

O FIM DO MUNDO DO FIM

MARIA LUIZA SÜSSEKIND

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,
Brasil

FÁBIO ANDRÉ DINIZ MERLADET

Universidade de Coimbra (UC), Coimbra, Portugal

MARIA GIULIA SCHEEFFER d'AVIGNON

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,
Brasil

RESUMO: Artigo apresenta resultado de pesquisa com políticas e teorias do campo do currículo como crônica do tempo presente. O ponto de partida conecta o conto de Júlio Cortázar "O fim do mundo do fim" (1998) e o artigo "Ecologia dos saberes. Para adiar o fim da escola" (2020). Neste artigo é traçada uma linha teórica que envolve a compreensão do mundo que se inicia com seu fim inexorável diante do contexto sociopolítico no qual nos encontramos atualmente que definimos como um tsunami neoliberal conservador (2019) e, por fim, porque devemos defender a pesquisa nas *universidadescolas* (2020) e qual universidade queremos defender.

PALAVRAS-CHAVE: O mundo do fim. Currículo. Tsunami Neoliberal Conservador. *Universidadescolas*.

INTRODUÇÃO

Como os escribas continuarão, os poucos leitores que no mundo havia vão mudar de profissão e adotar também a de escriba. Cada vez mais os países serão compostos por escribas e por fábricas de papel e de tinta, os escribas de dia e as máquinas de noite para imprimir o trabalho dos escribas. (CORTÁZAR, 1998)

O artigo apresentado a seguir se inicia a partir de dois pontos: o conto de Júlio Cortázar "O fim do mundo do fim" (1998) e o artigo de Sússekina, Reis e Merladet "Ecologia de saberes para adiar o fim da escola" (2020). Primeiramente, será apresentado o dito "mundo do fim" o qual já nasce com seu fim previsto no apocalipse, na guerra, na fome, na peste, na morte, nas *necropolíticas* (2016). Esse mundo ocidental, masculino, patriarcal, branco, europeu, colonial, racista, sexista, esse mundo nasce matando os outros mundos possíveis, tanto no presente quanto os mundos ancestrais e por isso mesmo ele nasce com o seu próprio fim decretado. Após será apresentado um recorte de como foram formadas essas estruturas e movimentos coloniais. Para então discutirmos o contexto sociopolítico atual que definimos como um *tsunami neoliberal*

conservador (SÜSSEKIND, 2019), marcado pelo golpe de 2016, que encerra o breve ato democrático brasileiro. Para, em seguida, finalizar defendendo a universidade e a pesquisa, mas argumentando sobre qual universidade queremos defender.

Em 2018, quando estávamos na eminência de ser assaltados por uma situação nova no Brasil, me perguntaram: Como os índios vão fazer diante disso tudo? Eu falei: Tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou é preocupado com os brancos, como que vão fazer para escapar dessa (KRENAK, 2019, p. 31).

Ao analisar essa citação do Krenak, lembramos que não só vivemos em um mundo na qual a lógica de ser, viver e estar no mundo é para poucas pessoas, mas que o direito da vida e da morte no processo civilizatório é exercido com violência. Essa dominação produz vítimas a um custo sacrificial, segundo Mbembe, uma *necropolítica* (2016), também utilizando a expressão de Boaventura, são criadas *zonas de sacrifício* (2007). Portanto, hoje em dia alguns territórios, como o território do povo Yanomami, funcionam como uma zona de sacrifício, onde propositalmente as políticas públicas são inertes e deixam que a guerra aconteça mutilando, destruindo e assassinando, enquanto os poderosos tomam decisões inócuas.

Às vezes uma parede cede e há espantosas catástrofes automobilísticas. Os escribas trabalham sem trégua porque a humanidade respeita as vocações e os impressos já chegam à beira do mar. O Presidente da República telefona para os presidentes das repúblicas e propõe inteligentemente jogar no mar o excedente de livros, o que se faz ao mesmo tempo em todas as costas do mundo. (CORTÁZAR, 1998).

A partir disso, é apresentada a ideia de que o mundo em que vivemos já está no fim, pois ele está esgotado na sua possibilidade de criar soluções para os próprios problemas que ele criou. A fome, a doença, as catástrofes climáticas e suas inevitabilidades. Sendo assim, existe a possibilidade de adiar o fim deste mundo se reconhecidas outras formas de viver, estar e pensar o mundo. Para isso é necessário ampliar o presente, reconhecendo outros saberes, outros conheceres.

O MUNDO DO FIM

A ciência eurocêntrica se encerrou no século XX. (HOBSBAWN, 1994, p. 505).

A ciência eurocêntrica não tem potencial para resolver os problemas que são vivenciados no século XXI. De acordo com Fanon as pessoas do novo mundo foram dissecadas por olhos brancos que eram os únicos reais (1967, p. 87) e Lélia Gonzalez lembra que isso é uma supressão de humanidade (GONZALEZ, 2011, p. 14). São políticas e, por isso, necropolíticas, que negam os direitos de ser sujeitos do próprio discurso das pessoas negras, das pessoas das culturas originais e tradicionais.

SÜSSEKIND, M. L.; MERLADET, F. A. D.; d'AVIGNON, M. G. S.

Sendo assim, a partir dessa perspectiva teórica, o mundo atual tem um corte abissal e conhece coisas que coloca de cá da linha abissal, como o homem, a branquitude, o conhecimento europeu e joga para o lado de lá da linha tudo o que não reconhece, produzindo essas coisas como inexistentes. De acordo com Santos (2007), o pensamento ocidental é um pensamento abissal, pois produz inexistências e desimportâncias a partir da divisão do mundo em dois lados, onde apenas um deles tem visibilidade e direito a existir.

Nesse sentido, essas opressões se sobrepõem, sendo opressões de um pensamento monocultor, que produz o tempo todo conhecimentos inexistentes, ignorados. Que se apoia em um sistema sexo gênero que distribui recursos propriedades e privilégios desigualmente, garantindo, justamente, a existência do patriarcado em relações de dominação de subordinação que obrigam sujeições garantindo proteção.

Importante destacar que entendemos todo o documento curricular como uma conversa de gênero e raça. Nesse sentido falamos de permanentes genocídios que partem da associação permanente de colonialismo + capitalismo + imperialismo. Ou seja, práticas de deslocamento de sequestro, de desestruturação do território e da sociedade, negação da religião/cultura, negação da língua, mudança de nomes, racialização. Processos permanentes de desumanização, que muitas vezes tem bases científicas e religiosas que provocam marginalização/perseguições.

No cerne do capitalismo, encontramos não apenas uma relação simbiótica entre o trabalho assalariado contratual e a escravidão, mas também, e junto a ela, a dialética que existe entre acumulação e destruição da força de trabalho, tensão pelas quais as mulheres pagaram o preço mais alto com seus corpos e suas vidas. (FREDERICI, 2017, p.37).

Devido a isso, esse mundo devorador de vidas e possibilidades de presente e de futuro, é um mundo que nasce misógino, que entende que da cintura para baixo as mulheres são demônios.

Sê sanguinário, audaz e resoluto; ri para escarnecer
Do poder dos homens, pois ninguém nascido de mulher
Poderá ferir Macbeth (SHAKESPERE, 2016. p.151).

E, portanto, é um mundo que não tem vergonha de ancorar no cerne do capitalismo nessa relação, salarial, contratual e escravidão do capitalismo, uma permanente exploração que é a exploração do trabalho doméstico compulsório que durante a pandemia foi amplamente ampliado. Nesse sentido, a pandemia serviu para esgarçar esses permanentes processos de invisibilização e políticas de morte, *esgarçando o tecido social* (SÜSSEKIND, 2020) de forma ainda mais discrepante. Também estamos falando de culturas no silêncio, como traz o Itamar Vieira Junior, na obra *Doramar* ou a *Odisseia*, no conto *Farol das Almas*. (2021)

Portanto esses genocídios estão sempre associados de epistemicídios, de assassinatos de modos de ser, viver e conhecer.

... à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do

colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas (SANTOS, 2009. p. 183).

Modos que estão na nossa vida, mas que também estão nas escolas e nas universidades que são reforçados na BNCC através da negação das culturas autóctones, da negação da autenticidade e autonomia dos conhecimentos escolares, do senso comum, das literaturas, artes e muitos outros. Conforme já argumentamos em outros trabalhos (SUSSEKIND, 2019) a Base Nacional Comum Curricular, como outras políticas concebidas na ideia de controle curricular, inclusive a partir da reificação do conhecimento e descaracterização da docência, nos parecem não só reforçar as linhas abissais da colonialidade, patriarcado e capitalismo mas também vulnerabilizam a própria condição pública da escola pública.

NO CONTEXTO DO TSUNAMI: AS REFORMAS ARROGANTES, INDOLENTES E MALÉVOLAS.

Tenho chamado atenção, junto a diversos autores e em escritos anteriores, sobre um modo displicente e preguiçoso de pensar e praticar as políticas de conhecimento, e as políticas curriculares (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017, 2018, 2019; SÜSSEKIND, 2014a; 2014b; 2017; SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2016a; 2016b). Displicente e preguiçoso porque, segundo entendemos a partir da obra de Santos (2001, 2004, 2005, 2006, 2010, 2013, 2019), o modo de produção de conhecimento é monocultor, sendo assim, baseia-se numa razão indolente, que tem preguiça de reconhecer outros modos e outras experiências de conhecimento, anulando a pluralidade do mundo e a diferença ontológica que nos torna humanidade. Assim, dominado pela preguiça de reconhecer o “outro”, o conhecimento que se configurou como ocidental, eurocêntrico, capitalista, colonial, branco e heteropatriarcal e se tornou hegemônico tem uma razão indolente. De modo displicente e arrogante arvora-se de tal superioridade em que se reconhece único, melhor, total e, até mesmo, neutro. Torna-se não só hegemônico, mas único (SÜSSEKIND, 2019).

Em final de 2022, no Brasil estamos diante de mais de 650 mil mortes, registradas oficialmente durante a pandemia do COVID-19, um mapa abissal esgarçado pela pandemia (SÜSSEKIND, 2020) que coloca em foco a necropolítica (MBEMBE, 2016) praticada na qual algumas/uns corpos/es/os valem mais do que outros, como foi com o assassinato de Marielle Franco e Dom Philips, os quais os verdadeiros culpados por trás

SÜSSEKIND, M. L.; MERLADET, F. A. D.; d'AVIGNON, M. G. S.

dos crimes até hoje não foram descobertos/investigados. Sendo assim, o sistema capitalista é baseado na distribuição desigual da oportunidade de viver e de morrer”, diz Mbembe (2016):

Essa lógica do sacrifício sempre esteve no coração do neoliberalismo, que deveríamos chamar de necroliberalismo. Esse sistema sempre operou com a ideia de que alguém vale mais do que os outros. Quem não tem valor pode ser descartado.

Um grande exemplo disso hoje são os números de mortos e recuperados comparando com e sem acesso ao ensino superior, a mortalidade por COVID-19 é 3x maior para aqueles que não tiveram acesso à educação superior. Esse mapa então, cujas linhas são o heteropatriarcalismo, o colonialismo, o capitalismo e os fundamentalismos que produz constantes epistemicídios, desautoriza aquelas pessoas de humanidade e autoriza também a sua morte e aniquilação.

O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO - TSUNAMI NEOLIBERAL CONSERVADOR

Se acreditamos que a sociedade havia abandonado aquela imagem anterior, conservadora, epistemicida, colonialista, patriarcal, machista e racista, em 2018 apareciam nas paredes das universidades frases como “apoio ao fascismo. Morte aos negros” (Universidade X, 2018.). O que estava acontecendo? A partir dessa questão desenvolvemos algumas hipóteses de pesquisa desde 2014, nelas é compreendido que a sociedade atual está sob um tsunami neoliberal global e conservador, a fronteira mais nova desse sacrifício é a própria guerra da Ucrânia, nessa análise.

Assim, são assumidas constantes políticas e práticas de ódio como parte da democracia e, talvez, sejam resistência e criação que caminham sempre em direção ao sul epistemológico. Assumindo que tais mudanças foram uma surpresa (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018) considerando os movimentos em prol da democracia dos anos anteriores. Nesse sentido, esse tsunami já vinha se formando na fenda do relevo muito antigo que é o Brasil colonial, escravista e patriarcal (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018) setores da sociedade que nunca aceitaram a constituição federal de 88, os avanços, o SISU (Sistema Seleção Unificada), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), a democratização do acesso à própria universidade e a própria escola.

A partir daí surge uma história única, que ficará tão poderosa, a ponto de se tomar como única produzindo as demais como inexistentes. Como por exemplo, o ordenamento jurídico legal da educação, das políticas para educação, políticas curriculares, políticas para as mulheres. Portanto o que acontece desde 2013 é um tsunami, tudo se agrava progressivamente.

Ademais, desde a entrada dos conservadores no Ministério da Educação em 2014 já surge a nova legislação de ensino e pesquisa o que dá abertura para tudo o que acontece em seguida com a proposta do future-se, que não pôde ser colocado em prática, mas que em muitos espaços, como no conselho nacional da educação, viu-se os avanços dessas políticas de base nacionais comuns curriculares (BNCC), sobre as quais discutimos em outros artigos como *The (im) possibilities of the common* (2018) e *As (im)possibilidades de uma base comum nacional*. (2014). Elas, portanto, reduzem, simplificam e retiram as marcas locais das produções dos currículos da educação básica,

da formação de professores e mesmo da pós-graduação. Além disso, a situação atual do financiamento da educação tem sofrido cortes de milhões, o no ano passado o orçamento para a educação foi a equivalente ao de 2013, sendo uma situação gravíssima.

Além de tudo isso, ocorrem situações ainda mais graves como aprovação do *homeschooling* em muitos municípios, dos projetos de escolas cívico-militares e toda a abertura com conveniamento, como os grandes grupos de empreendedores que se iniciam no campo da educação buscando educar os futuros líderes do país. Ademais, esse governo fez do *ENEM do fim do mundo* (expressão utilizada pelos críticos ao processo de realização do ENEM no ano de 2021), ou o provável fim do ENEM, como decretam. Isso tudo só é possível se regido por políticas de desumanização, políticas estas que vão na contramão da ideia de democracia, de cidadania, de soberania e de liberdade.

De sua parte, a Fundação Lemann anunciou, no final de 2017, uma nova parceria com a Google para "criar mais de seis mil aulas digitais, vídeos e outros materiais para ajudar os professores a oferecer experiências mais ricas de aprendizagem a seus alunos". (TARLAU, MOELLER, 2020. p.592).

Um dos principais argumentos deste artigo é que o trânsito de políticas educacionais através das fronteiras está ocorrendo por meio de redes privadas e corporativas. Nossa análise demonstra como o papel da Fundação Lemann, no caso da BNCC no Brasil, espelhou o papel da Fundação Gates no caso do Common Core nos EUA. Fundações do Sul Global estão aprendendo diretamente com as fundações do Norte Global como influenciar políticas educacionais. (TARLAU, MOELLER, 2020. p.593).

É assim que o fascismo funciona, ele opera o tempo pela desumanização, com políticas de antioesão, fazendo com que as pessoas se obriguem o tempo todo a se localizar entre *o nós e o eles* (STANLEY, 2020). Essas políticas divisionistas alimentam o fascismo, institucionalizam-no e, sobretudo no Brasil, esse tsunami é sustentado pelas permanências autoritárias. Ou seja, são fábricas permanentes de ódio (BOAVENTURA, 2019) do nós ou eles, que auxiliam na construção de uma sociedade que vive em uma situação de pânico moral. Pânico este que envolve a imposição da ideia de uma família *cisheteropatriarcal* com visões biologizantes, embora não seja culpa da biologia.

Em cenas como as presenciadas no congresso nacional no momento de aprovação da BNCC, na qual um ministro afirma que a base é plural, respeita as diferenças, respeita os direitos humanos e não se prende à ideologia de gênero. Este concretiza a associação entre conservadores, representados pelo projeto de lei que cria o programa **escola sem partido** e as *proibições* relacionadas as/aos professoras/es (PENNA, 2016) e os empresários da educação citados anteriormente. Assim como apontam Hobsbawn, Bourdieu e Vilaça, a classe de cientistas e especialistas não tem muito pudor ao se associar aos interesses do mercado e produzir uma reforma, um reformismo que tem essa característica de estrangulamento da diferença: todo saber

SÜSSEKIND, M. L.; MERLADET, F. A. D.; d'AVIGNON, M. G. S.

considerado válido está **fora** do que é criado, seja no cotidiano das escolas, das universidades ou mesmo dos cursos de pós-graduação.

Portanto, nesse contexto do pós-golpe (a partir de 2016), onde o desfinanciamento a partir da *PEC do fim do mundo* (expressão utilizada pelos críticos à PEC 55/PEC 241, ou do Teto de Gastos), que depois se torna uma emenda constitucional, é uma ameaça a tudo que vinha sendo conquistado desde os anos 2000 nas políticas educacionais que tentavam atender aquilo que tinha sido pactuado, consensuado pela sociedade brasileira na Constituição Federal de 88, na LDB de 96, por causa disso, essas conquistas são todas ameaçadas. (SÜSSEKIND; BRANDÃO; LEOTTI, 2020)

Conquistas como a ampliação da pós-graduação, do ensino superior e médio público federal e a interiorização das universidades que conseguiram ainda se expandir mas hoje claudicam diante dos desafios enfrentados. Posto isso, esse tsunami não é pouco grave, mas tem características importantes de ataque, controle, padronização, redução da própria ideia de educação pública. Esta que hoje tem como agenda sendo persecutória do ponto de vista do estado, criminalizando o próprio conhecimento, atendendo aos organismos internacionais, aos interesses internacionais e ao mercado. Os maiores riscos, nessa perspectiva, são as escolas cívico-militares, o *homescholing*, a voucherização e a própria ideia de que a pandemia pode ter sido uma oportunidade para tornar todo ensino híbrido. Não levando em conta as potencialidades, mas sim que o problema não é a forma mais que sempre pode ser uma solução mais barata e reducionista, principalmente quando se fala na educação básica.

A partir disso, um dos maiores problemas, e um dos grandes desafios da pós-graduação, é o acesso e a acessibilidade. Nesse sentido, no contexto dessa reforma, argumentamos que esse modo displicente e preguiçoso de pensar o conhecimento do ocidente, masculino, branco europeu, é reforçado, arrogantemente, por essas reformas. Tornando, assim, o espaço da educação em mais possibilidades de opressão e exclusão.

DEFENDER, DEMOCRATIZAR E DECOLONIZAR A PESQUISA

Desse modo, damos início a nossa defesa das universidades. Partindo do pressuposto de que a pesquisa em educação, as cartografias das escolas, das universidades ou das *universidadescolas*, pensando-as como redes, exige comentar sobre as relações de opressão sobrepostas. Isso tem sido tentadoramente sintetizado como a interseccionalidade, mas faz parte de uma série de movimentos teóricos que pensam o desafio de abordar a diferença dentro da diferença.

Portanto, para percorrer esses territórios de guerras permanentes nesse mapa de abissal cujas linhas se movem, se sustentam, se reinventam em velhas ideias enquanto populariza-se a tendência de descolonizar¹ os conhecimentos, os currículos, à docência é necessário advogar que os conhecimentos que são reconhecidos como ocidentais, eurocêntricos, capitalistas, coloniais, brancos e *cisheteropatriarcais* não só se tornaram hegemônicos como muitas vezes, devido a essa hegemonia, são entendidos como únicos.

Apesar disso, é importante salientar, com Luiz Antônio Cunha (1977) que é preciso pensar de modo menos ingênuo a educação. Já Antônio Flávio Barbosa Moreira (1994), fundador do campo do currículo, recorda que as conversas com currículos sempre precisam considerar que as escolas são arenas políticas e culturais.

Sendo assim, todo conhecimento será reescrito, reelaborado, inevitavelmente passará pelas territorialidades, assumir, negociar e contestar nas territorialidades todas as suas condições. Uma vez que, nós professoras/es não somos, não seremos jamais, repetidores, somos, então, profissionais e intelectuais. Nesse sentido, Janet Miller (2012) relembra que as/os professoras/es são uma comunidade acadêmica, uma comunidade que se alimenta do dissenso, do debate e da discussão. Comunidade esta que permanentemente trabalha e luta, não para resolver as tensões, mas justamente para essas manifestações de encontros, muitas possibilidades de configurações, disrupções dessa fantasia de harmonia que se criou como sendo o mundo social. Assim, com William Pinar (2008), a ideia de que a educação é um espaço progressista necessariamente é abandonada, ele denomina de fantasias progressistas, que concebem a escola como laboratório de democracia e consenso, o que se sabe muito bem com quem Pinar implica. Logo, Pinar (2008), Elizabeth Macedo (2017), Hannah Arendt (2004), são autoras/res que chamam atenção para esses poderes que estão em disputa em todos os lugares da sociedade.

Por outro lado, o conhecimento epistemologicamente poderoso — que defino como “conhecimento em si” —, que tem sido defendido pelas demandas críticas por justiça social, não tem colidido com o instrumentalismo das demandas por accountability. Defendo (MACEDO, 2016) que isso ocorre porque as demandas críticas por justiça social, ao projetarem um sujeito abstrato, acabam por instrumentalizar o conhecimento. Embora o significante “objetivos” materialize demandas neoliberais por accountability, ele é reforçado, em sua luta por hegemonia, pelas demandas por justiça social. (MACEDO, 2017. p. 514).

Em razão disso, essa impossibilidade do controle é permanente, então quanto mais se controla, mais se produz dissenso e desarmonia. Por isso é importante buscar metodologias descolonizáveis, que mudem a relação sujeito objeto e enfrentem aquilo que Jorge Marcus já chamava no início do século, de *mise-en-scène malinowskianas* (2004, p.141). Isto é, essa hegemonia de uma modalidade de investigação de campo, onde supostamente não há intervenção do pesquisador sobre o pesquisado.

Em outro ponto, com Alice Lopes (2015), é trazido o papel do trabalho teórico, que é sempre tentar compreender além do que está estabilizado. Nesse sentido, defendemos a universidade não pelo conhecimento estabilizado, **mas pelo seu papel**, principalmente nos trabalhos de pós-graduação, de **desestabilizar aquilo que parece estar seguro e amarrado**.

Desse modo, argumentamos sobre a importância de defender uma *ecologia de saberes* (SOUSA, 2007) e conhecimentos que, conseqüentemente, ao realizá-la, defende-se um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade do mundo, da existência de rede de conhecimentos e subjetividades que atuam em movimentos de globalização contra hegemônicas.

Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que

aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez, tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser (KRENAK, 2019, p. 15).

A partir daí, essas epistemologias, ao descentrarem o Norte, ao se oferecerem como alternativa possível no presente esse grande Norte, fazem um papel essencial: Primeiro mostrar que não há epistemologias neutras e essa epistemologia do norte ao pretender sê-lo, é justamente a menos neutra possível. Segundo, retomando a famosa tese onze, de Karl Marx (1875), na qual é defendida a importância da reflexão epistemológica, ela deve incidir nas práticas de conhecimento e seus impactos em outras práticas sociais. Ou seja, se por um lado a diversidade epistemológica do mundo é reconhecida, por outro lado também são enfrentadas as práticas abissais desenhadas por essa hegemonia científica do conhecimento colonial e patriarcal. Para tal é preciso reconhecer que há muitas outras narrativas. Como diz Krenak, há muitas outras narrativas de povos que contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Talvez um dia, assim como os famas, passemos a confiar mais no fluir e no movimento da vida.

A vista disso, aproximar-nos de Paul Preciado (2014) ajuda a pensar nas resistências, movimentações, deslocamentos, nessas revoluções subalternas que todo dia empurram essas linhas abissais, opressivas e que distopicamente, diatopicamente, nos comprometem produzindo presenças nos nossos territórios como este presente artigo busca provocar. Pois a luta, como diz Boaventura De Sousa Santos (2013), a luta pela justiça global deve ser uma luta pela justiça cognitiva global. Estando em um contexto de pós-graduação, não é possível ter justiça e direitos humanos enquanto não for reconhecida a existência de uma imensa injustiça cognitiva com muitos povos cujo as narrativas foram consideradas pouco importantes ou mesmo inexistentes.

Não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. (SANTOS, 2019).

Acredito que na análise do sistema-mundo precisa de decolonizar a sua epistemologia, levando a sério o lado subalterno da diferença colonial: o lado da periferia, dos trabalhadores, das mulheres, dos indivíduos racionalizados/colonizados, dos homossexuais/lésbicas e dos movimentos anti-sistêmicos que participam no processo de produção de conhecimento. Isto significa que, embora o sistema-mundo tome o mundo como unidade de análise, ele pensa a partir de uma determinada perspectiva no mundo contudo, a análise do sistema-mundo não encontrou uma maneira de incorporar os saberes subalternos nos processos de produção de conhecimento. Sem isso não pode haver descolonização do conhecimento nem uma utopística capaz de superar o eurocentrismo. (SANTOS, 2007, p. 405-406).

Esse pensamento pós-abissal exige o que o pensador indiano Shiv Viswanathan chamou de "justiça cognitiva" no livro chamado "um carnaval das ciências" (apud SANTOS, 2010). Viswanathan comenta que é importante para os povos que foram

descobertos e colonizados. É essencial defendermos que nossos conhecimentos sejam reconhecidos como conhecimentos tão importantes quanto os conhecimentos científicos. Por exemplo, as condições de previsão do tempo em relação à previsão das monções ou das práticas de cultivo de arroz.

A partir daqui, rumo à conclusão, ao defendermos uma universidade é preciso que ela se encha de mundo. A universidade precisa estar no mundo e o mundo precisa estar dentro da universidade, sendo ela, então, cada vez mais pluriversidade.

Admitindo, então, que o conhecimento científico, assim como o direito moderno, que pauta o conceito de justiça, surgiram na idade média, também como representações de abissalidade cujo a própria universidade também é. Considerando que foi ali que surgiram as ideias de que as mulheres podiam ser queimadas nas fogueiras e as pessoas dos povos colonizados poderiam ser assassinadas pois a busca pelos novos territórios dos colonizadores justificava suas matanças, seu poder e até a imposição da religião. Ademais, as populações sacrificadas e os conhecimentos assassinados precisam fazer parte da nossa história.

Propomos como reflexão a necessidade de descolonizar, despatriarcalizar, desmercantilizar e democratizar tanto as escolas e as universidades quanto seus currículos e os conhecimentos que neles são produzidos e transmitidos. Descolonizar significa combater a discriminação racial, o racismo institucional e a colonialidade do saber produzido ou legitimado pela educação convencional. Despatriarcalizar significa combater o machismo e a desigualdade de gênero que ainda perdura nas escolas, considerando inaceitável toda e qualquer discriminação sexual e todo e qualquer conhecimento que sugira ou resulte na subalternização feminina e da população LGBTQIAP+ (lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais e travestis, queers, intersexo, assesx, pansex e mais). Desmercantilizar significa combater o direcionamento que o capital pretende dar à educação, indo na contramão não só das políticas de privatização, mas também de sua orientação exclusiva para a produção de mão de obra para o mercado. Significa lutar contra as reformas do Ensino Médio e da BNCC e contra as escolas cívico-militares.

Por fim, democratizar significa não apenas popularizar o conhecimento científico de modo a ampliar o acesso à educação, como processo e não resultado, mas, sobretudo, ampliar o cânone dos saberes e das formas de produzir e transmitir conhecimentos, levando a hegemonia da ciência a ser confrontada com a diversidade epistemológica do mundo que ela historicamente deslegitimou, explorou e destruiu. (SÜSSEKIND; REIS; MERLADET, 2020)

Nesse movimento, muito bem colocado no samba da mangueira de 2019 buscamos olhar o Brasil que está atrás, que está do outro lado do retrato, mas também é imprescindível realizar uma arqueologia de Brasil que foram invisibilizados, silenciados e foram tornados inexistentes.

Brasil, meu nego/ Deixa eu te contar/ A história que a história não conta/ O avesso do mesmo lugar/ Na luta é que a gente se encontra.
/ Brasil, meu denço/ A Mangueira chegou/ Com versos que o livro apagou/ Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento/ Tem sangue retinto pisado/ Atrás do herói emoldurado/ Mulheres,

SÜSSEKIND, M. L.; MERLADET, F. A. D.; d'AVIGNON, M. G. S.

tamoios, mulatos/ Eu quero um país que não está no retrato. (FIRMINO; DOMÊNICO et al., 2019).

Nesse contexto habita um legado de direitos humanos que deixa para grande parte da população a tarefa de ser objeto dos discursos dos direitos e não sujeitos deles. Seus sujeitos são homens, brancos, europeus e de classe média e não Marielle. (SÜSSEKIND; OLIVEIRA, 2019).

Portanto, **é preciso decolonizar a universidade**. A universidade que defendemos é uma que luta contra o elitismo, que defende práticas antirracistas, práticas antissexistas e que tem uma preocupação constante com a acessibilidade, a inclusão e a democratização do acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, **conhecer é se deslocar** e esse movimento é uma luta permanente processual contra o pensamento único, contra o lugar único, contra qualquer voz que seja única, contra qualquer tentativa de homogeneização e hierarquização. Pois a defesa da diferença não admite nem a hierarquização.

“A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonhos injustos”. (EVARISTO, 2016). Essas narrativas não são para ilustrar os textos acadêmicos, não são para ocupar os pés de página, não são para serem meros apêndices do que se fala. São experiências que não são para serem lidas para *ninar as pessoas da casa grande*, mas sim para incomodar os sonhos injustos. **Pois o conhecimento precisa ser comprometido com a justiça, com os direitos humanos e com a localidade**. Parafraseando Carlos Rodrigues Brandão (2007, p. 99), as criações curriculares nas escolas como as experiências da UPMS adiam o fim do mundo ao reforçar que a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante reinventada de outro, diferente, diverso e até oposto (SÜSSEKIND; REIS; MERLADET, 2020).

Artigo recebido em: 02/06/2022

Aprovado para publicação em: 26/09/2022

THE END OF THE END WORLD

ABSTRACT: This article presents the results of a research with policies and theories of the curriculum field as a chronicle of the present time. The starting point connects Julio Cortázar's short story "O fim do mundo do fim" (1998) and the article "Ecologia dos saberes. Para adiar o fim da escola" (2020). In this article a theoretical line is drawn involving the understanding of the world that begins with its inexorable end in the face of the sociopolitical context in which we currently find ourselves that we define as a conservative neoliberal tsunami (2019), and finally, why we should defend research in university-schools (2020) and which university we want to defend.

KEYWORDS: The End World. Curriculum. Conservative Neoliberal Tsunami. University-schools.

EL FIN DEL MUNDO DEL FIN

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados de la investigación con políticas y teorías del ámbito curricular como crónica de la actualidad. El punto de partida conecta el cuento de Júlío Cortázar "O fim do mundo do fim" (1998) y el artículo "Ecologia dos saberes. Para adiar o fim da escola" (2020). En este artículo se traza una línea teórica que implica la comprensión del mundo que comienza con su inexorable final ante el contexto sociopolítico en el que nos encontramos actualmente que definimos como tsunami neoliberal conservador (2019) y, finalmente, por qué debemos defender la investigación en las universidades-escuelas (2020) y qué universidad queremos defender.

PALABRAS CLAVE: El Fin del Mundo. Plan de Estudios. Tsunami Neoliberal Conservador. Universidades-escuelas.

NOTA

Descolonizar ou decolonizar define-se como um movimento de deslocamento teórico que descentra o Grande Norte.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p 160-281.

CORTÁZAR, Júlío. **Histórias de cronópios e famas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Pallas Editora, 2016.

FANON, Franz. **Black skin, White masks**. New York: Grove. 1967.

FIRMINO; DOMÊNICO et al. **História pra ninar gente grande**. Samba-enredo 2019 da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Disponível em <http://www.mangueira.com.br/carnaval-2019/sambaenredo>. Acesso em: 25 fev. 2022.

SÜSSEKIND, M. L.; MERLADET, F. A. D.; d'AVIGNON, M. G. S.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: **Caderno de formação política do Círculo Palmarino**. Batalha de Ideias, 2011.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos**. Companhia das Letras, 1994.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras, 2019.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017

MBEMBE, Achille. **Biopoder soberania estado de exceção política da morte**. Arte & Ensaios. Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 32, p. 123-151, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 05 set. 2021.

MILLER, Janet. Autobiography as a queer curriculum practice. *In: Queer theory in education*. Routledge, 2012. p. 301-308.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TOMAZ, Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKIND, Maria Luiza. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, p. 55-74, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37458867005/37458867005.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKIND, Maria Luiza. Tsunami Conservador e Resistência: a CONAPE em defesa da educação pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84868, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684868>

PENNA, Fernando de Araújo. Programa Escola sem Partido: Uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C.T.; MONTEIRO, A.M.; MARTINS, M.L.B. (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016. p. 43-58.

PINAR, William. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, p. 139-157, 2003.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Manifesto Contrassexual**. São Paulo: N-1 Edições, 2014, 224 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, São Paulo, v.79, pp. 71-94. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. As incessantes fábricas do ódio, do medo e da mentira. **Jornal das Letras**, 2019. Disponível em: <http://alice.ces.uc.pt/en/index.php/homepage->

posts/boaventura-de-sousa-santos-as-incessantes-fabricas-do-odio-do-medo-e-da-mentira-jornal-deletras-13022019/. Acesso em: 10 out. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Autêntica, 2019.

SHAKESPEARE, W. A tragédia de Macbeth. **"The tragedy of Macbeth"**; Tradução Rafael Raelli. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Taking Advantage of the Paradigmatic Crisis: Brazilian Everyday Life Studies as a new epistemological approach to the understanding of teachers' work**. Citizenship, Social and Economics Education, v. 13, p. 199-211, 2014. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/csee.2014.13.3.199>. Acesso em: 07 fev. 2019.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. **A BNCC e o "novo" Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, 2019.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. **As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, 2014, p.1512-1529.

SÜSSEKIND, Maria Luiza, Porto Manoela Moreira, Reis Matheus Saldanha. The (im) possibilities of the common: an opinion on the erasing of differences in brazilian curriculum reform. **Sociological International Journal**. 2018, 2(1): 4-7.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; BRANDÃO, L. LEOTTI. As Teorias Pedagógicas Frente aos Desafios Contemporâneos. SEMINÁRIO SINTE/SC. Página SINTE/SC no Facebook. 12 dez. 2020. Disponível em: https://www.facebook.com/watch/live/?v=401541317716639&ref=watch_permalink Acesso em: 28 jun. 2022.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; COUBE, A. L. S. UNIVERSIDADESCOLAS: deslocando linhas abissais. In: Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade. (Org.). **(De)Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas**. 01ed.Campinas: Pontes Editores, 2020, v. 01, p. 55-74.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; REIS, Graça; MERLADET, Fábio. **Ecologia de saberes, para adiar o fim da escola**. Praxis Educativa, v. 15, p. 1-16, 2020.

SÜSSEKIND, M. L.; MERLADET, F. A. D.; d'AVIGNON, M. G. S.

STANLEY, Jason. **How fascism works: The politics of us and them.** Random House Trade Paperbacks, 2020.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

VEIRA JUNIOR, Itamar. **Doramar ou a odisseia: histórias.** São Paulo: Todavia, 2021.

MARIA LUIZA SÜSSEKIND: Pesquisadora Produtividade 2 CNPq. Vice-presidente Sudeste da ANPEd/Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, atuando na diretoria e representação do Grupo de Trabalho em Currículo desde 2013. Professora do Departamento de Didática e Coordenadora do PPGEdu/Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO. Possui Licenciatura Plena em História pela PUC-RJ (1990), Magister Scientiae pelo CPDA/UFRRJ (2002) e doutorado (2007) em Educação no PROPED/UERJ. Na Universidade da Columbia Britânica/UBC, Canadá, fez Estágio Pos-doutoral sobre Curriculum Studies in Brazil junto ao Professor Emérito William Pinar, com projeto aprovado pela CAPES.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7296-615X>

E-mail: m Luizasussekind@gmail.com

FÁBIO ANDRÉ DINIZ MERLADET: Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Doutor em Pós-Colonialismos e Cidadania Global pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-UC) e coordenador da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS). Sua atuação acadêmica e profissional têm como foco pedagogias e metodologias de participação social, formação, educação popular e articulação de organizações e movimentos sociais. Desde 2017 tem realizado diversas consultorias para a Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (Flacso), o Centro de Educação e Assessoramento Popular (CEAP), a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com foco no desenvolvimento de metodologias de organização, facilitação e sistematização de processos formativos e participativos.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5518-3540>

E-mail: fabioandredm@hotmail.com

MARIA GIULIA SCHEEFFER d'AVIGNON: Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Membro do Grupo de Pesquisa: Conversas com Currículos nos Cotidianos das Universidadescolas - ConCU/UNIRIO. Atualmente é bolsista de Iniciação Científica na modalidade PIBIC/UNIRIO vinculada ao projeto "Currículos, Conversas, Criações e Resistências nos Cotidianos da Docência" financiado pela FAPERJ.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2045-5235>

E-mail: mgdavignon@edu.unirio.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution* 3.0, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).