

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA

Data de aceite: 03/07/2023

Susana Sacavino

Licenciada em Ciência Política pela Universidad Católica de Córdoba (Argentina), Mestre em Ciências Jurídicas pelo Instituto de Relações Internacionais e Doutora em Educação pelo Departamento de Educação da PUC-Rio. Atualmente, é diretora da Revista Latino-americana Novamerica/Nuevamerica e da organização não governamental (ONG) Novamerica, com sede no Rio de Janeiro, coordenadora do Observatório de Educação em Direitos Humanos em Foco e pesquisadora associada do Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura/s (GECEC) do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Versão revisada do artigo publicado na Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos vol. 10, nº 2, jul/dez 2022.

RESUMO: O presente ensaio reflete sobre o estado da arte das democracias na contemporaneidade e, em particular, na América Latina, caracterizando-as como de baixa intensidade e dá ênfase à necessidade de se lutar por democracias de alta

intensidade. Aponta a Educação em Direitos Humanos como importante mediação para a construção de democracias com mais qualidade, bem como um processo voltado à formação dos sujeitos de direito, além de ser um espaço pedagógico e político de resistência e re-existência. Destaca a importância das perspectivas intercultural crítica e decolonial na abordagem desse processo. A partir desses princípios, sistematiza e articula quatro núcleos de capacidades cidadãs: saber ver e escutar com o coração - visão profunda; saber reconhecer - letramento étnico-racial; saber conhecer - contar outras histórias e afirmar a representação e a participação - construção de diferentes âmbitos de justiça. Afirma que a democracia é uma construção e um exercício constante e que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Um caminho que dá ênfase à educação em direitos humanos, intercultural crítica e decolonial, na perspectiva de contribuir para a transformação das realidades de injustiça, opressão, violência, desigualdade, exclusão, invisibilidade, em possibilidades e realidades de VIDA com enfoques e práticas orientados no sentido de desenvolver as referidas capacidades cidadãs. Conclui ressaltando que é preciso estar “lutando

sempre até que a dignidade se faça costume”, como proclama Jacinta Francisco Marcial, uma mulher indígena do povo Hñáhnú do México.

PALAVRAS-CHAVE: Democracias - Educação em Direitos Humanos - Interculturalidade Crítica - Decolonialidade - Capacidades Cidadãs

LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA DEMOCRACIA

RESUMEN: El presente ensayo reflexiona sobre el estado del arte de las democracias en la contemporaneidad y, en particular, en América Latina, donde se caracterizan por ser de baja intensidad. El estudio enfatiza la necesidad de luchar por democracias de alta intensidad. Señala a la Educación en Derechos Humanos como importante mediación para la construcción de democracias con más calidad, y como espacio para la formación de sujetos de derecho además de ser también un espacio pedagógico y político de existencia y re-existencia. El trabajo también destaca la importancia de las perspectivas intercultural, crítica y decolonial en el abordaje de dicho proceso. A partir de esos principios, sistematiza y articula cuatro núcleos de capacidades ciudadanas: saber ver y escuchar con el corazón – visión profunda; saber reconocer – letramiento étnico-racial; saber conocer – contar otras historias; y afirmar la representación y la participación – construcción de diferentes ámbitos de justicia. Afirma que la democracia es una construcción y un ejercicio constante y que aún hay un largo camino que recorrer. Un camino que enfatiza a la educación en derechos humanos, intercultural, crítica y decolonial, desde una perspectiva de contribuir para la transformación de las realidades de injusticia, opresión, violencia, desigualdad, exclusión, invisibilidad, en posibilidades y realidades de VIDA con enfoques y prácticas volcados a desarrollar las referidas capacidades ciudadanas. El ensayo concluye resaltando que es necesario continuar “luchando siempre hasta que la dignidad se vuelva costumbre”, como proclama Jacinta Francisco Marcial, una mujer indígena del pueblo Hñáhnú de México.

PALABRAS-CLAVE: Democracias - Educación en Derechos Humanos - Interculturalidad Crítica - Decolonialidad - Capacidades Ciudadanas

THE CHALLENGES OF HUMAN RIGHTS EDUCATION IN STRENGTHENING DEMOCRACY

ABSTRACT: This essay reflects about the art situation of democracies in contemporary times, especially in Latin American. They are considered low intensity ones and focus the need to fight for high intensity democracies. It points Human Rights education as an important mediation for the construction of democracies with more quality and a process directed to right subjects' formation. It is also a pedagogic and political space of resistance and re-existence. It highlights the importance of critical and decolonial intercultural perspectives in approaching this process. From these principles, it systematizes and articulates four cores citizen capacities: knowing how to see and hear with the heart - deep vision; knowing how to recognize - ethno-racial literacy; knowing how to know - telling other stories and state representation and participation - construction of different justice contexts. It states that democracy is a construction and a continuous exercise and that there is a long way to go. A way that focuses the human rights education, critical and decolonial intercultural education, to

contribute to turn realities of injustice, oppression, violence, inequality, exclusion, invisibility, into possibilities and realities of LIFE, with approaches and practices directed to the development of these citizen capabilities. It finishes highlighting the need of keeping “always fighting till dignity becomes customary”, as proclaimed Jacinta Francisco Marcial, an Indigenous woman from the Hñáhnú people in Mexico.

KEYWORDS: Democracies - Human Rights Education - Critical Interculturalism - Decoloniality - Citizen Capabilities

A irrupção da pandemia de Covid-19 no ano de 2020, que inicialmente deu lugar à emergência sanitária e rapidamente se transformou numa emergência econômica e educativa, colocou em evidência as desigualdades e a exclusão das pessoas e dos grupos nos diferentes países do mundo e, especialmente, na América Latina e no Brasil, agravando a fragilidade e os desafios enfrentados pelas democracias.

Diferentes autores e vários informes sobre a qualidade da democracia neste biênio em pandemia, destacam o aumento das medidas e políticas autoritárias e as ameaças para as democracias ocidentais atuais.

A democracia, diferente do autoritarismo, permite aos cidadãos continuar sendo protagonistas e participantes na articulação da sociedade frente às consequências nocivas que causam as epidemias, já que estas não só afetam a saúde das pessoas, mas também colocam em risco o tecido social.

O último Relatório Global do Estado da Democracia (International IDEA), publicado em novembro de 2021, afirma que

O mundo está se tornando mais autoritário à medida que regimes não democráticos se tornam ainda mais descarados em sua repressão e muitos governos democráticos sofrem retrocessos ao adotar suas táticas de restringir a liberdade de expressão e enfraquecer o estado de direito, exacerbado pelo que ameaça se tornar um “novo normal” das restrições do Covid-19 (p. 1).

Também chama a atenção que pelo quinto ano consecutivo, o número de países que se movem numa direção autoritária supera o número de países que se movem em uma direção democrática. De fato, o número de países que se movem em uma direção democrática é três vezes menor que os que se movem em uma direção autoritária.

A região da América Latina não fica impune, e, de fato, o mesmo relatório mostra que mais da metade das democracias tem sofrido uma erosão democrática, e uma delas é a do Brasil, evidenciando um retrocesso na qualidade democrática. O ataque aos órgãos eleitorais e o impacto negativo causado pela pandemia nos direitos civis e sociais e na liberdade de expressão são alguns dos aspectos que evidenciam a deterioração da qualidade democrática no país.

Também nessa linha os resultados do estudo do ano anterior, DeMax (Democracy Matrix 2020), que é realizado desde começos do século XX até a atualidade e avalia mais de duzentos aspectos que compõem a democracia, como liberdade, política, igualdade e

controle legal, em 179 países do mundo, afirmava em 2020 que o mundo continua vivendo uma onda de desdemocratização.

O estudo identifica que não se trata de ondas de ditaduras, como as já vividas na época das ditaduras cívico-militares em vários países da América Latina, mas de uma transição para regimes híbridos com características autocráticas e democráticas, geralmente com uma mistura de eleições livres, estilo de governo autocrático que se concentra no poder executivo e um Estado de Direito frágil e debilitado.

Esses regimes híbridos acontecem com alianças entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo e colocam em risco as democracias. Com isso, diminui sua qualidade e, por isso, as denominamos de baixa intensidade.

Algumas das características dessas democracias de baixa intensidade são a supressão de direitos e a fragilidade constitucional com desqualificação, ataque e violação dos direitos humanos. Ataque aos valores coletivos e sociais, desqualificação dos valores que regem a vida pública e afirmação da cultura neoliberal orientada pela competitividade, o individualismo e o mercado. Políticas sociais neoliberais com diminuição de direitos, aumento das desigualdades e eliminação das diferenças e de quem pensa diferente. Outro aspecto importante das democracias de baixa intensidade é que acontecem dentro de um ambiente de muita corrupção política e de grande parte dos políticos, o que faz com que o combate à corrupção e a judicialização da política façam parte de suas principais bandeiras. Além do mais, não podemos esquecer a importância da influência das redes sociais que, nos últimos anos, exerceram e exercem muito poder na disseminação de notícias falsas (*fake news*), as que conseguem condicionar os resultados das eleições e afirmam as posturas egocêntricas e demoníacas de políticos que são guiados por visões da pós verdade (LEVISTKY, ZIBLATT, 2018).

Tanto as políticas educativas como as democracias atuais se caracterizam por aumentar as desigualdades e silenciar e invisibilizar as diferenças.

O neoliberalismo, o neoconservadorismo e a crise pandêmica geram uma cultura do medo, do sofrimento e da morte (necropolítica) em grande parte da população. Como destaca Enríquez Pérez (2020),

O medo é instituído como um dispositivo de controle do corpo, da mente, da consciência e da intimidade dos indivíduos e das famílias. O *confinamento global*, a *grande reclusão* e a alteração radical da vida cotidiana só foram possíveis porque foi instituído o discurso do medo para isolar e atomizar ao redor de 5.000 ou 6.000 milhões de habitantes; aproveitando e/ou incentivando nesse macroprocesso inédito o *individualismo hedonista*, a *despolitização da sociedade* e o social-conformismo. De tal modo que o distanciamento físico se tornou um distanciamento social que fratura o sentido de comunidade e as formas tradicionais de socialização (p. 1).

Por esse motivo, é muito importante, além de um desafio atual, promover uma cultura da esperança, da vida, da dignidade e da felicidade que se constrói pela efetivação dos

direitos e não pela capacidade de consumo que privilegia o mercado. No momento atual de pós-pandemia e no contexto de retomada e reconstrução da democracia no Brasil, é fundamental continuar lutando contra-hegemonicamente, para construir democracias -mais democráticas-, democracias de maior intensidade. Do contrário, com esse sistema híbrido corre-se o risco de que a democracia morra democraticamente.

Consideramos que a educação em direitos humanos é uma mediação importante para o fortalecimento e a construção de democracias com qualidade e mais democráticas. Nossa proposta se centra no desenvolvimento de quatro áreas de capacidades cidadãos desde a articulação da educação em direitos humanos com a interculturalidade crítica e as visões decoloniais, que desenvolvemos a seguir neste ensaio.

Capacidades cidadãos para a construção e fortalecimento da democracia

Situamos esta proposta desde a articulação dos seguintes enfoques de referência que colocamos brevemente a seguir, cientes de que são categorias complexas e polissêmicas.

Destacamos a educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direito. Também como um espaço pedagógico e político de resistência e re-existência.

Um caminho importante para essa construção de democracias com maior intensidade, com sistemas sustentáveis e redistributivos, passa também pelos enfoques da interculturalidade crítica e a decolonialidade que na visão de Walsh (2007, p. 78) é entendida como

Uma construção de e desde os grupos/comunidades que sofreram uma história de submissão e subalternização. Uma proposta de projeto político que também pode implicar uma aliança com pessoas e grupos que, de igual maneira, procuram alternativas para a globalização neoliberal e para a racionalidade ocidental, e que lutam tanto para a transformação social como para criar condições do poder, do saber e do ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma. É um projeto de existência, de vida.

Nesse sentido, a interculturalidade crítica é uma prática política que se apresenta como alternativa para a geopolítica hegemônica, monocultural e monorracional de construção do conhecimento, de distribuição do poder e de caráter social. Trata-se de uma ferramenta, de uma estratégia e de uma manifestação de uma maneira “outra” de pensar e agir. Um projeto de pensar e de agir que é construído de baixo para cima, que exige articulação nas suas propostas entre os direitos da igualdade e os direitos da diferença.

Ainda, desde o ponto de vista da educação intercultural, consideramos importante destacar o conceito elaborado no grupo de pesquisa que participamos GECEC¹ (2013),

¹ Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), coordenado pela professora Vera Maria Candau.

assim definida:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos -individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça -social, cognitiva e cultural-, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2013, p. 1).

Desde estas perspectivas se articulam os quatro núcleos de capacidades cidadãs assim sintetizadas: saber ver e escutar com o coração; saber reconhecer - letramento étnico-racial; saber conhecer - contar outras histórias e afirmar a representação e a participação - construção de diferentes âmbitos de justiça.

1.1 Saber ver e escutar com o coração - visão profunda

Não é a mesma coisa olhar para a realidade que saber ver e ler a realidade. Olhar é sempre seletivo e se faz desde um lugar, não só físico, mas também desde um determinado espaço mental que é condicionado pela história de vida, pela educação, pelo lugar social, pelas pertenças culturais, etc. Esses elementos e essas dimensões condicionam o modo como é lida a realidade.

Uma educação em direitos humanos, intercultural e decolonial deve ajudar a questionar o ponto de vista em que nos situamos para ver a realidade, para problematizar as visões etnocêntricas e estimular o sentido crítico a fim de sermos capazes de questionar nossa cultura e nosso lugar social. Saber ver é ver com os olhos do coração postos na humanidade sofredora. Este ver não é neutro. É preciso se deixar afetar por tudo e por todos. O sofrimento do outro provoca um impacto no nosso interior e nos comove quando somos capazes de olhar com o coração com profundidade.

Para ver em profundidade é importante levar em conta o visível e o invisível. Em situações de exclusão, resistência e luta, muitas vezes, o visível é bastante menos importante que o invisível (SOUSA SANTOS, 2018).

Fazer o exercício de destravar e desvelar nosso olhar, focado em nós próprios, nos nossos interesses e apegos para ampliá-lo em direção ao outro. Esta forma de ver nos impulsiona para um compromisso liberador e solidário e nos ajuda a construir a identidade do outro e a nossa própria, porque cada um é olhado de uma maneira única e singular.

Ver em profundidade revela as identidades daqueles que estavam invisibilizados, daqueles que eram ignorados e silenciados. É um olhar que desperta confiança, que dignifica e reconhece o outro, que fortalece sua autoestima e que o afirma para a vida, para caminhar e expandir as energias.

É um olhar que outorga humanidade e dignidade, possibilidade de ser para aqueles considerados objetos e não sujeitos, isto é, para aqueles que foram secularmente negados, violentados e colonizados.

Esta forma de olhar e ver é transformadora e humanizadora e nos leva a olhar para além dos nossos preconceitos, estereótipos e discriminações.

Como afirma González, ao evidenciar as experiências de mulheres negras na América Latina e no Caribe,

Existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções, e independente de rechaçar esse olhar, é necessário partir de outros pontos de vista (apud RIBEIRO, 2017, p. 35).

Quando exercitamos essa visão profunda desde o coração, descobrimos as pessoas e os grupos que habitualmente excluimos e invisibilizamos com nosso olhar. Precisamos educar nosso olhar, tentar descobrir e revelar aquilo que tem o outro/a outra para, dessa forma, aprender dele/dela e nos enriquecermos com sua história e sua cultura.

Não é suficiente saber olhar, é importante também saber escutar as vozes que historicamente foram silenciadas e ficaram sem capacidade para dizer sua palavra, devido a um sistema racista, colonizador e patriarcal.

A palavra, desde um sentido performativo, esboça nosso mundo, porém, recursivamente, temos a possibilidade de incidir, de subverter os signos, as palavras, os discursos, em suma, a linguagem e, por conseguinte, de recriar esse mundo (COSTA e MANZUR, 2018, p. 3).

Como afirma Rufer (2012),

Escutar o outro não é uma aptidão, uma intenção nem uma capacidade orgânica, tampouco é uma prática que se ajusta à teoria das vozes ou das etnografias da fala: deve ser uma decisão política, não no sentido de sumir ou se mimetizar, mas de escolher a partir daquilo que somos, sendo conscientes do nosso "habitar a diferença", atentos à incompletude própria de cada cultura (apud COSTA e MANZUR, 2018, p. 7).

Esse olhar e esse escutar de forma solidária ativa os sentimentos de compaixão e a capacidade de se pôr no lugar do outro e de sentir e sofrer com o outro. Essa expressão de fraternidade nos estremece e se traduz em colaboração, solidariedade, empatia e reconhecimento. A compaixão exige uma sensibilidade aberta e uma capacidade afetiva que nos permita vibrar com o outro. É necessário que a sensibilidade não esteja congelada nem petrificada, porque de outro modo o sofrimento alheio acabará batendo na nossa couraça e seremos incapazes de perceber e sentir. Precisamos lembrar que, segundo Ribeiro (2017), o falar

Não se restringe ao ato de emitir palavras, mas sim o poder existir. Pensamos o lugar da fala (da enunciação, como chamam outros autores) como rechaçar a historiografia tradicional e a hierarquia de saberes como consequência da hierarquia social.

Quando falamos do direito à existência digna, à voz, estamos falando de *lócus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência (p. 64).

Mas, saber ver e escutar supõe também saber analisar e captar criticamente a realidade. Concebemos a educação como uma prática social, nesse sentido, os processos que desenvolve devem sempre se referir ao contexto em que vivemos. Levando em conta os enfoques de educação em direitos humanos, é importante articular a dimensão local com a dimensão planetária e a visibilização da vida em todas as suas dimensões. A educação em direitos humanos sempre é situada e transformadora.

1.2 Saber reconhecer - letramento étnico-racial

As sociedades atuais nos exigem, cada vez mais, desenvolver a consciência acerca das diferenças. Nesse sentido, é de especial importância que se aprofunde em a quem incluímos na categoria “nós” e a quem na categoria “outros”. Estes são temas que nos desafiam a trabalhar em todas as relações sociais e de modo especial desde a ótica da educação em direitos humanos. Nossa posição diante do “outro” surge “naturalmente” e é construída a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Na categoria “nós” incluímos todas aquelas pessoas e grupos sociais, cujas referências de vida são semelhantes às nossas, cujos hábitos, valores, estilos, visões de mundo se parecem aos nossos e de alguma forma ajudam a reforçá-los. Os “outros” são aqueles/as que se confrontam com essa perspectiva em função da sua classe social, etnia, religião, hábitos, geração a qual pertencem, bem como seus valores, tradições, etc. Acreditamos que questionar e favorecer processos que contribuam com a tomada de consciência e com a superação do etnocentrismo são na atualidade desafios para a educação em direitos humanos desde as perspectivas críticas, transformadoras, interculturais e decoloniais.

Os processos de formação devem contribuir com a nossa tomada de consciência a respeito das representações que todos/as temos dos “outros”, os diferentes. Essas representações revelam o nosso modo de nos situar diante deles, muitas vezes, inconscientemente. São construções que têm relação com as histórias de vida e com a memória coletiva de cada povo e de cada sujeito sociocultural. Essas construções são marcadas pelas estruturas sociais que configuram cada sociedade. É fundamental que cada um/a seja capaz de reconhecer essas representações e de compreender sua formação para, assim, poder se abrir a um diálogo que promova uma cidadania intercultural. Entendemos a cidadania intercultural como a que articula os diferentes tipos de direitos (civis, políticos, sociais, culturais e ambientais), assim como, as tensões entre igualdade e diferença, reconhecimento e redistribuição (SACAVINO, 2004).

Um aspecto importante relacionado às visões do outro nos processos de educação em direitos humanos e que ainda é pouco trabalhado é a problematização da branquitude como um paradigma histórico de dominação, dentro da construção social, cultural, econômica e política.

Mesmo que a identidade racial branca seja diversa, Cardoso (2014) define

genericamente a branquitude como a identidade racial branca. A branquitude se constrói e se reconstrói histórica e socialmente no nível local e global. Não se trata de uma identidade homogênea e estática, pois vai se modificando ao longo do tempo. Ser branco, dentro da construção democrática, no contexto nacional dos nossos países latino-americanos, significou, historicamente e continua significando, **ter poder e estar no poder**.

Uma pessoa branca deve pensar seu lugar de modo que entenda criticamente os privilégios que acompanham a sua cor. Isso é importante para que privilégios não sejam naturalizados ou considerados apenas como esforços próprios. Perceber-se é algo transformador. É o que permite situar nossos privilégios e nossas responsabilidades diante de injustiças contra grupos sociais vulneráveis e/ou excluídos (RIBEIRO, 2019).

Do ponto de vista de uma interculturalidade crítica e da decolonialidade, posição em que nos situamos, consideramos importante desenvolver uma visão do “outro” assentada na articulação de visões e políticas de igualdade e de identidade, no reconhecimento da diferença e na construção de uma vida em comum alicerçada na igualdade e no reconhecimento mútuo. Que assuma a pluralidade de identidades e a tensão e os conflitos inerentes nas relações entre igualdade e diferença. Supõe uma visão do outro reconhecido como diferente, como construtor de identidades e exige espaços plurais de negociação. O princípio da igualdade exige um permanente combate das desigualdades e uma redistribuição de direitos e de poder. Por outro lado, o princípio da diferença exige reconhecimento e tratamento igualitário das diferenças.

O papel e a participação nos movimentos sociais identitários é muito importante para a construção deste núcleo de capacidades e da democracia.

1.3 Saber conhecer: contar outras histórias. Visibilizar os conhecimentos “outros”

Outro aspecto que consideramos também de fundamental importância com relação ao tema abordado, na perspectiva de uma visão decolonial e intercultural, é a produção de conhecimentos, num mundo geopoliticamente centrado no poder do conhecimento ocidental (euro-usa-cêntrico) reconhecido como universal e como o único válido e existente. Segundo Sousa Santos (2009), em um continente onde os processos coloniais de opressão e exploração ainda continuam a se repetir com as globalizações hegemônicas neoliberais, ao se deixar de lado grupos e práticas sociais, são excluídos e invisibilizados também os conhecimentos produzidos e empregados por esses grupos para a realização dessas práticas. Para o autor, esse processo é identificado como epistemicídio.

Contar outras histórias significa apoiar, valorizar e visibilizar a produção e o fazer história dos sujeitos subalternizados na sociedade capitalista, suas próprias leituras do passado e do presente como uma forma de luta contra as diversas formas de dominação e colonização a que foram submetidos. São diferentes concepções e práticas historiográficas,

na maior parte, feitas desde “o avesso da história”, comprometidas com as lutas e aspirações dos excluídos, oprimidos, colonizados e “condenados da terra” (TORRES, 2014).

É importante destacar, partindo dos enfoques que estamos trabalhando, que, até pouco tempo atrás, a epistemologia ocidental (euro-usa-cêntrica) se caracterizava não só por privilegiar o cânone de pensamento do homem ocidental (o gênero é proposital), mas também por estudar o “outro” como objeto e não como sujeito que produz conhecimentos, ocultando, assim, a “geopolítica” e a “corpo-política” do conhecimento por meio da qual os acadêmicos e intelectuais brancos pensam (GROSGOUEL, 2013).

Grada Kilomba (2019), mulher negra, artista, escritora e professora da Universidade de Humbolt, em Berlim, Alemanha, o expressa assim:

Dentro dessas salas (refere-se à universidade) fomos feitas/os *objetos* “de discursos estéticos e culturais predominantemente brancos” (HALL, 1992, p. 252), mas raras vezes fomos os *sujeitos*. [...]

Somos capturadas/os em uma ordem violenta colonial. Nesse sentido, a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a (p. 51).

A mesma autora, também em alusão a essa geopolítica do poder e do conhecimento colonizador, racista, sexista que invisibiliza e desqualifica àqueles considerados subalternizados, afirma:

Quando eles falam, é científico; quando nós falamos não é científico.

Quando eles falam, é universal; quando nós falamos, é específico.

Quando eles falam, é objetivo; quando nós falamos, é subjetivo.

Quando eles falam, é neutro; quando nós falamos, é pessoal.

Quando eles falam, é racional; quando nós falamos, é emocional.

Quando eles falam, é imparcial; quando nós falamos, é parcial.

Eles têm fatos, nós temos opiniões (KILOMBA, 2016, p. 1).

Nas últimas décadas, e devido ao desenvolvimento de políticas de reconhecimento e de ações afirmativas, pessoas, estudantes e professores vindos dos grupos discriminados e subalternizados (negros, indígenas, mulheres, LGBTQI+ etc.) chegam às universidades. Muitos se tornam intelectuais e ativistas que privilegiam a “geopolítica do conhecimento” e a “corpo-política do conhecimento” em sua produção de conhecimentos. Isto significa cada vez mais uma ruptura na produção do conhecimento em relação com o pensamento ocidental, com a dicotomia do sujeito-objeto da epistemologia cartesiana.

Esse novo contexto é um passo importante na forma de produção de conhecimentos. Em lugar de um sujeito masculino e branco estudar sujeitos não brancos como “objetos do conhecimento” e assumir um ponto de vista neutro, privilegiado e não situado no espaço

e no corpo, são agora os próprios sujeitos das minorias racializadas e sexualizadas os que se estudam a si próprios como sujeitos que pensam e produzem conhecimentos desde corpos e espaços (a “corpo-política” e a “geopolítica” do conhecimento), como, por exemplo, o feminismo comunitário das mulheres indígenas; as mulheres negras, urbanas, de classes populares; ou as produções de pessoas homossexuais, trans ou daqueles identificados como queer, entre outros. Sujeitos que eram subalternizados e inferiorizados pela epistemologia e o poder racista/sexista ocidentalizado (GROSFOGUEL, 2013).

Como afirma Alcoff (2015), ao compartilhar este pensamento,

O projeto de descolonização epistêmica requer que ponhamos atenção à identidade social, não simplesmente para mostrar de que forma o colonialismo criou, em alguns casos, identidades, mas também para mostrar como foram silenciadas e desautorizadas epistemologicamente algumas formas de identidade, enquanto outras eram fortalecidas. Desse modo, o projeto de descolonização epistêmica pressupõe a importância epistêmica da identidade, porque entende que experiências em diferentes localizações são diferentes e que a localização é importante para a produção do conhecimento (p. 136).

Essa hierarquia racista/sexista do conhecimento opera em escala mundial com variações e particularidades nas diferentes regiões do mundo, segundo as diversas histórias coloniais e locais, a partir da globalização hegemônica. Essa hierarquia epistêmica global também é constitutiva da acumulação capitalista em escala mundial. Sem ela não haveria o capitalismo histórico tal e como o conhecemos atualmente.

Além do mais, é importante destacar e perceber que essa hierarquia epistêmica tem seus próprios discursos, narrativas, ideologias e seu próprio marco institucional. O pensamento ocidental (euro-usa-cêntrico), como perspectiva epistêmica, privilegia os conhecimentos, as memórias e as histórias dos homens colonizadores ocidentais ao redor do mundo. E com a mesma amplitude, essa epistemologia continua sendo globalizada institucionalmente, especialmente através da universidade ocidentalizada, da escola e das produções bibliográficas.

A universidade ocidentalizada continua sendo organizada por um cânone de pensamento ocidental e masculino. Quase todas as disciplinas das ciências sociais e das humanidades, com pouquíssimas exceções, privilegiam em seu cânone de pensamento os pensadores homens, brancos, euro-usa-cêntricos. Também não são incluídas as mulheres ocidentais, apenas umas poucas, e os homens e mulheres não ocidentais são igualmente excluídos (GROSFOGUEL, 2013).

A nossa aposta educativa em direitos humanos, construtora de sociedades interculturais, decoloniais e democráticas que ampliam o universo de efetivação da cidadania, aponta para que nunca mais nenhum sujeito social viva estas experiências assim expressadas por pessoas afrodescendentes, habitantes de um país latino-americano: *“é muito doloroso se sentir estrangeiro no próprio país. [...] Este país luta muito pelos seus*

desaparecidos, mas os primeiros desaparecidos somos nós. A população afrodescendente é vítima de um processo de ocultamento que é secular e cruel, e poucos são os que tiveram a oportunidade de conhecer a ignorada trajetória do seu povo” (Laura Omega em MORAES, 2015).

Qualquer pensamento crítico desde as ciências sociais, produzido por e a partir de uma perspectiva/episteme situada em algum espaço não ocidental (euro-usa-cêntrico), com muita frequência, é inferiorizado, percebido como suspeito e considerado pouco sério e consistente, ou não merecedor de estudo na universidade ocidentalizada. A universidade ocidentalizada possui a mesma divisão de disciplinas e o mesmo cânone de pensamento racista/sexista esteja ela onde estiver. E as políticas globais atuais impregnadas pela visão neoliberal, com a afirmação da internacionalização da universidade e seu padrão de excelência acadêmica, hierarquizam cada vez mais e são cada dia mais excludentes com relação aos conhecimentos “outros”.

Tendo presente o enfoque das globalizações contra-hegemônicas, da decolonialidade e da interculturalidade crítica, é importante considerar que pode haver outras formas de produzir conhecimentos, além dos ocidentais (euro-usa-cêntricos). Conhecimentos abertos à diversidade epistêmica² do mundo, decoloniais que impulsionam uma reflexão “desde” e “com” aqueles “outros” subalternizados e inferiorizados pela modernidade ocidental. Conhecimentos que, ao mesmo tempo, que denunciam o epistemicídio, oferecem instrumentos analíticos que permitem não só recuperar conhecimentos invisibilizados ou marginalizados, mas também identificar condições que façam possível a construção de novos conhecimentos de resistência e a produção de alternativas ao capitalismo e ao colonialismo global. Isso pode levar a uma metodologia decolonial muito diferente da metodologia colonial das ciências sociais e das humanidades. Essa metodologia decolonial foi identificada por Mignolo (2000) como pensamento crítico de fronteira³, e por Sousa Santos (2009) como ecologia de saberes.

Saber conhecer e contar outras histórias também é importante para a educação em direitos humanos e a construção da democracia desde a afirmação da pedagogia da memória.

Desenvolver essa pedagogia é essencial em duas dimensões, para afirmar o ‘nunca mais’ que é um elemento fundamental da educação em direitos humanos, e para a construção de processos identitários. De acordo com Le Goff (1992), a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja construção é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje.

2 Desde esses enfoques epistêmicos, o sujeito e o objeto de pesquisa se interpenetram. Também é importante reconhecer o “lugar de enunciação” de cada discurso, lugar que, ao mesmo tempo, é social, político e geográfico.

3 O pensamento crítico de fronteira é a resposta epistêmica do subalternizado ao projeto eurocêntrico da modernidade. Em lugar de recusar a modernidade para se esconder em um absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira redefinem a retórica emancipatória da modernidade, a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, as que se situam do lado do oprimido e explorado da diferença colonial e procuram lutar pela liberação decolonial para que o mundo possa superar a modernidade eurocentrada (GROSFOGUEL, 2008, p. 74).

Memória e história se interpenetram e, segundo o mesmo autor, a história representa a conquista por um grupo social de seu passado coletivo, mas também, um instrumento e uma mediação de poder.

Nesse sentido, memória e história são dimensões importantes na relação com a luta e a conquista dos direitos humanos e nos processos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais em que eles se desenvolvem. Com frequência, os jovens perdem essa noção de processo histórico e do significado da conquista dos direitos e associam a vigência dos direitos ao momento presente, como se os diferentes direitos hoje existentes fossem uma questão natural, dada e pacífica, tendo pouca consciência do significado e da importância dos sujeitos sociais e de todas as lutas travadas para essa construção, que de fato ainda continuam.

Le Goff afirma:

A memória onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens (1992, p. 477).

Educar para o ‘nunca mais’ significa desconstruir a ‘cultura do silêncio’ e da impunidade presente na maioria de nossos países latino-americanos, formando para a mudança, a participação, a transformação e a construção de sociedades, verdadeiramente, democráticas, humanas, justas e solidárias.

Exige manter sempre viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguição política, tortura, escravidão, genocídio, desaparecimentos, e reler a história para mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso com o ‘nunca mais’, para favorecer o exercício da cidadania plena.

Nesse sentido, o desenvolvimento das ciências sociais nos últimos anos contribui com vários instrumentos que ajudam no trabalho de aproximação entre a memória e a história, tais como a história oral, os testemunhos, os bancos de dados, as imagens, filmes, monumentos e os lugares de memória como, por exemplo, espaços que abrigaram os centros de tortura durante as ditaduras, os centros de detenção de desaparecidos etc.

Uma educação em direitos humanos que promova o ‘nunca mais’ e reforce a identidade coletiva deve saber olhar também a história desde o ângulo e a ‘ótica dos vencidos’, aquela forjada pelas práticas dos movimentos sociais populares, pelos diferentes grupos discriminados e, muitas vezes, massacrados, invisibilizados, subalternizados, por suas lutas pelo reconhecimento e conquista de seus direitos e cidadania no cotidiano, suas resistências e sua teimosia em produzir outras maneiras de ser, sensibilidades, percepções de construir cidadania. Nesse sentido, uma pedagogia da memória é também uma pedagogia da resistência. Ricoeur (2007) fala da promoção da ‘justa memória’ como uma memória esclarecida pela história:

Preocupação pública: perturba-me o inquietante espetáculo que apresentam

o excesso de memória aqui, o excesso de esquecimento acolá, sem falar da influência das comemorações e dos erros de memória - e de esquecimento. A ideia de uma política da justa memória é, sob esse aspecto, um de meus temas cívicos confessos (cit. em Araújo, 2012, p. 38).

Manter viva a memória não significa remoer o passado com cobranças sem sentido. Manter viva a memória individual e coletiva exige favorecer visões críticas do passado e suas realidades, mas também lúcidas e com capacidade de integração e saneamento coletivo capazes de exigir justiça e mobilizar energias de construção de futuro e de consensos.

Na educação em direitos humanos não se pode ignorar ou ocultar o passado, porque se não se reconhece o passado não é possível construir o futuro nem ser sujeito ativo nessa construção. Não se pode impor o silêncio à memória de um grupo.

1.4 Representação e Participação - construção de diferentes âmbitos de justiça

Este quarto núcleo de desenvolvimento de capacidades cidadãs tem como referência a construção e a promoção de algumas dimensões de justiça consideradas importantes para articular os direitos da igualdade com os direitos da diferença, tais como: a construção da justiça cognitiva e a promoção da diversidade epistêmica; a construção da justiça e do reconhecimento no âmbito sociocultural e da redistribuição no âmbito econômico e a construção da justiça restaurativa e de reparação histórica.

Para a *justiça cognitiva* e a *promoção da diversidade epistêmica*, tomamos o conceito criado em 2009 pelo pesquisador indiano Shiv Visvanathan, entendida como o reconhecimento ativo da pluralidade de conhecimentos. A justiça cognitiva reconhece o direito de coexistência de diferentes formas de conhecimento, e essa pluralidade deve ir além da tolerância ou do liberalismo, e advogar o reconhecimento ativo da necessidade da diversidade. Requer o reconhecimento do conhecimento não apenas como método, mas também como modo de vida. O conhecimento é considerado ancorado em uma ecologia de saberes onde cada conhecimento tem seu lugar, sua pretensão a uma cosmologia, seu significado como forma de vida. Nesse sentido, o conhecimento não pode ser desvinculado da cultura como forma de vida; está ligado a meios de subsistência, a um ciclo de vida, a um modo de vida; determina as chances de vida. O mesmo autor reconhece nove formas de injustiças cognitivas e aponta seis princípios de fundamentos para a justiça cognitiva, entre eles a descolonização epistêmica a que já fizemos referência anteriormente.

A democracia como teoria da diferença deve reconhecer não a validade universal da ciência, mas a disponibilidade plural do conhecimento e o fato de que nenhuma forma de conhecimento pode ser museificada pela força e que memória e inovação estarão intrinsecamente juntas (VISVANATHAN. S., 2016, s/p).

Outro aspecto importante de construção de justiça é o *reconhecimento no âmbito*

sociocultural e a *redistribuição no âmbito econômico*. Tomando o enfoque de Fraser (2007), é a garantia da participação paritária na vida cotidiana e na esfera pública. Integração e articulação das lutas por reconhecimento no âmbito sociocultural e redistribuição no âmbito econômico.

O prestígio social é derivado de uma ordem intersubjetiva que reconhece que determinados membros contribuem de forma diferenciada para a reprodução da vida social. Portanto, estruturas de classe e de status social constituem obstáculo para a participação paritária, representando distintas ordens de subordinação. Apesar de representarem analiticamente distintas ordens de subordinação, em geral, a injustiça advinda do não reconhecimento é acompanhada pela má-distribuição e vice-versa (MATOS, 2004).

Fraser aponta para a questão da possível dissociação entre essas demandas, a contraposição entre a política cultural e a política social, a política da diferença e a política da igualdade, afirmando que esta pode nos colocar diante de uma falsa escolha: redistribuição ou reconhecimento, já que hoje a justiça requer tanto redistribuição como reconhecimento. Nenhum desses campos sozinhos é suficiente. A autora propõe então que

Os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença (FRASER, 2007, p. 3).

Nesta perspectiva, consideramos importante explicitar uma vez mais este pensamento de Sousa Santos, amplamente difundido, que ele chama de o *novo imperativo transcultural* e que, no seu entender, deve presidir uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e diferença, por sintetizar de modo consistente e incisivo o que consideramos o centro da problemática dos direitos humanos para a construção de melhor qualidade da democracia, “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza, temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SOUSA SANTOS, 2003, p. 462).

A justiça de transição, a justiça restaurativa e a reparação histórica. O controverso tema da reparação da escravidão negra, cuja origem se deu com os movimentos abolicionistas, e que ganha força no final do século XIX com o pensamento panafricanista, foi amplamente debatido na “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância”, a terceira do ciclo da “Conferência Mundial contra o Racismo” da ONU, denominada “Conferência de Durban”, realizada em 2001, na cidade de Durban na África do Sul. A partir desse marco histórico-jurídico, segundo Santos (2018), importantes ações tiveram início no Brasil, no que diz respeito ao combate à discriminação racial e às formas de racismo estrutural e institucional, cujo principal objetivo é a reparação da escravidão e o combate às nefastas consequências do sistema escravista, fortemente presentes ainda hoje.

De acordo com a Organização das Nações Unidas, a justiça de transição é definida como um conjunto de processos e mecanismos políticos e judiciais, mobilizados por sociedades em conflito ou pós-conflito para estabelecer e lidar com legados de violações dos direitos humanos, assegurando que os responsáveis prestem contas de seus atos, que as vítimas sejam reparadas e novas violações impedidas (ONU, S/2004/616). Segundo Torelly (2015, p. 151), a justiça de transição “emerge da articulação de práticas inicialmente empreendidas em processos de democratização pelo mundo, articulando quatro dimensões: memória e verdade, reparações, justiça e igualdade perante a lei, e reformas institucionais”. Outro fator, segundo Santos (2018), de grande relevância para o problema da reparação da escravidão negra no Brasil trata-se do fato de que o paradigma da justiça de transição tem incorporado novas demandas sociais, e não mais está restrito aos períodos de transição. Dito de outro modo, as consequências de violações praticadas durante os períodos de exceção, e aqui interessa especificamente o período escravista, a “abolição incompleta” e a última ditadura civil-militar, que se materializam em graves problemas estruturais e institucionais, como é o caso da discriminação racial, do genocídio da juventude negra, dos crescentes índices de violência física e psicológica contra a mulher negra, do encarceramento em massa, da desigualdade no mercado de trabalho e renda, entre outros. A mesma autora também articula as dimensões do paradigma da justiça transicional e as demandas sociais, que englobam de forma preponderante as necessidades da população negra e pobre, e destaca cinco princípios norteadores da perspectiva de reparação adotada. Estes princípios são: direito à verdade; direito à memória e ao não esquecimento; direito à justiça, entendida como justiça restaurativa e não retributiva. É importante destacar que essa perspectiva de justiça corresponde à investigação, julgamento e responsabilização, e no caso brasileiro, a responsabilidade é atribuída ao Estado.

O quarto princípio considerado pela autora, é a reforma das instituições, entendida como as possibilidades para a reflexão acerca das mudanças necessárias para superar a discriminação estrutural e institucional. Trata-se de promover a mudança de mentalidade no âmbito das instituições arraigadas às raízes patriarcal e racista que compõem a sociedade brasileira (SANTOS, 2018).

Em quinto lugar se destaca o cerne deste enfoque que é o princípio do direito à reparação,

O direito à reparação aliado ao reconhecimento transformativo (FRASER, 2009). Tal princípio articula os demais e objetiva cessar as estruturas que violam o ordenamento jurídico (FLORIANO, 2009), ou seja, entende-se como a efetivação dos direitos à cidadania plena, cessando com a discriminação institucional, que faz com que as instituições no Estado de Direito não deem a devida importância ao fator étnico-racial e de gênero, no combate às desigualdades, às discriminações e à violência (SANTOS, 2018, p. 5).

A reparação pode ser material e simbólica. Algumas possibilidades são à criação de espaços de memória para que a memória, a verdade e a justiça históricas de fato sejam

efetivadas e se façam realidade. Ou também diferentes tipos de ações de reparação que podem ser verificadas em casos de restituição, restauração de direitos usurpados (ações afirmativas, titulação e demarcação de terras quilombolas); compensação por danos morais ou materiais; reconhecimento da importância histórica na construção da nação e da raiz epistemológica africana, afro-brasileira e indígena; o combate às consequências psicológicas do racismo, entre outras possíveis também de tornar-se políticas públicas.

Para continuar a construção democrática

Somos conscientes que estas diferentes dimensões de justiça qualificam a democracia, implicam também decisão política e pressão, reconhecimento e representação social, cultural, econômica, política e epistêmica. A educação em direitos humanos tem uma contribuição importante que pode ser dada incorporando em seus enfoques e currículos temáticos o desenvolvimento dos quatro núcleos de desenvolvimento de capacidades cidadãs propostas no início deste texto.

O último informe Latinobarómetro, realizado em 2021 (p. 93 e 94), corrobora no item sobre a disposição de protestar que, na maior parte dos países da América Latina, há uma relação direta entre o voto e o protesto, articulada com uma manifestação autorizada por esses meios.

Também se observa que a disposição a (de) protestar, na América Latina, se estende por todo o leque das políticas públicas. Neste indicador, na escala entre 1 a 10, chama a atenção que em todos os temas consultados encontra-se uma média superior a 5,5. Uma constatação que chama a atenção é que no tema de “bens políticos”, como a igualdade entendida como um bem, se encontra no mesmo nível que as demandas por saúde e educação. E continua destacando o informe,

Dirigentes e partidos na região têm errado na compreensão deste fenômeno. As demandas não são só materiais, mas também intangíveis, tais como o bom trato, a igualdade e a dignidade. Quando se analisa as campanhas presidenciais nos países da América Latina, é difícil encontrar candidatos que abordem esses aspectos menos tangíveis das interações entre cidadãos, que são mais complexos de serem abordados com políticas públicas. Esses aspectos dos “bens políticos” deveriam ser abordados por meio de lideranças fortes, exemplos e comportamentos de figuras emblemáticas nas sociedades. O déficit de tratamento igualitário se constata na percepção da discriminação reconhecida pelos cidadãos/ãs para o informe (p. 94).

Sem pretender ser uma conclusão, mas colocando um ponto final neste ensaio, consideramos importante afirmar que a democracia é uma construção e um exercício constante e ainda temos um longo caminho desde a educação em direitos humanos, intercultural crítica e decolonial, na perspectiva de contribuir para a transformação das realidades de injustiça, opressão, violência, desigualdade, exclusão, invisibilidade, em possibilidades e realidades de VIDA com enfoques e práticas que desenvolvam as

capacidades cidadãs para ver e ouvir com o coração; saber, conhecer e contar outras histórias; reconhecer e promover um letramento étnico-racial e afirmar a representação e a participação promovendo os diferentes âmbitos de justiça, e “lutando sempre até que a dignidade se faça costume” como proclama Jacinta Francisco Marcial, uma mulher indígena do povo Hñáhnú do México.

REFERÊNCIAS

ALCOFF, Linda Martin. Uma epistemologia para a próxima revolução. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p.129 jan.-abr. 2016.

ARAUJO, Helena. *Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades*. Tese de doutorado. Departamento de Educação PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2012.

CANDAU, Vera Maria. *Educação Intercultural e Práticas Pedagógicas*. Documento de trabalho. GECEC, Rio de Janeiro, 2013.

CARDOSO, Lourenço. *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil*. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, Araquara, 2014.

CORPORACIÓN LATINOBARÓMETRO. Informe 2021. *Adios a Macondo*. Santiago: IDB, 2021.

COSTA, Violeta; MANZUR, Sônia. *Descolonizando la educación, descolonizando el lenguaje*. 2018. Mimeo.

ENRÍQUEZ PÉREZ, Isaac La pandemia y las nuevas significaciones del miedo. Disponível em: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/364826> Acessado em: 16 nov. 2020.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, São Paulo, n.70, p.101-138. 2007.

GROSGOUEL, Ramón. Los estudios étnicos en Estados Unidos como estudios descoloniales al interior del sistema universitario global occidentalizado. *Revista Ra Ximhai*, v. 9, n. 1, p.17 en/abr. 2013.

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 80, p.115 2008.

INTERNATIONAL IDEA. O Relatório Global do Estado da Democracia 2021. Construindo resiliência em tempos de pandemia. Disponível em: <https://www.idea.int/gsd/> Acessado em: 17 set 2022.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação. Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

_____. Palestra performance, na que desfaz a ideia de conhecimento “universal”. 2016. Disponível em: <http://mitsp.org/2016/em-palestra-performance-grada-kilomba-desfaz-a-ideia-de-conhecimento-universal/> Acessado em: 26 set. 2019.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: UNICAMP, 1992.

LEVISTKY, Steven e ZIBLATT, Daniel. *Como as democracias morrem*. São Paulo: Zahar, 2018.

MATOS, Patrícia. O reconhecimento, entre a justiça e a identidade. *Lua Nova* (63), São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/fj/ln/a/sWkvvtLhcVtHqmdvzmqTnz/?lang=pt> Acessado em: 14 set. 2022

MAXIMILIANS, Julius. Democracy Matrix (DeMaX) Version 3 goes online. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2020/09/DeMaX_Report_2019_Growing_Hybridity.pdf Acessado em 24 out. 2020.

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*. São Paulo: CLACSO, 2005.

MORAES Mayara. Estrangeiro no próprio país: a história dos afroargentinos. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/america-latina/racismo-e-preconceito-conheca-a-historia-dos-negros-na-argentina,c865bcf0b6baa80e38f8046506f96d045h6hRCRD.html> Acessado em 28 set 19.

ONU. (2001). Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf> Acessado em: 21 set. 2022.

ONU. S/2004/616. O Estado de Direito e a justiça de transição em sociedades em conflito e pós-conflito. Tradução de Marcelo Torelly e Kelsen Maeregali Model Ferreira. In: *Revista de Anistia Política e Justiça de Transição*. Brasília: Ministério da Justiça, n.1, p.1 jan.-jun. 2009.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RUFFEL, M. Experiencia sin lugar en el lenguaje: enunciación, autoridad y la *historia de los otros* en *Relaciones* 133, invierno 2013. Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.

SACAVINO, Susana. (Org.) *Educación en Derechos Humanos: pedagogías desde el Sur*. Rio de Janeiro: Novamerica, 2013.

_____. Talento y talante en el sector de la cooperación. Programa de Cooperación Internacional. ACADE. Córdoba: 2004.

SANTOS, Vanilda Honória dos. A reparação da escravidão negra no Brasil: fundamentos e propostas. *Revista Eletrônica OAB/RJ*, Rio de Janeiro, v.29, n. 2, p.1 jan.-jun. 2018. <https://revistaeletronica.oabrj.org.br/> Acessado em 21 set. 2022.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *O fim do império cognitivo*. Coimbra: Edições Alameda, 2018.

_____. *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI, 2009.

_____. (Org.). *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

TORRES, Alfonso *Hacer historia desde Abajo y desde el Sur*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2014.

TORELLY, Marcelo. Justiça de Transição - origens e conceito. *In*: SOUZA JÚNIOR, José Geraldo de; et al. *O direito achado na rua: introdução crítica à justiça de transição na América Latina*, 1ª ed. Brasília: UnB; MJ, p. 146, 2015 (O direito achado na rua, v. 7).

VISVANATHAN, SHIV. The Search for Cognitive Justice. Edições Quebec, Ciência e Bem Comum, 2016. Disponível em: <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/justicecognitive1> *Acessado em: 14 set. 22*.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogía de-colonial. *In*: Memorias del Seminario Internacional Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, p. 1, 2007.