e seu papel frente ao capitalismo e ao colonialismo, e subversivo, promovendo o pensamento pós-abissal.
- **Retomada da linguagem das dignidades humanas (SANTOS, 2019b).** Mesmo tendo os direitos humanos como foco, as dignidades humanas dos povos e comunidades tradicionais ampliam esse foco para não correremos o risco de ficarmos presos à concepção moderna universalista de direitos humanos que ainda é predominante.
- **Atualização dos direitos humanos interculturais, acrescentando a concepção biocêntrica (SANTOS, 2019b).** É cada vez mais evidente que se não trazermos o debate ecológico para os direitos humanos não teremos mais humanos e outras vidas na Terra. É importante reconhecer que as exclusões e desigualdades passam pela justiça social e ecológica.
- **Desconstrução dos mecanismos do ressentimento (DUBET, 2020) sobre os direitos humanos.** Os ressentimentos são, em grande medida, o sentimento que mantém o racismo presente na contemporaneidade e que precisa ser entendido como algo a ser combatido e desconstruído. Esse embate passa pela ressignificação do debate sobre identidade cultural e pelo reconhecimento da diversidade.
- **Reforço ou retomada dos aspectos das ancestralidades como fonte educativa (WALSH, 2009).** Tanto a ancestralidade indígena quanto a afro-brasileira devem fazer parte do currículo, não somente pelos livros didáticos, mas como prática cotidiana e no reconhecimento de que muitas práticas

cotidianas são ancestrais, no entanto invisibilizadas e que precisam ser visibilizadas com urgência e constância.

- **Transversalização da luta antirracista no currículo (GOMES, 2019; 2021).** Favorecer o constante questionamento sobre o racismo. Porque há poucos negros em cargos de decisão, na política, em escolas privadas, nas universidades e em determinados espaços, predominantemente brancos? Garantir que a política educacional sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena seja parte fundamental do currículo.
- **Transversalização da luta do movimento feminista e da luta LGBTQIAP+ no currículo (LOURO, 2000).** São outras tematizações que precisam ser constantes nos currículos. O machismo precisa manter-se em desconstrução, e o preconceito sobre a identidade de gênero combatido no cotidiano escolar. A existência do sujeito precisa ser respeitada, de acordo com como ele ou ela quer existir.
- **Denúncia e descolonização dos conteúdos colonizados no currículo (GOMES, 2012, 2019; 2021).** Quais conteúdos representam a manutenção da hegemonia eurocêntrica e estadunidense? Como ficam as epistemologias do Sul no currículo, qual seu espaço? A ecologia de saberes deve ser a fonte de conhecimentos e de direitos no currículo, rompendo com a hegemonia do racionalismo moderno e ocidental e denunciando a regulação e o controle da linha abissal.
- **Promoção da didática crítica intercultural (CANDAU, 2012).** Pensar as práticas pedagógicas sob a concepção crítica e intercultural por meio da participação irrestrita dos sujeitos, sem qualquer discriminação, e com reconhecimento das diferenças e da ecologia de saberes para integrar a composição das atividades e projetos pedagógicos no currículo.
- **Pensar um novo modelo socioeconômico para a sociedade capitalista e a promoção da reinvenção da democracia (SANTOS, 2010).** O neoliberalismo já demonstra há muito tempo que não é um sistema viável para a concepção intercultural e biocêntrica dos direitos humanos e nem favorece o pensamento e o conhecimento pós-abissal. Precisamos de outro modelo, “outro mundo possível”.

- **Contribuir com uma alternativa para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DU), a Declaração Cosmopolita Insurgente dos Direitos e Deveres Humanos (DC) (SANTOS, 2021).** Que os espaços educativos pensem utopias realistas para a DC, considerando um novo modelo civilizacional que reconheça as diferentes cosmologias sobre dignidade humana, tendo como referência a concepção intercultural e biocêntrica para os direitos humanos.

Esta proposição de possibilidades não é um conjunto de pistas generalizadas e dissociáveis, são pressupostos, traduções outras para uma prática constante de descolonização do currículo. São como traduções alternativas para a Educação em Direitos Humanos, a emergência do “inédito viável” (FREIRE, 2003) em sua forma de sistematização, para avançar um pouco mais nesse debate. Uma proposição que encontrou força nas ausências e nas indagações do currículo e nas pedagogias pós-abissais identificadas no processo de pesquisa. Tudo isso culminou nas traduções interculturais sobre as emergências dos dados da investigação que ajudaram a construir esta tese, visando alcançar o objetivo geral de: **“compreender possibilidades de traduções interculturais, por meio das pedagogias pós-abissais, para a descolonização do conhecimento e do direito no currículo”**, o qual podemos assegurar, com esta proposição, que foi atingido.

Quanto à tese de partida: **“as traduções interculturais podem romper com o pensamento abissal do racionalismo moderno, quando as pedagogias pós-abissais promovem a descolonização do currículo”**, ela apresenta a necessidade de ser revisada, pois não se identificou somente a promoção da descolonização do currículo pelas pedagogias pós-abissais, mas a promoção de traduções outras para a Educação em Direitos Humanos com a proposição apresentada nestas conclusões.

Sendo assim, ressignificou-a para essa tese de chegada: **as traduções interculturais rompem com o pensamento abissal do racionalismo moderno, quando as pedagogias pós-abissais promovem traduções outras da Educação em Direitos Humanos para a descolonização do conhecimento e dos direitos humanos no currículo.** Isso porque as traduções outras reforçam necessidades de um conjunto de pressupostos para a efetivação da descolonização do currículo; ao

mesmo tempo, precisamos entender que não é uma tradução fechada e que está aberta a críticas e a novas contribuições.

Durante a escrita, por mais que os direitos humanos já fizessem parte dos temas da ideia inicial do projeto de pesquisa desta tese, viu-se a necessidade de se dar mais ênfase neste tema, contribuir com essa emergencial tematização. Percebeu-se que era necessário proporcionar maior materialidade para as traduções interculturais provocadas pelas pedagogias pós-abissais no currículo, sobretudo quando se viu educandos frustrados no seu contato com os desafios do mercado de trabalho, da continuidade da sua formação e do acesso à universidade. Por isso, a necessidade de traduções outras para a Educação em Direitos Humanos, a fim de reforçar a luta pela descolonização do currículo e da reinvenção da emancipação social. Providencialmente, esta ênfase foi se transformando na proposição que ajudaria a confirmar a tese aqui indicada.

A descolonização do currículo está na contramão da educação escolarizada que é fruto ou refém do pensamento abissal racionalista moderno ocidental das epistemologias do Norte. É preciso outras pedagogias, pedagogias pós-abissais que possam manter firmes as experiências e as lutas contra esse pensamento. Por isso, a convergência com a ideia de Santos (2007) sobre a reinvenção da emancipação social, uma vez que encontramos inúmeras armadilhas nas políticas educacionais locais e globais, sobre uma mera aceitação das diferenças e das identidades culturais, sem uma real transformação do pensamento e das práticas colonizadoras, patriarcais e capitalistas.

Precisamos renovar constantemente nossas traduções interculturais para não cairmos nestas armadilhas, constituindo conexões diante dos abismos do pensamento moderno ocidental. Fica o desejo de que essas traduções outras sobre a Educação em Direitos Humanos, indicadas aqui nesta conclusão, favoreçam outras conexões que possam unir outras lutas, em favor da descolonização do conhecimento e do direito no currículo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. *In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL; DENISE, Sandra; Nascimento, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel González. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual?. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 1098-1117, 2018.
- BALLESTRIN, Luciana. O giro decolonial e a América Latina. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BASTOS, Amélia. A importância da perspectiva dos direitos da criança na análise do bem-estar das crianças e jovens. *In: BASTOS, A.; VEIGA, F. (org.). A análise o bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança*. Famicão: Edições Húmus, 2016. p. 27-34.
- BERNSTEIN, Basil B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1990.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS). Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). **Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais**. Brasília, 2009.
- BRASIL. Parecer CNE/ CP n. 8 de 6 de março de 2012. Sobre Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 33, 30 maio, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 16 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016 nm. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v.13, n.37, p. 45-56. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em Direitos Humanos e Formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista. Belo Horizonte**, v. 32, n. 01, p. 15-34, 2016.

CARTA CAPITAL. **Guedes ataca o Fies e diz que até ‘filho de porteiro que zerou o vestibular’ ganhou bolsa**. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/guedes-ataca-o-fies-e-diz-que-ate-filho-de-porteiro-que-zerou-o-vestibular-ganhou-bolsa/>>. Acesso em: 02 mai. 2021.

CARTA MAIOR. **As incessantes fábricas do ódio, do medo e da mentira**. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia-e-Redes-Sociais/As-incestantes-fabricas-do-odio-do-medo-e-da-mentira/12/43261>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

CARTA MAIOR. **Boaventura de Sousa Santos: "Por que o Neoliberalismo de fachada democrática só resiste no Brasil?"** Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Boaventura-de-Sousa-Santos-Por-que-o-Neoliberalismo-de-fachada-democratica-so-resiste-no-Brasil-/4/45712>>. Acesso em: 16 mai. 2021.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

CHARLOT, Bernard. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 4, p. 129-136, 2007.

CORTINA, Adela. **Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia**. Editora Contracorrente, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base nacional curricular comum: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

DE SOUSA, Nair Heloisa Bicalho. Trajetória histórica e desafios da Educação em Direitos Humanos no Brasil e na América Latina. **Revista Esmat**, v. 9, n. 13, p. 87-102, 2017.

DIPLOMATIQUE. **Em 2019, a educação perdeu R\$ 32,6 bi para o Teto de Gastos**. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/a-educacao-perdeu-r-326-bi-para-a-ec-95-do-teto-de-gastos/>>. Acesso em: 21 fev. 2021.

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. 2. ed. rev. atual. Curitiba: Intersaberes, 2012.

EYNG, Ana Maria (org.). **Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes**: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional. – 1. ed. – Curitiba: PUCPRESS, 2019.

EYNG, Ana Maria. **Plataforma Humanitária**. Disponível em: <<https://www.plataformahumanitaria.org/>>. Acesso em: 13 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Editora Paz e Terra, 2020.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Brasil não sabe a causa de 17 mil mortes violentas em 2019**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/08/brasil-nao->

sabe-o-que-aconteceu-com-17-mil-de-seus-mortos-em-2019.shtml>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, p. 10-32, 2012.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, jan./abr., 2012.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Autêntica, 2019.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p. 360-371, 2020.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, 2021.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e Hermenêutica: para a crítica da Hermenêutica de Gadamer**. Porto Alegre: LP&M, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika; COSTA, Hugo. Da. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2000.

MACEDO, E. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Autêntica, 2019.

MARIA FARINHA FILMES. **Nunca me sonharam**. Disponível em: <<https://www.videocamp.com/pt/movies/nuncamesonharam>>. Acesso em: 02 mai. 2021.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. "GERM infeccioso" nas culturas escolares: possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 923-943, set./dez. 2019.

MIGNOLO, Walter; LOCAIS, D. Histórias; GLOBAIS, Projetos. **Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo. Cortez, 2004.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MIGNOLO, Walter. Hermenéutica de la democracia: el pensamiento de los límites y la diferencia colonial. **Tabula Rasa**, n. 9, julio-diciembre, 2008, pp. 39-60.

MIGNOLO, Walter. **De la hermenéutica y la semiosis colonial al pensar descolonial**. Editorial Abya-Yala, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em Aberto**. Brasília, ano 9, n. 46, abr.-jun, 1990.

MOTA, Glaucio Luiz; EYNG, Ana Maria. **Currículo e religiosidades: uma expressão das diferenças nas fronteiras culturais da escola**. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, Universidade Federal de João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

ONU. **Diretrizes para planos nacionais de ação para Educação em Direitos Humanos**. 1997.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

OUTRAS PALAVRAS. **Boaventura: o colonialismo e o século XXI**. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/geopoliticaeguerra/boaventura-o-colonialismo-e-o-seculo-xxi/>>. Acesso em: 23 jan. 2022.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; EYNG, Ana Maria. A educação intercultural como possibilidade em processos decoloniais na garantia dos direitos da infância. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 110-124, jan./mar. 2020.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira, *et al.* O controle democrático na construção do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PEEDH). **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, v. 8, n. 2, p. 81-101, 2020.

PROGRAMA SOCIAL. **Análise Situacional do Território**. São Paulo, 2019. (relatório institucional – mimeo)

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da Desigualdade 2020**. São Paulo, 2020.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 09-26, 2017.

SABADINI, Marcos Fernandes. **A Educação em Direitos Humanos está presente no currículo do estado de São Paulo?**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2018.

SABADINI, Marcos Fernandes; KLEIN, Ana Maria. Educação em Direitos Humanos e o currículo do estado de São Paulo: uma análise documental. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 7, p. 519-536, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista crítica de ciências sociais**, n. 65, p. 03-76, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; PAULA, Meneses Maria (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Tradução intercultural: diferir e partilhar con passionalità. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**. Volume I. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução às epistemologias do Sul. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**. Volume I. Buenos Aires: CLACSO, 2018b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. São Paulo: Autêntica, 2019a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena (orgs). **O pluriverso dos Direitos Humanos**: a diversidade das lutas pela dignidade, São Paulo: Autêntica, 2019b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/homepage.php>>. Acesso em: 01 maio. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. Boitempo Editorial, 2021.

SÃO PAULO (SP). Decreto n° 57.503 de 06 de dezembro de 2016, institui o Plano Municipal De Educação em Direitos Humanos (PMEDH). **Diário Oficial do Município**. São Paulo, 06 de dezembro de 2016. Acesso em: 07/03/2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n° 57.571, de 02 de dezembro de 2011**. Institui, junto à Secretaria de Educação, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo e das providências correlatas. São Paulo, 2011. Acesso em: 07/03/2021.

SÃO PAULO (Estado). **Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos**. São Paulo, 2017. Acesso em: 07/03/2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Pobreza infantil: factos, interpretações e desafios políticos. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima (Org.). **Pobreza das crianças: realidades, desafios, propostas**. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2010.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, 29(78), 216-226, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Produção, conhecimento e educação: a conexão que falta. **Educação & Sociedade**, São Paulo n.31, p.79-90, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014b.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e porque você foi enganado**. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

THERBORN, Goran. **European modernity and beyond**. The trajectory of european societies 1945-2000. Londres: Sage, 1995.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. **Encuentro continental de educadores agustinos**, Lima, enero 2005, p. 24-28. Disponível em: <<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>>. Acesso em: 21 dez, 2020.

UNICEF. **A pobreza na infância e na adolescência**. Publicações Unicef, 2018.

UNICEF. **Homicídios de crianças e adolescentes**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/homicidios-de-criancas-e-adolescentes>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 791-806, 2015.

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. 01-25, 2020.

WALSH, Catherine. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. **Polis: Revista de la Universidad Bolivariana**, vol. 1, n. 4, pp. 01-26, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M.. **Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine E. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Abya Yala, 2013.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, 26(83), 2018.

WALSH, Catherine. **Presentación Biografica**. Disponível em: <<http://catherine-walsh.blogspot.com/search/label/Presentaci%C3%B3n%20Biogr%C3%A1fica>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. *In*: SCOZ, Beatriz; *et al* (org). **Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna**. Petrópolis: Vozes, 2004.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EGRESSOS (2019)

Programa: _____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE 1. Idade: _____ 2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Quanto à raça/cor, como você se considera?

() Branco () Preto () Amarelo () Indígena () Pardo () Sem declaração () Não sei declarar

4. E quanto a sua descendência étnica? _____

5. Você tem uma religião? () Sim () Não Se sim, qual? _____

6. Estado civil: () solteiro(a) () casado(a)

7. Tem filhos(as)? () Sim () Não. Se sim, quantos/idades? _____

8. Está estudando? () Sim () Não. Se não está estudando, qual o motivo? _____

9. Se sim, qual ano/série escolar?

() 1º ano EF () 2º ano EF () 3º ano EF () 4º ano EF () 5º ano EF () 6º ano EF () 7º ano EF

() 8º ano EF () 9º ano EF () 1ª série EM () 2ª série EM () 3ª série EM () EJA () Ensino Superior – Curso _____

10. Você já reprovou? () Sim () Não. Se sim, em qual ano/série? _____

11. Você já desistiu de ou abandonou um ano escolar? () Sim () Não Se sim, por quê? _____

12. Você tem alguma atividade de trabalho? () Sim () Não.

13. Se sim, em quais condições de trabalho? () informal () carteira assinada () estágio () outro: _____

14. Qual é a sua atividade de trabalho e renda? _____

FAMÍLIA

1. Sobre seus pais ou responsáveis: quais as idades? _____ e a escolarização? _____

2. Há alguém na sua família que é beneficiário de programa governamental de transferência de renda?

() Sim () Não.

3. Se sim, sabe dizer qual? _____

4. Quantos/quais participantes da sua família contribuem para a renda familiar? _____

5. Quais atividades de trabalho realizam? _____

6. Sabe a renda de sua família? () Sim () Não Se sim, qual?

() menos de 1 salário () 1 salário () 2 a 4 salários () 5 a 7 salários () mais de 8 salários

7. Quantas pessoas moram em sua casa? _____ Sua casa é: própria () alugada () cedida () outro () qual? _____

8. Sobre sua casa: número de cômodos? __ Tem luz elétrica? () Sim () Não.

Tem água encanada/tratada? () Sim () Não. Serviço de esgoto? () Sim () Não. Coleta de Lixo? () Sim () Não.

Transporte público? () Sim () Não.

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA 1. Idade com que saiu do programa: ____ 2. Ano em que saiu do programa: _____

3. Por quanto tempo você participou do programa? _____

4. Quais eram suas expectativas de vida ao sair do programa?

5. Quais foram as principais aprendizagens que teve com sua participação no programa?

6. Em que aspectos essas aprendizagens contribuíram e contribuem para sua vida escolar?

7. Em que aspectos essas aprendizagens contribuíram e contribuem para sua vida em família?

8. Em que aspectos essas aprendizagens contribuíram e contribuem para sua vida em comunidade?

PERCEPÇÕES SOBRE VIOLÊNCIAS E DIREITOS NA INFÂNCIA (0 -18 ANOS)

1. Quais os **fatores de risco** para violências contra a infância (crianças e adolescentes)?

2. Quais os **fatores de proteção** diante dessas violências contra a infância (crianças e adolescentes)?

3. O que você entende por Direitos Humanos?

4. O que você considera como direito fundamental de todas as pessoas?

5. Todos os direitos relacionados são afirmados na Convenção do Direito da Criança (ONU, 1989). Indique quais considera mais fundamentais na sua vida nesse momento? (enumerar por ordem de importância - pelo menos os três mais importantes)

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> vida | <input type="checkbox"/> liberdade de associação e crença | <input type="checkbox"/> proteção contra trabalho ilegal e exploração econômica |
| <input type="checkbox"/> identidade | <input type="checkbox"/> informação | <input type="checkbox"/> proteção contra todas as formas de violência |
| <input type="checkbox"/> nacionalidade | <input type="checkbox"/> saúde | <input type="checkbox"/> reintegração social |
| <input type="checkbox"/> adoção (ter uma família) | <input type="checkbox"/> educação | <input type="checkbox"/> orientação em e para os Direitos Humanos |
| <input type="checkbox"/> liberdade de opinião e expressão | <input type="checkbox"/> esporte e lazer | |
| <input type="checkbox"/> convivência com os pais/responsáveis legais | <input type="checkbox"/> profissionalização | |
| | <input type="checkbox"/> cultura | |

6. A sua participação no programa contribuiu para a garantia de algum dos direitos anteriormente relacionados?
 Sim Não Se sim, quais?

PROJETO DE VIDA - EMANCIPAÇÃO

1. Quais são as suas expectativas hoje, em relação ao seu projeto de vida?

2. Identifica alguma dificuldade para realizar seu projeto de vida? () Sim () Não. Se sim quais/?

4. Identifica quais são os facilitadores, seus pontos fortes para realizar seu projeto de vida?

5. Sobre seu nível e **oportunidade** de participação, dar sua opinião, ter voz e ser ouvido nos diferentes espaços de sua vida cotidiana, considere conforme a escala:

5.1 Espaço/situações	Nada 0	Muito pouco 1-2	Pouco 2-4	Médio 4-6	Quase sempre 6-8	Sempre 8-10
Na Família						
Na Escola						
Na comunidade						
No trabalho						
Com amigos						
Nas redes sociais						
Outros espaços, qual?						

5.2. Quer fazer algum comentário? Observação.

5.3 O que é necessário para haver participação nos diferentes espaços (família, escola, comunidade, trabalho, outros)?

5.4 No que o programa lhe ajudou no aprender a ter mais participação e voz nos diferentes espaços?

6. Sobre suas **condições** atuais de tomar decisões sobre diferentes áreas de sua vida, considere conforme a escala:

6.1 Espaços/situações	Nada 0	Muito pouco 1-2	Pouco 2-4	Médio 4-6	Quase sempre 6-8	Sempre 8-10
Na Família						
Na Escola						
Na comunidade						
No trabalho						
Com amigos						
Nas redes sociais						
Outros espaços, qual?						

6.2. Fazer suas próprias escolhas e tomar decisões é fácil? Sim() Não() Pode explicar?

6.3 O que é necessário para poder fazer suas próprias escolhas, tomar decisões nos diferentes espaços e situações?

6.4 O programa lhe ajudou a fazer suas próprias escolhas, ter mais participação e voz nos diferentes espaços?

6.5 A emancipação social é toda ação no qual o sujeito encontra forças em si mesmo para enfrentar a opressão e as injustiças. O que a juventude brasileira precisa para ter emancipação social?

6.6 Você tem algo a acrescentar?

Muito obrigado por sua contribuição!