

ENTRE AS LINHAS ABISSAIS DO PENSAMENTO E DA FORMAÇÃO, PENSANDO PRÁTICAS DE EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS QUE ATRAVESSE O MURO DAS VIOLÊNCIAS E DAS EXCLUSÕES

MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação e Educação (PPGE-UFPi) e mestre em Educação. É docente vinculada à Universidade Federal do Piauí (UFPI), no Departamento de Fundamento de Educação, do Centro de Ciências da Educação – DEFE/CCE.
 E-mail: msocorrobs@ufpi.edu.br

RESUMO

Este artigo faz uma análise da epistemologia do pensamento cartesiano como um viés excludente, destacando seus efeitos na educação e em nossa trajetória formativa, e apresenta perspectivas pós-abissais de pensar as práticas de educar em direitos humanos na contemporaneidade. Assim, objetiva compreender o pensamento abissal como uma epistemologia moderna, manifesta nos usos da ciência, do Direito e da Educação, bem como, conhecer a perspectiva pós-abissal e descolonizadora do pensamento, estabelecendo relações com uma nova prática de educar em direitos humanos. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, estabelecendo pontes entre a teoria de Santos (2010) e outras abordagens que apontam uma perspectiva pós-estruturalista de descolonização do pensamento, como Quijano (2010), Foucault (1984, 1987, 2002), Certeau (1994), Agamben (2012), Baldi (2012), Panikkar (2004), Bhabha (2003), Deleuze e Guattari (1995), Gauthier (2012), Kastrup (2012) e Carvalho (2009). O texto desafia pensar novas práticas de educação em direitos humanos que priorizem micropolíticas, a partir da experiência, dos afetamentos produzidos na comunidade escolar, entendida como uma espécie de entrelugar, rede rizomática de novos modos de educar em direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia. Prática. Educação. Direitos Humanos

AMONG THE ABYSSAL LINES OF THOUGHT AND TRAINING, THINKING EDUCATION PRACTICES IN HUMAN RIGHTS WHICH CROSS THE WALL OF VIOLENCE AND EXCLUSION

ABSTRACT

This article is an analysis of Cartesian thinking epistemology as an exclusionary bias, highlighting its effects on education and our training journey, and presents post-abyssal prospects on thinking the practices of education in human rights in the contemporary world. Thus, it aims understand the abyssal thinking as a modern epistemology, manifested in the use of science, law and education, as well as, know the post-abyssal and decolonizing perspective of thinking, establishing relations with a new practice of educating on humans rights. This is a bibliographic research, establishing bridges among the theory of Santos (2010) and other approaches that point to a post-structuralist perspective of decolonization of thinking, as Quijano (2010), Foucault (1984, 1987, 2002) Certeau (1994), Agamben (2012), Baldi (2012), Panikkar (2004), Bhabha (2003), Deleuze and Guattari (1995), Gauthier (2012), Kastrup (2012) and Carvalho (2009). The text challenges to think new education practices in human rights that prioritize micro politics, from the experience, the affects produced in the school community, understood as a kind of between place, rhizomatic network of new ways of education in human rights.

KEYWORDS: Epistemology. Practice. Education. Human rights

Introdução

Este artigo surge como um processo de estudos e reflexões vivenciadas nas aulas do curso de doutorado em educação, mais especificamente nas disciplinas Epistemologias da Pesquisa e Educação e Diversidades Culturais, momento que provocou em nós uma experiência de

deslocamento, na medida em que buscamos questionar nossos alicerces epistemológicos, arraigados no paradigma cartesiano eurocêntrico positivista, fazendo-nos pensar sob outras vertentes e perspectivas no tocante ao papel da ciência e dos interesses que a mobilizam. Como efeito dessa experiência, foi produzida em nós a possibilidade de um encontro com outro lugar e outro modo de produção de conhecimento e de saberes – a filosofia e a epistemologia africana –, historicamente excluída como saber válido no mundo acadêmico e vista como saber menor, inferiorizado pelo pensamento abissal europeu. Desses dois movimentos, deslocar-se e encontrar-se, foi possível criarmos entrelugares, que a partir das vivências de estranhamentos e de encantamentos, possibilitam-nos pensar a ciência, o direito e a educação numa perspectiva de pensamento pós-abissal.

Diante da estranheza que nos causam essas leituras e da necessidade de uma desterritorialização do pensamento que elas nos instigam a exercitar, emergem uma diversidade de problemas, de olhares e de caminhos que podemos fazer uso, e com esforço, tentarmos, aqui delimitarmos, nosso sujeito/objeto de discussão: a relação entre o pensamento abissal, o pós-abissal e a perspectiva de educar em direitos humanos na contemporaneidade.

Assim, a discussão que nos mobiliza neste trabalho, o que caracteriza esse modo de pensamento abissal? Como esse modo de pensamento abissal se manifesta na ciência e no direito? O que significa pensar numa perspectiva pós-abissal o educar em direitos humanos na contemporaneidade, principalmente na vida de crianças e adolescentes no espaço escolar? Essas são algumas das questões problematizadoras que desejamos elucidar neste ensaio. Assim, objetivamos compreender o pensamento abissal como uma epistemologia moderna, manifesta nos usos da ciência, do direito e da educação, bem como, conhecer a perspectiva de pensamento pós-abissal e descolonizadora do pensamento, estabelecendo relações com a educação em direitos humanos.

Partimos da premissa que esse pensamento abissal constituiu-se como um conhecimento, uma epistemologia moderna de forma arbitrária, violenta e excludente em sua performance científica e normativa em relação a outras formas de pensamento, criando fronteiras que nos distanciam e nos separam científica, histórica e culturalmente de outros tipos de conhecimentos, saberes e experiências humanas. Pelos usos da ciência e do direito, criamos formas também abissais de organização da vida, de relações sociais e de educação. Sendo a perspectiva pós-abissal uma tentativa de reconhecer esses limites, a partir da potencialidade de outros modos de pensar, numa ecologia de saberes, podemos considerá-lo um tipo de pensamento válido e congruente com a perspectiva de educar em direitos humanos crianças e jovens na contemporaneidade, pela sua

natureza democrática, humana, respeitosa de como lidar com as pluralidades e as diversidades de modos de educar e de criar.

Usamos, como fundamentos para discorrer sobre essa questão, a teoria de Boaventura de Sousa Santos (2010), e outros pensamentos convergentes como Quijano (2010), Ramose (2010), organizados no livro “Epistemologias do Sul” (2010). Dialogando também com Castro-Gomez (2005), Moreno (2005) e autores que versam especificamente sobre a temática da educação em direitos humanos como Candau (2003), Carbonari (2008), Benevides (2011), Silva (2010), mantendo um diálogo com Foucault (1984, 1987, 2002), Certeau (1994), Agamben (2012), Baldi (2012). Panikkar (2004), Bhabha (2003) e outros da perspectiva mais contemporânea pós-estruturalista como Deleuze e Guattari (1995), Gauthier (2012), Kastrup (2012), Carvalho (2009) dentre outros.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, uma revisitação à leituras e suas discursividades, pretendendo alcançar raízes epistemológicas de pensamento. Com uma estrutura simples, após introduzirmos, fazemos uma discussão do pensamento abissal, caracterizando-o e percebendo suas manifestações na ciência e no direito, para, em seguida, apontarmos como perspectiva o pensamento pós-abissal na relação com a educação em direitos humanos.

O pensamento Abissal

Com base nos estudos de Santos (2010), podemos dizer que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, pois consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis, criando abismos estruturais entre culturas, sociedades, economias e modos de educar e de produzir conhecimento. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “*deste lado da linha*”, o positivismo cartesiano europeu, constituído como paradigma dominante, e o universo do “*outro lado da linha*”, representando toda produção de conhecimento historicamente excluída e considerada como inválida pelo modelo anterior. Suas principais características são a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha e a capacidade de produzir e radicalizar distinções. Essas formas de distinção visíveis e invisíveis na modernidade ocidental se caracterizam, portanto, como um paradigma fundado na tensão entre a regulação e a emancipação social, por meio da distinção entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais.

Essa forma de pensamento abissal manifesta-se principalmente no campo do conhecimento, fazendo uso da ciência moderna como monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o

falso, em detrimento de conhecimentos alternativos como a Filosofia e a Teologia. “O caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade” (SANTOS, 2010, p.33). E assim:

A sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. (SANTOS, 2010, p. 33-34).

Manifesta-se também no campo do direito moderno, na medida em que essa instituição determina aquilo que é legal ou ilegal, de acordo com o direito oficial do Estado ou com o direito internacional. No direito moderno, instituído na linha do pensamento abissal, “*deste lado da linha*”, o que significa ser legal e ser ilegal são as formas de existência perante a lei, e que por essa razão, a distinção entre ambos é consagrada como distinção universal. Enquanto que esse mesmo pensamento, mas “*do outro lado da linha*”, é caracterizado pelos conhecimentos populares, instituído como lugar onde não há conhecimento real, onde existem apenas crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que podem se tornar objetos ou matéria-prima para a inquirição científica. Nesse, o direito moderno o caracteriza como o território sem lei, fora da lei, o território do a-legal, ou mesmo do legal e ilegal de acordos com os direitos não oficialmente reconhecidos. Assim, entendemos que toda a construção discursiva científicista, na qual o direito se insere, passou a ser identificado com a lei, objeto de conhecimento científico do direito. E fica evidente que:

O discurso jurídico, que é um discurso de poder [...], cumpre, então, uma função escamoteadora, a de manutenção do status quo. E em assim sendo, a ruptura com o conceito tradicional de direito (legalidade) e com a visão científicista dominante encontra-se na percepção de que a ciência do direito não passa de um discurso que propõe a si mesmo regras especiais, o que o caracteriza como discurso disciplinador da sociedade, pois disciplinando a si próprio, disciplina inevitavelmente os demais, através da segregação de uma organização de saber orientada para policiar as suas fronteiras e reprimir quem ousar transpô-las, utilizando-se, para isso, de um processo de desqualificação e marginalização de seus opositores. (RAMOS, 1997, p.88-89)

A nosso ver, trata-se também daquilo que Foucault (2002) se propõe a analisar como o panoptismo, um sistema de vigilância individual e contínuo que visa o controle e a correção social, uma forma de relação política interna da sociedade do século XIX, e que junto a esse sistema surge o Direito Penal moderno, a lei punitiva em casos de infração. Esse poder disciplinador sobre os corpos será o modelo que validará a educação moderna (FOUCAULT, 1987).

Corroborar com essa leitura, a ideia de Quijano (2010), que fazendo uma análise do pensamento abissal eurocêntrico, fala de uma colonialidade do poder através do controle da economia, da autoridade, da natureza e seus recursos, do gênero e sexualidade, da subjetividade e do conhecimento.

Conforme a linha abissal jurídica, a lógica da regulação/emancipação, instituída “*deste lado da linha*”, o pensamento válido de ciência é impensável sem a distinção matricial entre o direito das pessoas e o direito das coisas. E a lógica da apropriação/violência, “*do outro lado da linha*”, reconhece apenas o direito das coisas, sejam elas humanas ou não. Mas, historicamente falando, as linhas globais que separava o Velho e o Novo mundo (exemplo: Tratado de Tordesilhas, de 1494), divididos em dois lados, têm vindo a deslocar-se. Mesmo que em cada momento histórico elas são fixadas e a sua posição é fortemente vigiada e guardada. Para Sousa Santos (2010), nos últimos 60 anos do século XX, as linhas globais sofreram dois abalos tectônicos. O primeiro teve lugar com as lutas anticoloniais e os processos de independência das antigas colônias. O segundo, decorreu desde os anos de 1970 e 1980 e segue na direção oposta, um regresso do colonial e o regresso do colonizador, assumindo três formas principais: o terrorista, o imigrante indocumentado e o refugiado. E, dessa forma, cada um deles traz consigo a linha abissal global que define a exclusão radical e a inexistência jurídica.

Tal leitura nos lembra Agamben (2012), quando, em sua obra “*Homo sacer*”, faz a discussão do direito e do controle da vida e da morte para o debate contemporâneo, a Tanatopolítica, avançando no debate da biopolítica proposta por Foucault (1987, 1984). O *Homo sacer* é, no direito romano, aquele sujeito cuja pena é não poder ser morto, pois não podia ser tocado, embora condenado à total exclusão social e banido do convívio social, continuava vivo, tornando-se um corpo inexistente socialmente, um sem lugar. Nessas condições, vivia uma mera vida, uma vida nua. Agamben traz esse exemplo para a política contemporânea, dizendo-nos sobre nosso estado de anestesia total diante da mera vida, fazendo-nos mais indiferentes do que a sociedade romana. Pois, para nós contemporâneos, a vida do outro já não nos importa mais, o que significa o nosso consentimento ao fato de que essas vidas possam ser eliminadas, desde que não sujemos as nossas mãos. Se tomarmos como exemplo as crianças, os adolescentes e os jovens, mesmo protegidos pelo ordenamento jurídico, diariamente, testemunhamos situações de violação de seus direitos e não nos deslocamos “*deste lado da linha*”, mas reforçamos a linha abissal que nos separa. Embora, sujeitos de direito, perambulam pelas cidades brasileiras sem lugar, sem cidadania. Nossa indiferença é a forma de operar um cálculo de morte sobre suas vidas, sem matá-las no sentido literal do termo.

Sousa Santos (2010) nos diz que as linhas globais estão de novo em movimento, expandindo o “*outro lado da linha*” e encolhendo “*este lado da linha*”, gerando um pensamento e uma cartografia confusa, caracterizada pela violação de todos os princípios que se assentam na legitimidade histórica do paradigma emancipação/regulação “*deste lado da linha*”. Entretanto, o pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que o princípio de humanidade não é posto em causa por práticas desumanas. Segundo o autor, é extremamente relevante entender que a injustiça social global está intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A luta pela justiça social global passa necessariamente pela luta pela justiça cognitiva global, por uma nova epistemologia, a Epistemologia do Sul, “*o outro lado da linha*”, um pensamento pós-abissal.

Como consequência do pensamento e dessa cartografia confusa, temos uma nova forma de governo indireto em que o Estado se retira da regulação social e os serviços públicos são privatizados. Um tipo de fascismo social, que faz concessão à parte mais forte e tem poder de veto sobre a vida e o modo de vida da parte mais fraca. Um tipo de fascismo contratual, legitimado pela 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, por mais onerosas e despóticas que sejam. E um fascismo territorial, no qual os atores sociais com forte capital patrimonial retiram do Estado o controle do território onde atuam ou neutralizam esse controle, cooptando ou violentando as instituições estatais e exercendo a regulação social sobre os habitantes do território sem a participação destes e contra os seus interesses.

Boaventura dos Santos (2010) vai dizer que isso gera um cosmopolitismo subalterno, que consiste num vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural gerada pela mais recente encarnação do capitalismo global, conhecido como globalização neoliberal. Mas que nessa cosmopolítica reside um sentido de incompletude, sem ambicionar a completude. Aponta como perspectiva o pensamento pós-abissal, partindo da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que continua desprovida de epistemologia adequada. A diversidade epistemológica do mundo continua por se construir.

Pensamento Pós-Abissal e Educação em Direitos Humanos: um encontro possível

O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social, no seu sentido mais amplo, toma diferentes formas conforme é determinada por uma linha abissal ou não abissal, e que, enquanto a exclusão abissalmente definida persistir, não será possível qualquer alternativa pós-

capitalista progressista. O reconhecimento da persistência do pensamento abissal é, assim, a *conditio sine qua non* para começar a pensar e a agir para além dele. O pensamento pós-abissal é:

Um pensamento não-derivado, envolve ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e ação. Em nosso tempo, pensar em termos não-derivativos significa pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha, precisamente por o outro lado da linha ser o domínio do impensável na modernidade ocidental. [...] um aprender com o Sul. [...] É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2010, 53).

No desafio de educar em direitos humanos, significa pensar os direitos humanos a partir de um olhar que questione os alicerces da nossa cultura num movimento de reconstrução ou nova construção de nossas bases epistemológicas que dão sustentação as nossas concepções de educação e de direitos, desmistificando sua natureza violenta e excludente instituída pelo paradigma dominante de conhecimento científico eurocêntrico do projeto de modernidade, em que as práticas são orientadas para o controle racional da vida humana, entre os quais estão a institucionalização das ciências sociais, como trata Castro-Gomez (2005).

Benevides (2011) dirá que educar em direitos humanos requer mudança cultural, que possa realmente mexer com o que está mais enraizado nas mentalidades, muitas vezes marcadas por preconceitos, por discriminação, pela não aceitação dos direitos de todos, pela não aceitação da diferença. Trata-se, portanto, de uma mudança cultural especialmente importante para o contexto do Brasil, cuja característica social mais expressiva é a pluralidade/diversidade cultural, mas que sedimentalizou suas estruturas de saber e poder na negação do outro, numa prática de violência epistemológica, que se serviu da escravidão de negros e índios, violando todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida.

Compartilhando da visão de Carbonari (2008), educar em direitos humanos é promover a ampliação das condições concretas de vivência da humanidade. Mais do que um evento, é um processo de formação permanente, de afirmação dos seres humanos como seres em dignidade e direitos e da construção de uma nova cultura dos direitos humanos ou nova institucionalidade e subjetividade. Se tomarmos como perspectiva pós-abissal a filosofia Ubuntu, diríamos que esse educar passa por duas teses. A primeira, “*motho ke motho ka batho*”, ou seja, ser humano é afirmar a humanidade própria através do reconhecimento da humanidade dos outros. Pois essa tese parte do princípio de que depreciar um ser humano é depreciar a si mesmo, e se é humano somente na relação com outros seres humanos. E a segunda, “*feta kgomo tshware motho*”, significando que

entre a riqueza e a preservação da vida, deve-se escolher a preservação da vida do outro ser humano (RAMOSE, 2010).

Nesse caminho, impõe-se, como primeira condição para um pensamento pós-abissal, a copresença radical, significando que práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários. Implica conceber simultaneidade como contemporaneidade, o que só pode ser conseguido quando abandonamos a concepção linear de tempo. Sendo uma ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. E que nesse contexto cultural em que se situa essa ecologia de saberes, há ambiguidades, pois reside saberes e ignorâncias.

A ecologia de saberes é uma contra-epistemologia. Sendo que sua emergência é impulsionada por dois fatores. O primeiro é o novo surgimento político de povos e visões do mundo “*do outro lado da linha*” como parceiros da resistência ao capitalismo global, isto é, a globalização contra-hegemônica. O segundo, é uma proliferação de alternativas que não podem ser agrupadas como única alternativa global. A globalização contra-hegemônica destaca-se pela ausência de uma alternativa no singular. A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo.

Nesse modo de pensar, a própria ciência é parte da ecologia dos saberes. Como produto do pensamento abissal, o conhecimento científico não se encontra distribuído socialmente de forma equitativa, nem poderia encontrar-se, uma vez que o seu designo original foi a conversão “*deste lado da linha*” em sujeito do conhecimento e “*do outro lado da linha*” em objeto de conhecimento. Uma das premissas básicas da ecologia de saberes é que todos os conhecimentos têm limites internos e externos. Os internos dizem respeito aos limites das intervenções no real que permitem. Os externos decorrem do reconhecimento de intervenções alternativas tornadas possíveis por outras formas de conhecimento, como podemos exemplificar com os saberes medicinais indígenas e os espirituais africanos. Nesse sentido, numa ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. Isso traduz muito a nossa perspectiva de pesquisa de doutoramento que parte da premissa que não existe um único modo de educar em direitos humanos e que é no contexto de cada realidade que novas possibilidades podem ser criadas, inventadas, a partir da potencialidade dos saberes-experiências dos professores e dos demais sujeitos de sua interação. Educar em direitos humanos não é uma regra, uma fórmula, uma lei, mas criação cultural que atravessa a todos os que habitam o contexto das práticas educativas.

Assim, converge para uma epistemologia da ecologia de saberes, assentada na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e das relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam. Como, também, reconhece que as diferenças profundas entre saberes levantam a questão da incomensurabilidade, uma questão utilizada pela epistemologia abissal para desacreditar a mera possibilidade da ecologia de saberes. A ecologia de saberes não ocorre apenas no plano do *logos*. Ocorre também no do *mythos*. Trata-se de uma epistemologia destabilizadora no sentido em que se empenha numa crítica radical da política do possível, sem ceder a uma política impossível. Sua centralidade não está na distinção entre estrutura e ação, mas na distinção entre ação conformista e aquilo que designa *acção-com-clinamen*. E o *clinamen* é o que faz com que os átomos deixem de parecer inertes e revelem um poder de inclinação, isto é, um poder de movimento espontâneo.

Como perspectiva, essa ecologia de saberes capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, do que desconhecemos, e nos previne para aquilo que não sabemos e seja ignorância nossa. Não necessariamente, uma ignorância em geral, mas nossa. Se nos apropriarmos dos modelos educacionais a partir do qual nós professores fomos construídos, há de se considerar que há mais ignorância em relação ao conhecimento das diversidades culturais, de política, dos direitos humanos, do que saberes, ou seja, de todo conhecimento capaz de nos fazer pensar sob outra epistemologia, pois como nos lembra Nóvoa (1997), o longo percurso da história dos cursos de formação docente foi fortemente marcado pelo viés tecnicista do professor baseada numa racionalidade instrumental, fixados em saberes disciplinares, oferecendo aos professores uma compreensão fragmentada da vida, da sociedade, da pessoa humana. Assim, a potencialidade política do professor de intervir e de produzir saberes capazes de gerar uma educação em direitos humanos encontra-se atravessada também pela ignorância política, já que se pode afirmar que:

[...] a formação política dos professores/as é, com frequência, negligenciada pelos cursos de formação inicial e até mesmo pelos agentes responsáveis pelas iniciativas de formação continuada desses profissionais. Existem poucos espaços, nos currículos da maior parte das escolas de formação de professores/as, destinados ao conhecimento e análise da realidade, a discussão sobre a politicidade do ato de educar, ou seja, sobre o “porque”, o “para que”, “a quem” e “contra o quê” educar [...]. (NASCIMENTO, 2003, p. 118-119).

Tal problemática assume contornos mais controversos, quando se instiga sobre qual o papel da Educação Básica e da escola na formação de sujeitos de direitos e da formação cidadã, especificamente tratando-se das crianças, adolescentes e dos jovens, sujeitos convidados a vivenciarem seus modos de expressão, de pertencimento e seu protagonismo nos espaços escolares.

Conforme o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, esse processo educativo deve visar a formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Visa a formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos. E, pretende, em suas linhas gerais, fortalecer o princípio da igualdade e da dignidade de todo ser humano, reafirma o regime democrático como o que oferece mais condições para a concretização dos direitos humanos, considera a indivisibilidade e a interdependência entre todos os direitos: civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (SILVA, 2010).

Construir uma cultura de direitos humanos ou uma educação em direitos humanos que possa ir além dos imperativos do mercado que cria a exclusão, como nos diz Moreno (2005), parece ser um grande desafio educacional dos professores, principalmente porque, nas sociedades contemporâneas, grande parte de nossa experiência identitária e de cidadania foi deslocada para as relações de consumo (BARROS, 2009), contribuindo para a reprodução da cultura de violência principalmente entre as crianças e jovens. Educar em direitos humanos significa saber dialogar com a diversidade cultural que caracteriza o mundo hoje, sem perder de vista as questões de violação dos direitos da pessoa humana, manifestas, sobretudo nas formas de desigualdade social.

Entretanto, há de se questionar as bases, os regimes de verdade ou práticas discursivas do direito e de educação para que não se ofusque a questão das desigualdades sociais. Há de se indagar sobre a própria noção de direitos humanos que nós construímos e geralmente acreditamos ser a “salvação”, pois essa noção é atravessada pela ideia de incluir para normatizar, como um poder biopolítico de controle da vida como Foucault ressalta. Pensando a partir de outra perspectiva de direitos humanos, Panikkar (2004, p.207) dirá que:

Nenhuma cultura, ideologia ou religião pode, hoje em dia, falar pelo conjunto da humanidade, muito menos resolver seus problemas. São necessários o diálogo e a interação com vistas à fecundação mútua. Por vezes, todavia, as próprias condições para esse diálogo não estão dadas, pois são condições não-ditas que a maioria dos participantes não pode cumprir. Sabe-se que a formulação atual de direitos humanos é fruto de um diálogo bastante parcial entre as culturas do mundo, uma questão que apenas recentemente foi sentida de forma aguda.

Tudo isso chama nossa atenção também para outro ponto: a necessidade de descolonizar o pensamento, o ensino e o conhecimento sobre direitos humanos. O que sabemos sobre eles se restringem aos saberes eurocêntricos, principalmente aos marcos históricos da Revolução Francesa

e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, nos escapando o conhecimento das lutas e das declarações e manifestos de outros povos, como os afro-ameríndios, de populações inteiras silenciadas, ocultadas, inexistentes para as nossas políticas públicas e para a educação. Enquanto se reconhece a “era das revoluções” (1789-1848) em solo europeu como nossas referências, se esquece da Revolução do Haiti (1804), insurreição ocorrida na América e silenciada pelo seu poder de resistência ao colonialismo. A colonialidade é uma face da modernidade (BALDI, 2012). Ela continua operando de modo sutil, por isso temos que pensar em termos de uma “descolonização epistêmica” (GAUTHIER, 2012, p.23).

Assim, logo se percebe que não é suficiente uma sociedade que se limita à institucionalização dos direitos, por mais que eles expressem o poder das lutas por condições melhores de vida, pois se assim o fosse, bastaria todas as reformas, estatutos, leis e projetos em via de regulamentação na sociedade brasileira. Bastar-nos-iam, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para solucionar a problemática da infância e juventude no que diz respeito à construção da cidadania desses sujeitos de direito. De fato, a realidade que diariamente bate à nossa porta e nos invade a alma, denuncia que a questão da dignidade, da cidadania, da democracia no contexto brasileiro, enfim, da vida, precisa ser entendida como desafio educacional para além da constitucionalidade e da assecuridade dos direitos, a fim de chegarmos a sua efetivação, à produção e apropriação do saber sobre os mecanismos de como efetivá-los, considerando as diversidades, o local da cultura.

Descolonização do pensamento e a prática de educar em direitos humanos

Intencionamos criar outro modo de pensar a prática de educar em direitos humanos a partir do paradigma da complexidade. Assim, necessitamos de um “raciocínio complexo” como princípio para se pensar a educação como política de cognição¹. E a cognição como invenção da atualidade (KASTRUP, 2008). Para se pensar desse modo, é necessário que haja uma “descolonização epistêmica” (GAUTHIER, 2012, p.23). Ou seja, criar outro modo de pensar para além do paradigma cartesiano abissal e excludente, binário e linear.

Para Guatarri (1985), isso expressa a necessidade de desnaturalização das análises da

¹ MOSÉ. Viviane. **Fala sobre Diversidade**. Entrevista a Arnaldo Niskier no programa Educação em Debate. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jFzxFgb9RFI&list=UUQMPhFCVpidvQW7>> Acesso em 23.12.2014.

sociedade numa visão dicotômica totalizante e excludente, evocando uma mudança de lógica, fazendo-nos transitar em um plano de processualidades em que a variação é contínua e as relações são produzidas por conexões de fluxos intensivos e heterogêneos, considerando que tudo é político e que toda política é ao mesmo tempo macro e micropolítica.

Pois, nesse paradigma o pensamento complexo foi algo negado a nós, construindo um sujeito assujeitado, onde a potência do saber-poder lhe escapa. É pensando nisso, que trazemos para a discussão deste momento a ideia de pensar outros modos de educar a partir das práticas educativas, pois entendo que a *prática* é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a *teoria* um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro. É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. (FOUCAULT, 1984).

Para atravessar o muro, apresentamos como primeira perspectiva de uma prática educativa em direitos humanos, a perspectiva da prática como *experiência*, pois:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. Algo difícil de vivenciar nessa sociedade da informação, da notícia, da rapidez, do utilitário, onde não existe tempo para acontecer e onde o sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos tecnológicos da informação e da opinião, encontra-se incapaz de viver, de experienciar. A esse sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, mas nada lhe acontece. (LAROSSA, 2002, p.04).

Olhando sob esse ponto de vista, valorizamos a experiência como um componente fundamental da formação e da transformação, já que o sujeito da experiência é aquele que está sempre aberto para sua própria transformação, reafirmando que ao passo que se vivencia, se forma e se transforma. E que o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. O sujeito da prática está sempre animado, agitado, em movimento. É um ser que trabalha, que pretende conformar o mundo, sempre pergunta sobre o que pode fazer, sempre está desejando fazer algo, produzir algo, consertar algo, está atravessado por um afã de mudar as coisas (LAROSSA, 2004). A experiência, nesse caso, é uma espécie de mediação entre a vida e o conhecimento (teoria e prática), condição necessária para quem se propõe a trabalhar com educação em direitos humanos.

Pensar uma prática educativa na interface com a educação em direitos humanos, significa pensar essa experiência como *afetamento*, e não como coisa já dada, possibilitando aos educadores e educandos a capacidade de inventar/criar cotidianamente um modo de educar em direitos humanos a partir dos problemas e perspectivas do próprio lugar, desnaturalizando as formas homogeneizadoras e universais de como tem sido pensado os direitos humanos e as políticas

educacionais, que mais tem sido impositivos do que efeito das experiências dos sujeitos da educação, professores, alunos, pais, etc. Os que estão diretamente envolvidos e engajados e representam um saber experiencial, uma saber das pessoas, local, micro, um sistema regional de lutas (FOUCAULT, 2004). Infelizmente, as políticas educacionais e de inclusão, geralmente, em especial a de formação docente, acontece de modo imperativo, partindo da condição de nossas incapacidades e não do que somos capazes de fazer ou do que já fazemos de novo.

Sobre a prática de *afetar*, a melhor resposta vem de uma criança que captura o nosso olhar e aciona o nosso ponto fraco, nos dirá Lazzarotto e Carvalho (2012). Essa condição de afetamento é que mobiliza nossa ação, porque nos coloca no plano existencial da vida, nas relações, no tempo e no espaço, e dessa condição emergirá as problematizações, provações das quais não podemos fugir, nem como educadores, nem como pesquisadores, nem como criadores/inventores.

Janete M. Carvalho (2009) traz essa discussão dos afetamentos como possibilidade de constituição de uma comunidade de afetos e afecções, ou seja, estado de um corpo afetado, com ênfase no cotidiano escolar, em vista da superação do crescente individualismo presente na sociedade contemporânea, caracterizada pelo esvaziamento dos espaços públicos, tendo como consequência, a individualização crescente e o enfraquecimento dos laços sociais e humanos.

Entre os modelos de comunidades que autora classifica como possibilidade atual, destaco o tipo de comunidade híbrida, alicerçada no pensamento de Homi Bhabha (2003), para quem pensar a questão da cultura na atualidade é entender que na contemporaneidade, o cruzamento de espaço e tempo tem produzido complexas figuras de diferença e identidade que não devem ser entendidas, apenas, por suas multiplicidades, mas por seus atravessamentos, seu caráter híbrido como uma condição. Híbrido, como produção de processos de significação dos oprimidos, dos colonizados em processos de identificação. Esses *atravessamentos* enquanto prática educativa, ocorrem ou são *entrelugares*, terrenos para produção de novas subjetividades. Para Bhabha (2003, p.20):

Terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação, singular e coletiva, que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” Ou ainda “uma emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados.

Assim, compartilhando da ideia de Giroux (2003), a cultura pode ser vista como espaço performático, o pedagógico como ato performático e mais político, principalmente, nesse contexto pós-colonial, em que temos que expor aos estudantes o discurso da “sentencialidade”, educá-los para que pensem “fora da sentença”, e insistir para que eles “ocupem as fissuras, as brechas e as

hesitações esperadas [...] abrir espaço intermediário ou quase imperceptível para um envolvimento crítico e potencialmente revisionário – ou revolucionário” (p.69).

Neste sentido, o trabalho intelectual também é um ato performático, marcado por formas de invenção, especificidade e crítica, reconhecimento contínuo das fronteiras como algo parcial, fluido, e aberto às incessantes tensões e contradições que informam a própria lógica, ideologia e autoridade do artista/educador, em relação a determinadas comunidades. Essas práticas performáticas do educador artista e criador é transgressora e opositora e desafia o poder empresarial que se instituiu como norma constitucional no espaço público. Como *prática performática*, a pedagogia abre um espaço narrativo que afirma o contextual e o específico, enquanto simultaneamente reconhece as maneiras em que tais espaços são atingidos por questões de poder. Referenciar o ético e o político é central a uma prática pedagógica que rejeita o determinismo. E a educação política significa reconhecer que a educação é política porque é diretiva e dirige-se a uma natureza inacabada daquilo que significa ser humano, intervir no mundo, pois o protagonismo humano é condicionado e não determinado (GIROUX, 2003).

Esse ato performático, assume uma dimensão da prática educativa como *intervenção* e *resistência*. Enquanto, intervenção, significa encontrar relíquias ou restos arqueológicos, a invenção implica um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. A intervenção é prática de tateio, de experimentação e de conexão entre fragmentos. Uma forma de engajamento (KASTRUP, 2012). E resistência, uma *microfísica*, ou estruturas como redes de transmissão por onde circulam saber e poder. Isso vale para o corpo sujeito-professor como para o corpo-coletivo-professor, na mediação com seus pares, alunos (crianças e jovens), que são também pontos de saber-poder, o que em nossa compreensão reside aí uma ideia fundamental de escola como corpo coletivo de pessoas. Como lugar das resistências. Uma alternativa às formas instituídas da biopolítica. É alternativa porque é um poder que se constitui pelo atravessamento do saber das pessoas, um saber particular, regional, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade (FOUCAULT, 1984). E o que somos nós, intelectuais, educadores? com base na microfísica de Foucault (1984), como uma multiplicidade. Nós somos todos pequenos grupos. Somos ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede.

Essa rede pode também assumir a performance de uma prática educativa *rizomática*, pois um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e

outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Essa prática se dá em meios às *subjetividades*, que transversalmente, ocorrem ao mesmo tempo no meio ambiente, nas formas de agenciamentos sociais institucionais e nas esferas mais íntimas do indivíduo (GUATTARI, 1985).

É sob essas perspectivas que desejamos pensar a escola, como lugar de criação/invenção de uma cultura política de resistência enraizada no cotidiano através de maneiras de fazer (táticas), onde o sujeito se apropria da própria ordem ou funcionamento do sistema para subvertê-lo (CERTEAU, 1994). Um espaço sociocultural, multicultural, intercultural onde há pluralidade e multiplicidade de significados de muitas culturas, sem almejar o consenso universal ou a verdade, mas o diálogo como linguagem potente de convivência nas práticas educativas em meio a contextos diversos, plurais e babilônicos. Um *entrelugar* para exercitar a hospitalidade, o respeito, a gentileza, o despojamento, o encontro, o abraço, a vida! E deixar pelo caminho as certezas, as defesas, os apegos que a nossa visão míope nos impõe, superada apenas quando nos deslocamos de nós mesmo, do nosso lugar de origem para encontrar no outro, o que somente em nós nunca basta.

Conclusão

Revisitar algumas leituras e nos encontrarmos pela primeira vez com outras no campo da epistemologia foi um significativo exercício de pensar sobre o pensamento e de como as suas formas de constituição ou seus usos têm contribuído para a construção de muros, de abismos entre territórios, culturais, teorias, modelos de educação, entre os corpos, produzindo os dilaceramentos dos laços humanos na sociedade, de modo eurocêntrico e egocêntrico, próprio de sua performance capitalista na modernidade.

Assim, compreendemos que o pensamento abissal representa uma epistemologia violenta e excludente, manifesta, principalmente, por meio da ciência e do direito, fabricando formas de saber e de poder que violam os direitos humanos, na medida em que desconsideram qualquer perspectiva de vida e de como lidar com ela que ultrapasse os limites impostos por “*este lado da linha*”. Assim, a primeira de resistência a esse modelo é justamente reconhecê-lo como tal, destituindo-o do poder de verdade única, de racionalidade única, descolonizando-o do nosso pensamento, fazendo deslocamentos conceituais, metodológicos, epistemológicos, axiológicos que possam reinventar, criar novas formas de vida humana, alicerçadas numa perspectiva plural e intercultural do conhecimento, a qual denominamos de epistemologia do Sul, pensamento pós-abissal, ecologia de saberes, a que dará voz e lugar aos excluídos do saber e do poder.

A nosso ver, esse pensamento pós-abissal coaduna com a perspectiva de educar em direitos humanos como uma mudança de mentalidade, uma mudança cultural, já que a justiça social não se restringe e nem se cumpre apenas pelo estatuto da lei. Essa, quando atravessada pela ignorância, torna-se um instrumento poderoso de manutenção das desigualdades sociais. Entendemos que esse educar deve partir dos saberes e das experiências dos sujeitos da educação, com ênfase nos docentes, nas crianças e nos jovens da educação básica, sendo a própria escola o território de encontro e de superação dessas formas abissais de pensamento e de relações humanas, o “*outro lado da linha*”.

Como ponto de partida, e não de chegada, dizemos que outro modo de pensar a educação em direitos humanos é interface à prática educativa. E quando tratadas separadamente, reforçam formas abissais de pensamento, de políticas públicas de exclusão e modelos educacionais conservadores, sob o risco de não conseguir problematizar, refletir e intervir na realidade de complexidades contemporâneas que produzem realidades e identidades/sujeitos transitórios, em fluxos permanentes em meio à condição caótica e babélica da sociedade e dos seres que nela habitam. Essa atual configuração de sociedade exige pensar sobre as diversas práticas educativas, pois elas emergem da própria necessidade de criar e inventar outros modos de pensar sociedades, educação, sujeito para além de políticas de controle sobre a vida, a biopolítica, que acontece sob o discurso da inclusão dos diferentes para incluí-los à norma, sem problematizar a norma.

Descolonizando o pensamento, criando outros modos de pensar todas as realidades existentes, podemos perceber outros saberes e poderes que as populações, culturas esquecidas, excluídas do pensamento único, modelo abissal de educação e direito, produziu, e podemos pensar outras práticas educativas que potencializam novas abordagens de educação que priorizem micropolíticas, a partir da experiência como transformação de si e da relação com o outro, como processos de afetamentos e afecções, para construir outros modelos de comunidades híbridas, comunidade dos afetos, um entrelugar, uma rede de transmissão de saber e poder que atravessa os corpos dos sujeitos da educação, numa espécie de rizoma, não centralizado, não hierarquizado, não homogeneizado e excludente, mas potencialmente capaz de criar, inventar a vida e novos modos de educar em direitos humanos. Essa perspectiva que se apresenta como campo das resistências, clama por um encontro na escola, como o chão fértil, o horizonte possível dessa nova performance das práticas educativas.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer*: o poder soberano e a vida nua. Trad. Henrique Burigo. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

BALDI, Cesar Augusto. **Descolonizando o ensino de Direitos Humanos?** 2014. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/hendu/article/view/1913/2329> > Acesso em 05.01.2015.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora ufm, 2003.

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo em 18/10/2012. Disponível em: <www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em: 25 mar. 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade dos afetos**. Petrópolis, RJ, DP et al., Brasília, DF: CNPQ, 2009;

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano**: 1. Arte de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994;

CARBONARI, Paulo Cezar. Educação em direitos humanos: estudo de caso em São Benedito. In: BITTAR, Eduardo C.; TOSI, Giuseppe. **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 120.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro de 2005. p. 169-186. <Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/CastroGomez.rtf>>. Acesso em: 23.07.2014

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. p. 11-38.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979, 1984, 2010.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU editora, 2002.

_____. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FONSECA, TANIA M.G.; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012;

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento**: metodologia de pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba, PR: CRV, 2012;

GUATTARI, Félix. **Micropolítica – cartografia do desejo**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985;

GIROUX, Henry A. **Atos Impuros**: a prática política dos estudos culturais. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003;

KASTRUP. Virginia; PASSOS. Eduardo. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008;

MORENO, Alejandro. Superar a exclusão, conquistar a equidade: reformas, políticas e capacidades no âmbito social. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro de 2005. p. 169-186. <Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/CastroGomez.rtf>>. Acesso em: 25.07.2014

LARROSSA. Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002. <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 22.08.13.

_____. Jorge Bondía. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004;

LAZZAROTTO; CARVALHO. **Afetar**. In: FONSECA. TANIA M.G.; NASCIMENTO. Maria Livia; MARASCHIN. Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 24-32

MOSE. Viviane. **Fala sobre Diversidade**. Entrevista a Arnaldo Niskier no programa Educação em Debate. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jFzxFgb9RFI&list=UUQMPhFCVpidvQW7>> Acesso em 23.12.2014.

NASCIMENTO. Maria das Graças C. de A. A dimensão política da formação de professores/as. IN: CANDAU. Vera; SACAVINO. Susana. **Educar em direitos humanos: construir democracia**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÓVOA. António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1997.

PANIKKAR. Raimundo **Seria a noção de direitos humanos um conceito ocidental?** IN: BALDI. Cesar Augusto. **Direitos Humanos na sociedade cosmopolítica**. RJ, SP, Recife: Renovar, 2004.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES. Celma. **Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado? Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

TAVARES, Celma. **Educar em Direitos Humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar**. In: SILVEIRA. Maria Godoy. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 29.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleção Pensadores & Educação).

RAMOS. Paulo Roberto Barbosa. **Discurso jurídico e prática política: contribuição à análise do Direito a partir de uma perspectiva interdisciplinar**. Florianópolis/SC: Obra Jurídica, 1997.

RAMOSE, Mogobe B. **Globalização e Ubuntu**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 175-220.

QUIJANO. Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SOUSA SANTOS. Boaventura de; MENESES Maria Paula (Org). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

Recebido em: 01.06.2016

Aceito em: 02.06.2017