



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**

ADRIANO RAFAEL SILVA BEZERRA

**ROMPENDO O SILÊNCIO ENSURDECEDOR DOS DIREITOS HUMANOS:
DECOLONIZANDO O ENSINO DE HISTÓRIA PARA ECOAR MEMÓRIAS
SILENCIADAS EM DIREITOS HUMANOS**

SALVADOR - BA

2025



ADRIANO RAFAEL SILVA BEZERRA

**ROMPENDO O SILÊNCIO ENSURDECEDOR DOS DIREITOS HUMANOS:
DECOLONIZANDO O ENSINO DE HISTÓRIA PARA ECOAR MEMÓRIAS
SILENCIADAS EM DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Pons Cardoso

SALVADOR/ BA
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

B574r

Bezerra, Adriano Rafael Silva

Rompendo o silêncio ensurdecedor dos direitos humanos:: Decolonizando o ensino de história para ecoar memórias silenciadas em direitos humanos / Adriano Rafael Silva Bezerra. Orientador(a): Cláudia Pons Cardoso. Cardoso. Salvador, 2025.

198 p.

Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Salvador. 2025.

Contém referências, anexos e apêndices.

1. Ensino de História. 2. Educação em direitos humanos. 3. Memória. 4. História. 5. Decolonialidade. I. Cardoso, Cláudia Pons. II. Universidade do Estado da Bahia. Salvador. III. Título.

CDD: 907

ADRIANO RAFAEL SILVA BEZERRA

**ROMPENDO O SILÊNCIO ENSURDECEDOR DOS DIREITOS HUMANOS:
DECOLONIZANDO O ENSINO DE HISTÓRIA PARA ECOAR MEMÓRIAS
SILENCIADAS EM DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Ensino de História, da Universidade do Estado da
Bahia, para obtenção do título de Mestre em ensino de
História.

Data de aprovação: 24/ 09/ 2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cláudia Pons Cardoso PROFHISTÓRIA/UNEB

Profa. Dra. Heldina Pereira Pinto Fagundes/UNEB

Prof. Dr. Carlos Eduardo Carvalho de Santana - PMS

Salvador – Bahia

2025

Queria que estivesse aqui
Ah! Mas o tempo
Se pudesse voltar ao passado,
Só por mais um tiquinho de tempo
Lembrar as conversas, os almoços, as piadas
Mas, o tempo... Ah o tempo
É cruel
Só me resta representar esse passado
Com a imensa saudade e alegria
Até um dia Grande Mestre
Adriano Bezerra

AGRADECIMENTOS

Como bom baiano, gostaria de agradecer primeiramente a todos os santos, orixás, espíritos e energias positivas que me guiaram para finalizar a dissertação. Atravessei inúmeros desafios e dificuldades, mas o que seria de mim se não fosse teimoso, desistir não está no meu vocabulário.

Em seguida, sou grato à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). À minha família merece um agradecimento especial: a meu pai, *in memoriam*, que deve estar contente ao saber onde o filho teimoso chegou; a minha mãe por toda a dedicação aos filhos, pelo seu empenho em nos educar, sobretudo, em não sermos tão machistas; à minha querida “preta”, minha vó e aos seus 99 anos de existência e resistência. E meus irmãos, irmã, tios, tias, primos e primas, por fim, a todos os familiares pelas importantes contribuições na minha jornada.

À Adriana, minha esposa, minha gratidão mais que especial, sempre incentivando, acolhendo, paciente e compreensiva em todo o meu processo de escrita, foram inúmeras madrugadas sem lhe dar atenção, horas digitando, consertando, refazendo a dissertação. A meu filho, razão da minha vida, João Gabriel.

Agradeço à minha orientadora, Cláudia Pons Cardoso, pelas orientações, sugestões de leitura e o seu olhar cuidadoso com a minha escrita. Aos professores da banca, Heldina P. Pinto Fagundes e Carlos Eduardo Carvalho de Santana, gratidão pelas valiosas contribuições acadêmicas.

Aos meus colegas do Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia (CEEBC), em especial aos professores/as Firmina, Rosane, Tereza, Jucy, Paulo Rogério, Cristiano, Everaldo, Cacilda, Mônica e os demais docentes. Gratidão também aos funcionários e aos alunos/as do CEEBC, pois foi ouvindo o que relatam em aula que aprendi de fato a ser professor.

RESUMO

A dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, está vinculada à linha de Pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar”. O tema proposto relaciona direitos humanos, história e ensino de história em que, após análises, constata-se a construção colonizadora na abordagem histórica no que concerne aos direitos humanos, refletindo, no ensino de história, a defesa de uma memória branca, europeia, masculina e heterossexual para educar em direitos humanos. Diante da constatação, o problema de investigação é: como o ensino de história orientado por uma abordagem histórica decolonial, subvertendo a lógica colonizadora, dialogando com saberes que apresentam outros/as caminhos epistêmicos, ao incluir as memórias silenciadas, trajetórias e existências desumanizadas e apagadas, oportuniza uma educação em direitos humanos voltada à realidade de jovens negros e negras de escolas públicas? Enquanto referencial teórico, utilizo as seguintes categorias norteadoras: colonialidade e racialização de corpos (Quijano, 2005, 2009); colonialidade do poder, ser e saber (Torres, 2009, 2018); representação (Chartier, 2002); representação racial (Hall, 2016); colonialidade de gênero (Lugones, 2011); interculturalidade crítica (Walsh, 2013); interseccionalidade (Davis, 2016); sexismo e racismo (Gonzalez, 2018); representificação do passado (Catroga, 2018); memória (Halbwachs, 1990); o papel do professor, na prática do ensino de história (Zavala, 2023); interculturalidade em direitos humanos (Candau, 2008). A metodologia é a pesquisa narrativa, sendo, num primeiro momento, a autobiografização (Passeggi, 2011), narrando a vida pregressa do professor, refletindo sobre a história de vida (Passeggi, 2021). Em seguida, para a construção da solução mediadora de aprendizagem, produziu-se um caderno de educação em direitos humanos, após escuta dos/das docentes do Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia (CEEBC), utilizando a heterobiografização (Passeggi, 2021). Os resultados das entrevistas contribuíram para a construção de memórias, abordagens e marcos históricos a partir do olhar daqueles/as subalternizados pela colonialidade, ecoando vozes silenciadas para educar em direitos humanos no ensino de história.

Palavras-chave: Ensino de história; história; educação em direitos humanos; memória; decolonialidade.

ABSTRACT

The dissertation presented to the *Stricto Sensu* Postgraduate Program, Professional Master's Degree in History Teaching - *ProfHistória*, is linked to the research line "Historical Knowledge in the School Space". The proposed theme relates human rights, history and history teaching in which, after analysis, the colonizing construction in the historical approach regarding human rights is verified, reflecting, in history teaching, the defense of a white, European, masculine and heterosexual memory to educate in human rights. Given this finding, the research problem is: how does history teaching guided by a decolonial historical approach, subverting the colonizing logic, dialoguing with knowledge that presents other epistemic paths, by including silenced memories, dehumanized and erased trajectories and existences, provide an education in human rights focused on the reality of young black men and women in public schools? As a theoretical framework, I use the following guiding categories: coloniality and racialization of bodies (Quijano, 2005, 2009); coloniality of power, being and knowledge (Torres, 2009, 2018); representation (Chartier, 2002); racial representation (Hall, 2016); gender coloniality (Lugones, 2011); critical interculturality (Walsh, 2013); intersectionality (Davis, 2016); sexism and racism (Gonzalez, 2018); representation of the past (Catroga, 2018); memory (Halbwachs, 1990); the role of the teacher, in the practice of teaching history (Zavala, 2023); interculturality in human rights (Candau, 2008). The methodology is narrative research, initially using autobiography (Passeggi, 2011), narrating the teacher's previous life and reflecting on his/her life story (Passeggi, 2021). Then, to construct the learning mediation solution, a notebook on human rights education, after listening to teachers from Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia (CEEBC), I use heterobiography (Passeggi, 2021). The results of the interviews contributed to the construction of memories, approaches, and historical landmarks from the perspective of those subalternized by coloniality, echoing silenced voices to educate on human rights in history teaching.

Key Words: History teaching; history; human rights education; memory; decoloniality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARENA	Aliança Renovadora Nacional
AVE	Artes Visuais Estudantis
BNCC	Base Curricular Comum
CEDH	Caderno de Educação em Direitos Humanos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACE	Festival Anual da Canção Estudantil
GAPEC	Grupo de Ação para Promoção Educacional Científico Cultural
IDEB	Índice de Desempenho da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TAL	Tempo de Arte Literária

Lista de Quadro

Quadro 1 Perfil dos/das docentes do CEEBC	29
---	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Vista aérea da Rua Álvaro da França Rocha com a Virgílio Mota Leal, Cajazeiras IV	30
FIGURA 2 Vista panorâmica da rua Álvaro da França Rocha	30
FIGURA 3 Vista Panorâmica da rua Virgílio Mota Leal	31
FIGURA 4 Planta do quilombo Buraco do Tatu	35
FIGURA 5 Pedra de Xangô	38
FIGURA 6 Caminhada Pedra de Xangô	40
FIGURA 7 Entrada do CEEBC	42
FIGURA 8 Grafite Paulo Freire	43
FIGURA 9 Grafite Nelson Mandela	44

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CAMINHO METODOLÓGICO	21
2.1 A Natureza da pesquisa	21
2.2 Autobiografização como método de análise	23
2.3 A abordagem histórica para interpretar documentos oficiais em direitos humanos	24
2.4 Heterobiografização na pesquisa	25
2.5 Roteiro das entrevistas	26
2.6 Cajazeiras IV, o bairro do Colégio Edvaldo Brandão Correia	29
2.7 O Colégio Edvaldo Brandão Correia	40
3 AS NARRATIVAS DE FAMÍLIA INFLUENCIANDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ..	51
3.1 Narrativas maternas na formação social do professor	52
3.2 Narrativas paternas na formação política do professor	55
3.3 Narrativas da família nuclear na formação racial	58
3.4 O curso superior	61
4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, HISTÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA E DECOLONIALIDADE	66
4.1 Conceito de direitos humanos	66
4.2 Histórico dos direitos humanos	68
4.3 Educação em direitos humanos	74
4.4 O papel do estado na implementação da educação em direitos humanos	77
4.5 O diálogo entre educação em direitos humanos e história	80
4.6 História, direitos humanos e ensino de história um diálogo possível	90
4.7 O papel do professor no ensino de história para ensinar direitos humanos	93
4.8 A formação inicial e continuada do professor em direitos humanos	94
4.9 BNCC, DCRB e direitos humanos	102
5 AS TESSITURAS PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA EM DIREITOS HUMANOS DECOLONIAL	108
5.1 As narrativas de experiência dos/das professores/as do CEEBC influenciando o professor.....	108
5.2 Historicizando a disciplina eletiva educação e direitos humanos	117
5.3 O que os/as professores/as narram sobre direitos humanos	122
5.4 Interpretando as narrativas em direitos humanos dos/das docentes do CEEBC	131

5.5 A Solução Mediadora de Aprendizagem (SMA)	136
CONCLUSÃO	138
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE - CADERNO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:	153
ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)	195

1 INTRODUÇÃO

A importância da educação em direitos humanos é inegável, são inúmeros os documentos que orientam a sua prática. O problema está na abordagem histórica utilizada no ensino de história para educar em direitos humanos, que, normalmente, mantém um padrão de conhecimento branco, europeu, masculino e heteronormativo. O que produz uma série de silêncios ensurdecedores, quando o ensino de direitos humanos não é articulado ao combate do racismo, feminicídio, homofobia e os mais variados preconceitos cotidianos no Brasil.

O silêncio ensurdecedor entre teoria e prática para educar em direitos humanos é rompido com os saberes produzidos na escola, isto é, quando os/as professores/as têm conhecimentos que extrapolam o viés eurocêntrico. Nesse aspecto, o Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia (CEEBC) é referência. Ao iniciar a carreira docente nessa instituição em 2013, passei por outros colégios e afirmo: o CEEBC, lócus desta pesquisa, é uma escola em que os/as docentes têm abordagens teóricas plurais; promovem ações; atividades em grupo; trabalhos e oficinas, ecoando vozes silenciadas.

Localizada em Cajazeiras IV, bairro de Salvador, marcado por desigualdades sociais, econômicas, raciais e de gênero, o CEEBC promove vários projetos que discutem racismo, feminicídio, homofobia, machismo elencando autores negros/as, africanos e povos originários, pluralizando a percepção da ciência, contextualizando direitos humanos com os problemas que alunos/as passam cotidianamente. Seria reducionista apenas narrar os projetos, muito pelo contrário, há um grupo de professoras que promovem outras epistemologias. Por exemplo, a primeira vez que ouvi falar em decolonialidade foi em uma atividade promovida pelas docentes de língua portuguesa da escola.

Em 2020, o CEEBC foi uma das instituições escolhidas pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC) para compor o projeto-piloto em que visava implementar a reforma do ensino médio. Diante de uma nova realidade que flexibilizava a carga horária entre Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e parte diversificada, diminuindo a carga horária das disciplinas de ciências humanas, deparei-me com os seguintes problemas: o que fazer a partir de um currículo que reduzia pela metade o ensino de história? O que deveria ser ensinado na parte diversificada?

Nesse contexto, criei uma disciplina chamada Educação e Direitos Humanos, visto que a SEC possibilitou que educadores pudessem construir disciplinas, para fazer parte da Base Diversificada, a serem ofertadas. O primeiro objetivo era debater com os/as alunos/as acerca do que sabiam de direitos humanos e qual a percepção que tinham sobre o papel da defesa da dignidade humana. Para a construção dessa disciplina, dois documentos foram basilares: o

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, contidas em um documento orientador para as escolas denominado Caderno de Educação em Direitos Humanos (CEDH).

Confesso que foi a primeira vez que tive contato com o PNEDH e o CEDH, e os usei no sentido de compreender os objetivos da educação em direitos humanos, porém faltava uma leitura mais crítica em torno dos documentos, bem como das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), inclusive, para perceber os silenciamentos cometidos em relação ao racismo, machismo, sexismo e LGBTfobia, preconceitos que meus alunos/as enfrentam no cotidiano.

Em 2023, ingressei no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), compreendi a necessidade de rever essa disciplina para ser o produto da dissertação. Aprofundando a leitura em torno da perspectiva decolonial, refleti que precisava repensar a abordagem histórica, ampliando os saberes para além de uma percepção eurocêntrica em direitos humanos. Logo, para articular direitos humanos, decolonialidade, história e ensino de história, elenquei algumas categorias de análise entre quais: a colonialidade e a racialização de corpos (Quijano, 2006; 2018) o que deu suporte para entender a racialização como elemento fundante das desigualdades na colônia, mantidas após a independência para excluir negros/as, povos originários a direitos, ratificando exclusões sociais, raciais e de gênero, definido pelo autor como colonialidade.

Alinhando-se a esse conceito, elenco como segunda categoria de análise os argumentos de Torres (2009, 2018), pois, o autor afirma que o colonizador impõe a geopolítica do conhecimento, ou seja, a filosofia, o conhecimento tido como verdadeiro parte de um determinado espaço geográfico: a Europa, branca e heteronormativa. Em consonância com a geopolítica do conhecimento, Torres (2018) analisa que existe a colonialidade do poder, do ser e do saber, uma tríade de opressão que explica que a colonialidade não é só física, trata-se também da colonialidade da mente.

Tais argumentos fizeram compreender como se construiu um olhar colonizador em torno daquilo que deve ser defendido como direitos humanos, universalizando direitos humanos meramente por genocídios que aconteceram na Europa, como o Holocausto, bem como a defesa da liberdade intrínseca ao homem, enquanto representante universal de humanidade e direitos, pela Revolução Francesa, excluindo-se outras abordagens históricas, memórias e saberes.

As análises de Torres (2009, 2018) são fundamentais para compreender a construção de uma mentalidade colonizadora de uma elite intelectual brasileira a qual não consegue compreender a pluralidade do conhecimento, nem articula abordagens históricas em direitos

humanos que se relacionem com a história do Brasil. Assim, Torres (2009; 2018) possibilita interpretar que a colonialidade não é apenas uma maquiavélica conquista corporal, amplia o debate para transformação de um estado pós-independência que defende valores do colonizador, internalizando mentalmente que a ciência verdadeira urge somente de um determinado espaço de poder: a Europa.

Imbuído pelas leituras, juntamente com a influência da escola construí o seguinte problema de pesquisa: como o ensino de história orientado por uma abordagem histórica decolonial, subvertendo a lógica colonizadora, dialogando com saberes que apresentam outros caminhos, memórias e marcos históricos, ao incluir memórias silenciadas, trajetórias e existências desumanizadas e apagadas, oportuniza uma educação em direitos humanos voltada à realidade de jovens negros e negras de escolas públicas?

Para efeito de delimitação do tema, proponho trabalhar com as categorias raça, classe e gênero, partindo de uma análise interseccional (Crenshaw, 2011), ao perceber que as opressões são inter-relacionadas e estão em contínuo processo de mutação, produzindo outras discriminações e exclusões ao corpo negro como sexismo, racismo e classicismo (Davis, 2016). O conceito de interseccionalidade é uma categoria de análise que me auxilia a entender como as mulheres negras são as que mais têm seu corpo sexualizado, são as principais vítimas de estupro, têm menos oportunidades de emprego, ou seja, são as que mais sofrem com casos de violações humanas.

Lugones (2011) auxilia a compreender que a opressão em relação a gênero é construída na colonialidade, demonstrando como o corpo feminino negro foi esvaziado de sentido, interpretado meramente como fêmeas. Para compreender o esvaziamento de sentidos produzidos na colonialidade, recorro ao conceito de representação e o delego a categoria de análise, justamente, para discutir como foi criado a “apresentação pública de algo ou alguém” (Chartier, 2022, p. 20), conceito fundamental para entender como os seres humanos foram representados em diversos momentos.

Contudo, o conceito que mais se aproxima do que aspiro discutir é o de representação racial (Hall, 2016 p. 171) em que o autor demonstra que o europeu criou um sistema de significados para marcar as diferenças entre colonizadores e colonizados baseadas em diferenças naturais (Hall, 2016, p. 171), consoantes com o discurso cientificista do século XVIII e XIX, os sentidos eram para “animalizar” os corpos negros/as, reduzindo-os a estereótipos sexuais, com o intuito desumanizar e justificar a dominação, logo, a representação racial (Hall, 2016) é mais uma categoria de análise que utilizo para explicar a colonialidade de gênero. Nesse aspecto, diálogo com os argumentos de Gonzalez (2018) em que sexismo e racismo são

opressões interligadas e são a “neurose social brasileira” (Gonzales, 2018, p. 238), isto é, os argumentos de Gonzalez me auxiliam a explicar como essa sociedade produz em seu imaginário uma percepção preconceituosa em relação à mulher negra a ponto de não as aceitarem em posições que extrapolam a sexualização do carnaval e/ou da empregada doméstica.

O arcabouço teórico decolonial me possibilita ampliar as leituras históricas para educar em direitos humanos, por isso, enquanto objetivo geral, procuro refletir sobre as contribuições do ensino de história, ao subverter uma narrativa histórica colonizadora a partir de uma perspectiva decolonial, para a educação em direitos humanos ao incluir memórias, marcos históricos, saberes historicamente silenciados pela colonialidade. Nesse aspecto, o papel do professor/a no ensino de história é fundamental, dialogando com Zavala (2019) historicizei a minha prática de ensino, compreendendo a necessidade de selecionar outros marcos históricos, abordagens para aproximar direitos humanos as desigualdades raciais, sociais e de gênero nas aulas que trabalho com a temática.

O ato de selecionar o material a ser trabalhado é o papel reflexivo do professor, logo, quando criei a disciplina não elenquei direitos humanos ao Holocausto, porque isso não faz sentido para um aluno/a que sofre outros tipos de preconceito. Quando proponho subverter a lógica, significa trazer uma articulação entre sexismo, racismo e classicismo e direitos humanos.

Enquanto objetivos específicos, o primeiro é analisar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), bem como as diretrizes nacionais publicadas no Caderno de Educação em Direitos Humanos (CEDH), visando identificar os silenciamentos e apagamentos presentes, com vistas a refletir se a afirmação de uma abordagem histórica eurocêntrica reforça um ensino de história excludente e acomoda a educação em direitos humanos, à perspectiva liberal burguesa.

Para interpretar esses documentos, utilizo a metodologia regressiva de Marc Bloch (2002), ou seja, historiador motivado por um problema no presente que investiga o passado, pelos vestígios deixados nas fontes históricas, que nessa dissertação é PNEDH e o CEDH. Logo, memória é uma categoria de análise importante para esta dissertação, pois, depreende-se o valor coletivo do que deve ser lembrado (Halbwachs, 1990) em direitos humanos e, nesse aspecto, dialogo com Catroga (2018), para esse autor o passado tem vários tempos e, politicamente, um determinado passado é escolhido para fazer parte de uma determinada memória coletiva, porém, “O esquecido pode sempre vir, com o rosto retocado, bater à porta do andar de cima onde mora o ato de recordar” (Catroga, 2018, p. 20).

É a dialética da memória que me auxilia a buscar no próprio passado outras abordagens históricas que poderiam estar presentes na construção de documentos para educar em direitos humanos. As possibilidades são inúmeras, como delimitar a temática a gênero, raça e classe vou me ater a abordagens dentro dessa delimitação. Por exemplo, pensar em um marco histórico decolonial para educar em direitos humanos, pode ser o tráfico de escravizados a partir do século XV, concepção defendida por Grosfoguel (2018) ao afirmar que a “descoberta” inaugurou uma série de epistemicídios. Confabulo com a teoria do autor e a uso para demonstrar o quanto uma abordagem eurocêntrica é reducionista para a compreensão histórica.

O segundo objetivo é entrevistar professores/as da escola CEEBC e refletir com as narrativas de experiência dos/as professores/as, visando problematizar os privilégios de raça, gênero e classe deste professor-pesquisador, para propor uma abordagem histórica insurgente, ressignificando o ensino de história para educação em direitos humanos. Para interpretar os dados produzidos, a metodologia que utilizo é a pesquisa narrativa, precisamente, dois fenômenos: autobiografização e heterobiografização (Passeggi, 2021).

Antes de refletir sobre a narrativa dos/das profissionais, narro minha trajetória antes de chegar ao CEEBC, trazendo a família como formadora de opinião em assuntos sobre desigualdades sociais, econômicas, raciais etc. A intenção é demonstrar que o professor tinha uma bagagem intelectual, aprofundando-se com a escuta da narrativa de outros, ao me fazer refletir sobre os meus próprios privilégios. A metodologia é a biografização, ou seja, o narrado por um terceiro, fez com que refletisse sobre assuntos, mudasse de opiniões e até entendimento em temas que não tenho vivência.

O terceiro objetivo é construir um material didático em diálogo com professores e professoras para o ensino de história e direitos humanos orientado por uma abordagem decolonial. O material é produzido em dois movimentos, o que construí para a disciplina Educação e Direitos Humanos em 2020, com a sugestão dos/as colegas nas entrevistas. As respostas ampliaram os recursos didáticos por trazerem orientações para além da questão teórica, como o diálogo com os movimentos sociais, a massificação dos direitos etc. Os saberes foram elencados na solução mediadora de aprendizagem, em que elaboro um caderno em que figuram dez temáticas que articulam direitos humanos e história, elencando outras/os memórias, marcos e abordagens históricas.

Em termos de metodologia, além da pesquisa narrativa, utilizo a abordagem histórica para interpretar os documentos oficiais sobre a educação em direitos humanos. Para construir os argumentos, fiz um estado da arte tendo como referência o banco de dissertações do programa Profhistória nacional, elenquei três descritores: decolonialidade, direitos humanos e

ensino de história toda essa análise tem por objetivo verificar o que foi produzido sobre a temática. A pesquisa foi importante, contudo, os trabalhos encontrados em nenhum deles existe o que desejo fazer: a relação entre ensino de história, direitos humanos e decolonialidade.

Ao realizar a busca no banco de dissertações do ProfHistória, o primeiro descritor (decolonial) apresentou o total de quarenta e cinco trabalhos. Há dissertações com títulos sugestivos e com boas referências. A maioria dos trabalhos utiliza a decolonialidade como um embasamento epistemológico de resistência a um modelo de conhecimento eurocêntrico e cartesiano (Dussel, 2009). As temáticas também são extremamente atuais e estão bem embasadas epistemologicamente com o que defende a decolonialidade: buscar outros conhecimentos até então silenciados e/ ou negados pela colonialidade do poder, ser e saber (Torres, 2018).

Com o primeiro descritor - decolonial - duas autoras chamam minha atenção: Origuela (2018) e Carvalho (2022). A primeira autora com a dissertação “Aprender a desaprender para reaprender”: a perspectiva da descolonização do gênero no ensino de história faz articulações teóricas nos campos, gênero, interseccionalidade e decolonialidade. Investigo como esses conceitos são debatidos e como se argumenta em favor de uma epistemologia decolonial. Como solução mediadora de aprendizagem, Origuela (2018) propõe a formação continuada para professores com a temática gênero, interseccionalidade e decolonialidade no ensino de história. Trajetórias ausentes: um estudo sobre intelectuais negras como ferramenta para um ensino decolonial, antirracista e antissexista é o título do trabalho de Carvalho (2022).

A autora argumenta sobre a importância do papel da mulher negra intelectual, o que me ajuda a pensar como a luta por direitos dessas mulheres é inviabilizada nos currículos normativos para o ensino de história. Utilizando o descritor direitos humanos, foi possível localizar um total de trinta dissertações. Pinheiro (2018) e Farias (2021) merecem destaque. Esta tem a dissertação “Ensino de história e direitos humanos: a história de gênero na perspectiva interseccional e a luta da mulher negra por direitos.

Tem como objetivo discutir como os direitos humanos podem ser trabalhados no ensino de história com a inserção da temática de gênero. A dissertação “História e Direito: Uma discussão sobre os direitos humanos nas aulas de história”, é um exemplo, uma vez que discute direitos humanos a partir de casos de violações ocorridas no cotidiano desses alunos. Aproxima-se do que penso, porém, apresenta como produto uma sequência didática, diferenciando-se de minha proposta, um caderno de educação em direitos humanos que possibilite abordagens, memórias e marcos históricos que extrapolem o conhecimento eurocêntrico.

Assim, a dissertação se insere na linha de pesquisa I Saberes Históricos por considerar os saberes e práticas existentes no espaço escolar, o que inclui o conhecimento dos professores/as do CEEBC. Não foi mero acaso a escolha dos/das entrevistados/as, selecionei aqueles/as que têm conhecimento sobre o racismo, o feminicídio, que debatem sobre homofobia. Aliás, a justificativa epistemológica para esse trabalho surge justamente por compreender a necessidade de promover o que Santos (2009) denomina de ecologia de saberes, ou seja, significa que o conhecimento deve ser plural, fomentado por todos, por uma geopolítica que inclua o sul global e pelos saberes daqueles que foram subalternizados. Em suma, possibilitar que conhecimentos negligenciados estejam presentes para educar em direitos humanos, por exemplo, é essencial saber como a periferia educa em direitos humanos rompendo com a lógica da dominação intelectual.

Socialmente acredito que é necessário combater um movimento colonizador crescente no Brasil. Movimento colonizador defino como ações orquestradas por grupos que agem para reafirmar a colonialidade, ou seja, a manutenção das estruturas de dominação após a independência, perpetuando hierarquias e desigualdades raciais, sociais e de gênero (Quijano, 2006). Notadamente, grupos como Escola Sem Partido e Brasil Paralelo agem para censurar o que eles chamam de suposta “doutrinação”¹ promovida por professores/as e impor uma narrativa colonizadora, deturpando, inclusive a história². Para além disso, esse movimento contribui para deturpar o conceito de direitos humanos, quando procuram minimizar os casos de preconceitos e/ou de tentativas de feminicídio.

A dissertação está organizada em uma introdução mais quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado Caminhos Metodológicos, explico detalhadamente a natureza da pesquisa qualitativa, a pesquisa narrativa como metodologia, detalhando como utilizo a autobiografização e heterobiografização (Passeggi, 2021), em seguida a utilização da abordagem histórica para interpretar o PNEDH e o CEDH, detalho o roteiro das entrevistas, e o perfil dos/as docentes.

O segundo capítulo, denominado As narrativas de família influenciando a formação do professor, centralizo as análises na autobiografização em que narro o histórico da minha família e a formação acadêmica na Universidade Federal da Bahia, relacionando as narrativas como

¹ <http://www.escolasempartido.org/> acesso em 24/12/2024.

² A Brasil Paralelo produziu o vídeo Pindorama que ratifica o papel da colonização portuguesa no Brasil, sendo o retorno a uma visão idílica da história do Brasil em que apaga no ensino de história as barbáries cometidas ao longo da história contra negros (as) e povos originários. Para ler: <https://www.intercept.com.br/2024/11/27/brasil-paralelo-mecenas-escolas-ongs/> Acesso em 24/12/24. Para assistir: https://www.youtube.com/watch?v=fL_7sP35dQk Acesso em 24/12/24.

métodos formativos, ou seja, as lembranças que me ocorrem que influenciaram na minha formação política, entre as quais os debates em torno do sistema de cotas nas universidades. Em seguida, descrevo o *locus* de análise, isto é, o local em que se realiza a pesquisa, que une escola e bairro em um processo de fortalecimento de identidades e pertencimentos. O bairro, surgido nos anos 1970, desmembrado de uma localidade, tornou-se Cajazeiras IV (SALVADOR). Prefeitura Municipal. Lei Ordinária n.º 9.278, 2017).

O crescimento desordenado trouxe problemas sociais, entretanto nesta pesquisa destaco não apenas as mazelas, ressignifico a periferia quando apresento os movimentos culturais, sociais e educacionais que acontecem, ou seja, articulando com Barbosa (2019) exemplifico como esses movimentos são importantes formadores em direitos humanos, sobretudo no combate ao racismo. Tratando especificamente, sobre o bairro de Cajazeiras IV, a intenção é demonstrar – dialogando com a temporalidade entre presente e passado que pesquisa narrativa possibilita - a resistência no presente como associação de moradores, o quilombo educacional, a luta das ialorixás pela preservação de áreas sagradas para as religiões de matriz africana e no passado demonstrando a luta dos quilombos Buraco do Tatu e Urubu pela liberdade.

Com a apresentação da escola, ofereço dados importantes, como a sua atuação combativa face aos preconceitos diários que os/as meninos/as sofrem, demonstrando o quanto os projetos são importantes para educar em direitos humanos.

O terceiro capítulo, nomeado de Educação em direitos humanos, história, ensino de história e de colonialidade, trabalha o conceito e o histórico em direitos humanos. Na sequência, faço algumas análises da educação em direitos humanos e o diálogo entre educação em direitos humanos e o papel do professor para ensinar direitos humanos. Por último, a formação inicial e continuada do professor em direitos humanos e a compreensão curricular em direitos humanos presentes na BNCC e no DCRB.

O quarto capítulo, intitulado As tessituras para um ensino de história em direitos humanos decolonial, inicia com uma análise do que foi respondido pelos professores/as nas entrevistas. Para além disso, as respostas são as que me dão suporte para que pudesse pensar nas temáticas a serem desenvolvidas para educar direitos humanos por abordagens históricas não eurocêntricas para possibilitar o ensino de história insurgente. Em seguida apresento o produto em que consta dez temas que podem ser utilizados em sala de aula.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo, evidencio os motivos que fazem essa dissertação ter uma abordagem qualitativa. Enquanto método de análise, teço alguns comentários acerca da pesquisa narrativa, no primeiro momento, utilizo autobiografização (Passeggi, 2016), evidenciando as quatro direções - introspectiva, extrospectiva, retrospectiva prospectiva e experienciar - possíveis para a pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly 1995).

As direções são interligadas, pois, quando reconheço a direção interna, ou seja, a subjetividade do pesquisador, estou narrando no presente, rememorando e ressignificando aprendizagens a partir da narrativa. Da mesma forma, quando interpreto a direção externa, refere-se ao contexto do bairro e da escola, narrados pela subjetividade do pesquisador, em que faço algumas análises.

Para interpretar os documentos produzidos pelo estado para educar em direitos humanos, utilizo a abordagem histórica, ilustrando outros passados existentes para além de uma mera concepção em direitos humanos limitada à Europa. A base teórica que utilizo para explicar os silenciamentos produzidos em documentos oficiais, bem como explicar a construção de um estado desigual advém da concepção decolonial.

A heterobiografização (Passeggi, 2016) utilizo como método de coleta de dados, ou seja, como ferramenta para interpretar o que escutei nas entrevistas e fornecem elementos para produzir um caderno de educação em direitos humanos pela contribuição dos/das docentes, ou seja, contextualizo para exemplificar como biografização vai produzindo sentidos e ressignificações para a construção de algo diferente para a construção em conjunto para educar em direitos humanos.

Em seguida, apresento o roteiro de entrevistas com as perguntas feitas aos entrevistados/as, tendo como objetivos: identificar as narrativas de experiência de cada profissional; ilustrar como entendem direitos humanos; bem como as sugestões para educar em direitos humanos por outros olhares que extrapolem o viés eurocêntrico.

2.1 A Natureza da pesquisa

A abordagem feita nesta dissertação é qualitativa, pois foca na compreensão aprofundada de um fenômeno, ou seja, como os/as docentes entendem e praticam educação em direitos humanos, focando na interpretação objetiva e subjetiva das respostas. Dessa forma, não é uma pesquisa que preza por resultados quantificáveis, até porque a intenção é demonstrar

pelas entrevistas “[...] o lugar da teoria, equilíbrio da teoria, as pessoas e o lugar do pesquisador” (Clandinin; Connelly 1995, p.68).

Tais cuidados foram tomados para garantir o entendimento do que foi dito pelos entrevistados/as, articular com a teoria para um significado, logo, “A contribuição de uma pesquisa narrativa está mais no âmbito de apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico de pesquisa, do que em divulgar um conjunto de declarações teóricas que venham somar ao conhecimento da área” (Clandinin; Connelly 1995, p 75). Concordando com os autores, direitos humanos é uma temática em que existe uma série de estudos, a proposta não é divulgar teorias, mas entender os sentidos, significados em torno da concepção de direitos humanos.

Essa percepção só foi possível porque na abordagem qualitativa “O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (Ludke; André, 1986, p. 12-13), ou seja, o pesquisador/professor se envolve na pesquisa ao detectar que existem silenciamentos para a educação em direitos humanos.

Outrossim, a teoria para educar em direitos humanos está distante da realidade de uma escola pública localizada na periferia de Salvador. Dessa forma, na pesquisa qualitativa, o envolvimento do pesquisador é algo recorrente, utilizando como método de análise a pesquisa narrativa para demonstrar as minhas inferências para educar em direitos humanos que extrapolem o viés eurocêntrico na abordagem histórica.

O produto apresentado – um caderno para educar em direitos humanos decolonial – foi construído a partir da interação entre as minhas sugestões em conjunto com os professores/as após as entrevistas, tendo como suporte a pesquisa narrativa em dois movimentos, autobiografização e heterobiografização (Passeggi, 2016). O produto, então, é um desdobramento do que produzir em 2019 com a contribuição dos/das colegas, pois o CEEBEC foi uma das escolas escolhidas como piloto na implementação do Novo Ensino Médio em 2020.

Diante da redução iminente da carga horária da disciplina História, bem como a abertura concedida pela SEC, criei uma disciplina que tratasse de direitos humanos e história. As motivações foram: indagar o que lia em livros didáticos sobre direitos humanos; a falta de articular direitos humanos em diversos momentos da história; a percepção de alunos/ as quando diziam “direitos humanos só serve para proteger bandido”; a deturpação do conceito direitos humanos, o crescimento da extrema-direita, a pujança das redes sociais etc. Vale ressaltar que, o contexto histórico era marcado pela ascensão de Jair Bolsonaro, presidente com inúmeras

ações contrárias aos direitos humanos e um dos patrocinadores da deturpação do conceito, ou seja, mentindo que direitos humanos só existe para proteger bandido.

Apesar de ser um material plural, faltava ser decolonial, ou seja, o diálogo com os/as docentes do CEEBC. A produção em 2020, partia apenas do olhar do professor, inegavelmente cometi silenciamentos, por exemplo, houve pouco espaço para debater interseccionalidade - matrizes de opressão de raça, gênero e classe que geram o racismo, o sexismo e o machismo que as mulheres negras enfrentam - trazida nos argumentos das professoras.

Para evitar os silenciamentos, adotei a escuta ativa com o objetivo de melhorar a comunicação a fim de compreender como produzir um caderno didático decolonial em direitos humanos que ampliasse as abordagens históricas e que de alguma forma tratasse dos preconceitos relacionados às mulheres não brancas. Os professores também tiveram contribuições importantes, sobretudo, ao afirmarem a necessidade de massificar os direitos humanos, contribuições filosóficas ao adentrarem no campo da não vivência em direitos humanos desses alunos, ou ainda, o diálogo com as instituições para orientar professores para educar em direitos humanos.

Portanto, o produto é feito pela natureza qualitativa da pesquisa, haja vista que permite o diálogo entre pesquisador e entrevistado/a, interpretar subjetividades e sentidos para educar em direitos humanos, onde são feitas orientações a partir de outros marcos históricos, os quais guardam aproximações com uma perspectiva contra hegemônica de direitos humanos, ampliando as possibilidades de: conceituar direitos humanos, utilizar abordagens históricas e memórias de africanos, libertos e indígenas e propostas de diálogo com a periferia.

2.2 Autobiografização como método de análise

O fio condutor dessa dissertação é a pesquisa narrativa, por ser um fenômeno e método (Clandinin; Connelly 1995, p. 2), ou seja, a pesquisa narrativa aponta várias possibilidades de métodos de análises. Para esta dissertação, a pesquisa narrativa está em quatro direções: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva - prospectiva e experienciar. Para Clandinin e Connelly (1995), essas direções significam:

Por introspectiva, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectiva, referindo-se às condições existenciais, isto é o meio ambiente. Por retrospectiva e prospectiva, referimo-nos à temporalidade presente, passado e futuro. Escrevemos que experienciar uma experiência – é experienciá-la simultaneamente nessas quatro direções (Clandinin; Connelly 1995, p. 85)

Concordando com a citação, utilizo as quatro direções de maneira simultânea e interligadas, pois, quando me envolvo na pesquisa, reconhecendo-me “como um adulto em formação, uma pessoa plena de experiências, com capacidade para refletir sobre si [...] (Passeggi, 2016, p. 68)”, dito de outra forma, a narrativa quando a faço tem: sentimentos, ou seja, subjetividades, o ambiente que é o contexto, o tempo, uma vez que a pessoa que narra está no presente dialogando com o passado rememorado, e a experiência, haja vista que, ao tempo que vou narrando ressignifico valores, ações, atitudes, aprendendo com o narrado.

Evidencio essa simultaneidade de direções, quando narro um pouco a minha trajetória, dialogando, nesse momento, com pesquisa narrativa autobiográfica (Passeggi, 2021). Vale destacar que o narrado parte da percepção, seleção e análise do próprio professor, logo, eu, enquanto sujeito, narrando o contexto da família materna e paterna. Mas, não é uma recordação de família, o que trago nessa autobiografia para análise são justamente questões políticas discutidas na família, entre as quais: a questão racial; de gênero; o machismo; a mestiçagem; desigualdades de acessos, dentre outros aspectos.

Em um segundo momento, utilizo a abordagem histórica para compreender documentos feitos pelo estado para educar em direitos humanos, ou seja, os interpreto conforme o tempo histórico produzidos, aponto problemas historiográficos (Bloch, 2002) ocasionados pela escolha de um determinado padrão europeu para educar em direitos humanos, e apresento a reescrita do passado trazendo por abordagens, marcos e memórias a partir daqueles/as que foram silenciados/as.

2.3 A abordagem histórica para interpretar documentos oficiais em direitos humanos

Existem dois documentos basilares que são interpretados nesta dissertação, sendo eles: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, reunidas no Caderno de Educação em Direitos Humanos. Baseando-me no ofício de historiador que, diante dos documentos, os interroga a fim de debater como narram a educação em direitos humanos, dessa forma, o passado é analisado pelas lentes de um historiador no presente. Dialogando com Bloch (2002), utilizo o método regressivo para investigar a história, pois o historiador está no presente interpretando o que foi produzido em um passado recente para educar em direitos humanos.

São das análises no presente que consigo explicitar silenciamentos produzidos por documentos oficiais para educar em direitos humanos, demonstrando que existiam leituras

históricas a serem referenciadas para pluralizar a educação em direitos humanos, rompendo com a percepção eurocêntrica. Em nenhum momento, uso anacronismos, ou seja, interpretando direitos humanos com “olhos” do historiador no século XXI, o que faço é apresentar no próprio passado outra maneira para compreender direitos humanos, por exemplo, no século XVIII, explodem vários movimentos subalternizados no Brasil que lutavam pelas mesmas bandeiras defendidas pelos iluministas, como a liberdade intrínseca do homem e que poderiam ser o marco histórico para educar em direitos humanos.

Nesse momento, o método regressivo da história é articulado com a base teórica da decolonialidade, pois, apresento os silenciamentos produzidos intencionalmente sobre a ótica da racialização produzida por europeus na colônia e que se manteve após a independência, o que é definido como colonialidade (Quijano, 2006, 2009). Além disso, a metodologia se articula em demonstrar como a colonialidade se traduz na construção do conhecimento, a colonialidade do saber, este último como uma ramificação do conceito de geopolítica do conhecimento (Torres, 2018) que se define um espaço geográfico colonizador, que define o conhecimento válido a ser seguido e implementado no estado (Torres, 2009, 2018), que silencia o passado de lutas escravas como exemplos para educar em direitos humanos.

Tal concepção, mesmo com todos os avanços, se mantém na construção de documentos oficiais que têm a educação em direitos humanos, como base teórica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). A percepção da distância teórica e até de silenciamentos da educação em direitos humanos também é narrada pelos/as docentes do CEEBC.

2.4 Heterobiografização na pesquisa

Utilizo da biografização enquanto metodologia (Passeggi, 2021, p. 100) para explicar o processo de heterobiografização, ou seja, visto demonstrar como a escuta do outro foi importante para que eu revisse a minha própria produção, dialogando com outras abordagens históricas que me aproximassem das relatadas por esses professores, como o racismo, o feminicídio e outros. Logo, esse processo de escuta me influencia a pensar sobre a escrita reflexiva em que interrogo o que foi produzido por mim na ementa da disciplina eletiva Educação e Direitos Humanos que será historicizado, analisado e debatido para trazer sugestões pertinentes para uma temática em direitos humanos.

É importante salientar que:

[...] sobre a pesquisa narrativa nossos termos são pessoais e sociais (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinado à noção de lugar (situação). Este conjunto de termos cria um espaço tridimensional para a investigação narrativa, com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira. (Clandinin; Connelly 1995, p. 85).

E percebo esse espaço tridimensional, sendo que analiso o pessoal e o social, ou seja, como esse professor pensa e age, bem como sua relação com o coletivo de colegas; há uma segunda dimensão que é o tempo em que se passa a relação - em que aqui a defino como o tempo da construção de uma ementa de 2019 até agora - e a terceira o lugar, o espaço: a escola.

O pessoal e social contam muito ao longo de toda a dissertação, já que “como pesquisadores narrativos confrontamo-nos no passado, no presente e futuro” (Clandinin; Connelly, 1995, p. 96). E esse pesquisador assim o fará, coloco-me na pesquisa narrativa refletindo sobre objetividade e subjetividade.

As análises feitas sobre o CEDH são justamente as críticas às diretrizes nacionais feitas por mim ao perceber as desigualdades presentes nas escolas públicas periféricas silenciadas na construção do que deve ser defendido em direitos humanos. Assim, a construção parte das minhas análises, utilizando a narrativa, porque a pesquisa narrativa com abordagem autobiográfica “surtiu como potencialidade para desenvolver a compreensão e autocompreensão” (Cordeiro, 2022, p. 39).

As discussões são feitas por um professor marcado de privilégios assegurados pela branquitude, ou seja, um homem socialmente branco, hetero e cis, problematizando a abordagem histórica, o ensino de história e o ensino de direitos humanos, e quando narro passo por um processo de reflexividade narrativa - inevitavelmente - por um processo auto (trans) formador (Passegui, 2021), um docente que vai ressignificando seus argumentos sobre os/as silenciados/as em direitos humanos.

Apresento sugestões de como um CEDH poderia ser repensado a partir de pilares da decolonialidade - sobretudo a questão racial e de gênero - para um estudo em direitos humanos, argumentos criados por um professor pesquisador onde a todo tempo problematiza os saberes históricos envolvidos para o ensino em direitos humanos.

2.5 Roteiro das entrevistas

Convido a fazer parte desta pesquisa seis docentes do Colégio Edvaldo Brandão Correia (CEEBC), entrevistados/das pela plataforma Google Meet. Antes, entreguei pessoalmente a cada participante o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) impresso e tirei todas

as dúvidas. As entrevistas ocorreram após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNEB).³

Após as explicações iniciais, apresentei as perguntas, sendo elas: 1) Como você se identifica em relação à cor, gênero e classe? 2) Por que professor? O que te levou a ter essa profissão? Conte-nos um pouco sobre sua trajetória. 3) Você já sofreu algum tipo de ação que fosse tido como um desrespeito à dignidade humana? Qual a percepção sobre esse fato? Como se sentiu? 4) O Brasil é signatário da carta da Declaração dos Direitos Humanos da ONU. Você acha que os documentos oficiais do governo de fato representam as necessidades dos alunos? 5) É importante o ensino de Direitos Humanos nas disciplinas escolares? Por que é importante? 6) Quais sugestões você daria para a construção coletiva de um caderno para educar em direitos humanos?

Iniciei as entrevistas ouvindo e anotando as respostas manuscritamente, armazenado em um caderno físico, num segundo momento, apresentei oralmente – ainda na mesma entrevista de modo remoto – as respostas para que o (a) profissional verificasse se concordava, ou seja, o/a professor (a) teve acesso às suas próprias respostas. Por se tratar de uma pesquisa narrativa, onde direta e indiretamente, o (a) docente rememorou fatos da sua história, poderia ocorrer riscos como algum tipo de constrangimento ou desconforto tais quais: lembranças familiares, infância, autoidentificação relacionadas a cor da pele, gênero e preconceitos sofridos. Riscos mitigados quando apresentei as respostas, e o (a) docente teve autonomia para solicitar a exclusão de trechos ou de todas as respostas, ou ainda desistir de participar da pesquisa sem nenhum prejuízo, não houve solicitação de exclusão das respostas.

Procurou entender quem são os/as profissionais, como relacionam as suas histórias de vida com direitos humanos e refletir as narrativas de experiências, para isso, selecionei as três primeiras perguntas para compreender o perfil dos/das profissionais, nas respostas, inegavelmente objetividade e subjetividade são evidenciadas, sobretudo, quando respondem acerca da escolha profissional.

As entrevistas aconteceram do dia 30 de janeiro a 12 de fevereiro de 2025. A apresentação é feita com alcunhas fictícias ou por iniciais do próprio nome com o intuito de preservar a identidade. Alice tem 57 anos, formada em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira, professora efetiva concursada, há 25 anos no estado da Bahia e na prefeitura de Salvador, carga horária mensal de 60 horas, lecionando 40 horas no CEEBC com turmas do ensino médio e 20 horas na educação de jovens e adultos à noite na prefeitura de Salvador,

³ Projeto aprovado número 83747024.2.0000.0057. Número do parecer Número do Parecer: 7.342.237.

concedeu a entrevista em 30 de janeiro de 2025; PRSF - iniciais do próprio nome, modelo escolhido pelo próprio entrevistado - tem 49 anos, possui licenciatura em Física, concursado efetivo do estado da Bahia com 18 anos de serviço, leciona 40 horas no estado da Bahia e 20 na iniciativa privada.

O entrevistado em 31 de janeiro de 2025, Machado tem 49 anos é funcionário do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e se divide entre aulas no ensino regular e cursos técnicos, licenciatura em História e Administração, o entrevistei em 02 de fevereiro de 2025; professora, nome que a própria entrevistada sugeriu, 52 anos, formada em História, tem 20 anos concursada no estado da Bahia e na prefeitura de Salvador, ensinando 40 horas no CEEBEC 20 horas na prefeitura de Salvador, entrevistada em 03 de fevereiro de 2025.

O entrevistado posterior se chama Rodrigo tem 57 anos, formado em Educação física, trabalha no estado desde 1992 em regime de 40 horas, mais 20h na prefeitura de Dias D'Ávila, entrevistado em 04 de fevereiro de 2025; Angélica tem 45 anos, 25 anos concursada efetiva no estado, trabalhando em regime de 40 horas semanais no estado e 20 horas lecionando na prefeitura de Salvador, concedeu a entrevista em 12 de fevereiro de 2025.

O critério de seleção foi entrevistar professores que de alguma forma trabalham com a temática racial. Para as professoras, compreendi que não bastava escolher apenas pelo critério do debate racial, logo, foram escolhidas aquelas que entendem que os preconceitos que as mulheres negras sofrem são matrizes de opressão interligadas entre raça, gênero e classe. Escolha assertiva demonstrada nas respostas das docentes, quando narram os preconceitos que sofrem. Além disso, são professoras que envolvem em sua práxis pedagógica teoria e prática, por exemplo, as entrevistadas são as responsáveis por organizar projetos como a semana da diversidade e o projeto escrevivência. A seguir, quadro resumindo o perfil dos/das professoras/as:

Quadro 1 Perfil dos/das docentes do CEEBC

Nome	Idade	Tempo de Serviço	Curso	Regime de trabalho	Carga Horária	Entrevista
Alice	57	25	Letras com Inglês/ Mestrado em letras	<i>Efetivo</i>	60 horas estado + refeitura	30/01/2025
PRSF	49	18	Física/ Mestrado em Ensino de Física	<i>Efetivo</i>	60 horas estado + particular	31/01/2025
Machado	49	8	História/ Administração	<i>Reda</i>	60 horas estado + cursos técnicos	02/02/2025
Professora	52	20	História/Mestrado pela UFBA	<i>Efetivo</i>	60 horas estado + prefeitura	03/02/2025
Rodrigo	57	33	Educação Física/ Mestrado UNEB	<i>Efetivo</i>	60 horas Estado + prefeitura	04/02/2025
Angélica	45	25	Letras Vernáculos/ Mestrado UFBA	<i>Efetivo</i>	60 horas Estado + prefeitura	12/02/2025

Fonte: Autor (2025)

2.6 Cajazeiras IV, o bairro do Colégio Edvaldo Brandão Correia

A escola *lócus* desse estudo está localizada em Cajazeiras IV que é um dos bairros que compõem o complexo de Cajazeiras, oferecendo infraestrutura diversificada aos seus moradores incluindo escolas, unidades de saúde, bares, restaurantes, farmácias, dentre outros. Em termos de mobilidade urbana, utilizando-se o transporte público, o trajeto mais rápido é desembarcar na estação Águas Claras e aguardar um ônibus com destino ao bairro de Cajazeiras IV, mais precisamente a linha 1709. No entanto, ao chegarem à estação Águas Claras, normalmente os moradores sofrem com a precariedade do sistema de transporte público rodoviário, pois os ônibus são sujos, velhos, desconfortáveis e ainda demoram entre 30 e 40 minutos para iniciarem o percurso.

Por outro lado, se o deslocamento for de automóvel, existem vários trajetos, sendo o mais comum, para evitar congestionamentos, o/a motorista fazer o seguinte percurso: adentrar pela rodovia federal Br 324 até a saída 119 B; entrar à direita; usar a via marginal em direção à Avenida 29 de março; nesta avenida percorrer 8 quilômetros, contornar a direita até chegar ao destino, Cajazeiras IV, demonstro nas imagens abaixo uma vista área da rua Álvaro da França Rocha, bem como uma rota para chegar ao CEEBEC.

Figura 1 Vista aérea entre as ruas Álvaro da França Rocha e Virgílio Mota Leal, Cajazeiras IV



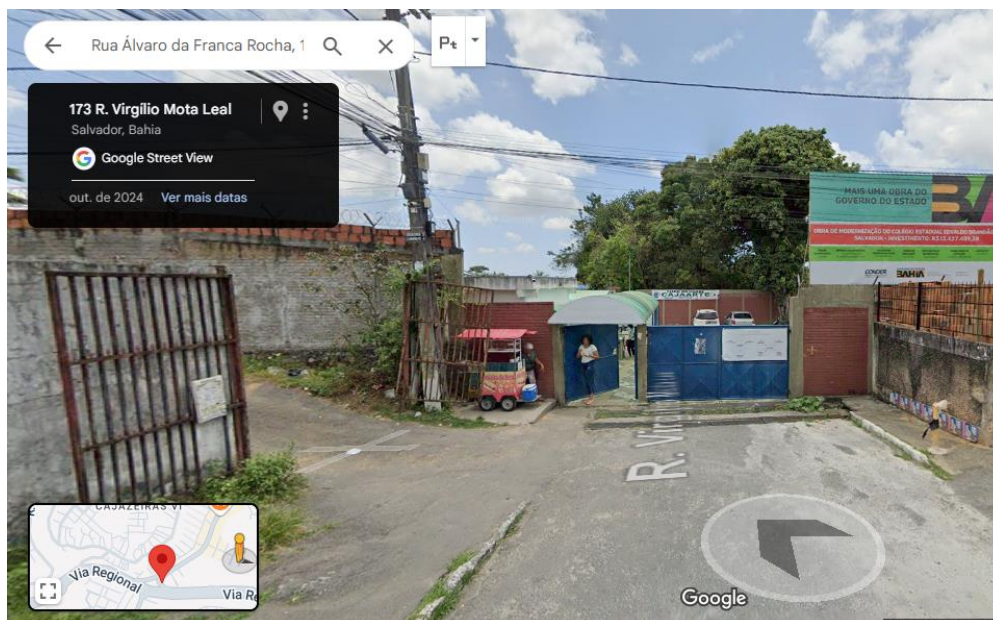
Fonte: Google maps, 2025. Disponível em <https://encurtador.com.br/MIGi0>. Acesso 05/05/25.

Figura 2 Vista panorâmica 360ª rua Álvaro da França Rocha



Fonte: Google Maps - Street View, 2025. Disponível em <https://encurtador.com.br/HM4tT>. Acesso em 05/05/2025.

Figura 3 Vista panorâmica 360° descida da rua Virgílio Mota



Fonte: Google Mapas - Street View, 2025. Disponível em:

<https://encurtador.com.br/SDTBL> Acesso em 05/05/2025

O bairro é marcado por inúmeras transformações urbanas recentes. Segundo Muniz:

Até o ano de 2016 Cajazeiras era composta pelas seguintes localidades: Cajazeiras 2 a 8, 10 e 11, Fazenda Grande 1 a 4, Águas Claras, Boca da Mata e Palestina. Em 2017, o Prefeito Antônio Carlos Magalhães Neto, sancionou a Lei Ordinária n.º 9.278/17 que aumentou, de 32 para 163, o número de bairros de Salvador (SALVADOR. Prefeitura Municipal. Lei Ordinária n.º 9.278, 2017), com o desmembramento de localidades, que cresceram no bairro, a partir de ocupações ilegais. Essas localidades deixaram de ser território, do referido bairro e ganharam status de bairro, Cajazeiras IV foi um deles, desmembrado dos demais bairros que compõem Cajazeiras (Muniz, 2019, p. 15).

O autor continua com outras informações importantes, entre elas está o fato de Cajazeiras IV, bairro da escola, ser o menor dos dezessete bairros que compõem a Prefeitura Bairro III (PB III), além da alta densidade demográfica (Muniz, 2019, p. 16 - 17). Percebe-se, pela própria lei citada da prefeitura, que o bairro nasce de um crescimento marcado por desigualdade econômica, social, política, racial e da falta de políticas públicas que atendessem os moradores minimamente.

Cajazeira IV é bem diferente do que foi inicialmente pensado pelo governo do Estado da Bahia nas décadas de 1970 e 1980, em que o objetivo inicial era construir moradias populares após a desapropriação das fazendas: Jaguaribe de Cima, Boa União e a Chácara Nogueira (Soares, 2006, p. 25). A proposta era abrigar 100 mil habitantes, contudo, a realidade hoje é de mais de quatrocentos mil (Soares, 2006, p. 26).

Muniz (2019, p. 58) também explica os aspectos socioeconômicos de Cajazeiras IV ao afirmar que existe uma predominância de pretos e pardos muito parecida com os demais bairros que compõem a PB III, por outro lado, há um aumento da taxa de analfabetismo quando, nas demais localidades houve uma diminuição, sem contar o alto índice de homens e mulheres que não terminaram nem o Ensino Médio (Muniz, 2019, p. 59, 60).

São esses moradores/as e/ou seus/as filhos/as que são em sua maioria os/as alunos/as do Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia (CEEBC). Para além do público de Cajazeiras IV, o CEEBC recebe alunos/as de outras localidades, como Castelo Branco, Cajazeiras V, VI, VIII e X, bairros que fazem fronteira. Contudo, apesar de serem de outras localidades, são pessoas que sofrem com as marcas do racismo, do sexismo e da desigualdade de gênero cotidianamente. No entanto, precisa-se pensar o bairro para além dos problemas sociais.

Barbosa (2009) lista várias “produções ligada à arte, cultura, e educação oriundas das comunidades” (Barbosa, 2009, p. 57). São ações que são inviabilizadas pela sociedade, mídia, pelo estado e outros agentes. O autor ainda cita uma série de organizações criadas por jovens da periferia como Sarau da Onça, Mídia Periférica e o Instituto Mídia Étnica. O Sarau assim é definido: “O Sarau foi idealizado e continua sendo protagonizado por jovens negras (os) de um bairro periférico de Salvador, a Sussuarana, que surgiu como uma iniciativa de potencializar outras formas de (re)existir na comunidade através da força da palavra (...)” (Sacramento, 2017, p. 9).

A Mídia Periférica foi criada “com o intuito de combater a forma depreciativa com a qual os programas sensacionalistas da televisão baiana retratavam a periferia” (Barbosa, 2009, p. 58). O Instituto mídia étnica tem como lema principal: “Vamos denegrir a mídia”, onde o objetivo é: “é realizar projetos para assegurar o direito humano à comunicação e o uso das ferramentas tecnológicas pelos grupos socialmente excluídos, especialmente a comunidade afro-brasileira.”⁴ São movimentos criados pelos próprios moradores (as) que ressignificam a periferia na luta constante por direitos humanos.

A periferia não pode continuar sendo vista apenas por uma lupa referente aos problemas sociais, ela é também luta, vida e resistência. Nesse sentido, Cajazeiras é um exemplo, sua história é marcada por constantes transformações políticas por conta das mobilizações populares. Pensado para ser um bairro dormitório de operários nos anos 70 vindos da indústria petroquímica, fomentou-se a construção de vários edifícios e não se esperava nenhum tipo de construção identitária com o bairro (Barbosa, 2009, p. 22).

⁴ <https://institutomidiaetnica.org.br/index.html#afeatures1-3> Acesso em 30/12/2024.

No entanto, não foi o que aconteceu, principalmente, quando os moradores se uniram para lutar por direitos sociais. Para Barbosa (2009), há várias associações de moradores com papel importante entre as quais: a União das Associação de Moradores de Cajazeiras; Cajaverde; Associação de Amigos Protetores da Pedra do Ramalho; Afoxé Filhos do Congo, etc. Em seu estudo, Barbosa (2009) salienta o caráter identitário do bairro, demonstrando inclusive que é comum os representantes das associações estarem em mais de uma organização, defendendo pautas diversas que versam desde o combate ao racismo, melhoria na educação do bairro, projetos socio educacionais, etc.

Buscando entender a questão identitária negra no bairro, Barbosa (2009) entrevista alguns membros das associações que trazem em seus relatos a percepção acerca dos preconceitos raciais em Cajazeiras, bem como a valorização da cultura afro-brasileira. A entrevistada Maísa Flores relata que:

Eu lembro que eu morava na 10, tinha um grupo de meninas que chegaram depois. Mas essas meninas... Assim: meninas loiras, meninas brancas, elas não falavam com as meninas negras, entendeu?! Tinha um grupo separado no bairro. Assim, mesmo na periferia, longe de tudo, tinha a separação. Agora, depois quando foi construído o entorno de Cajazeiras, como Jaguaribe 1 (que foi o pessoal remanescente do Costa Azul, essa gente da Gamboa, essa coisa toda que tem na cidade, na reforma do Pelourinho...) então nós começamos a ficar mais cercados de outros conjuntos, outras pessoas que vinham de outros contextos.

Então o bairro começou a escurecer de novo. Eu acho que tem o fenômeno de clareamento e escurecimento no bairro também do ponto de vista do pessoal dos conjuntos. Agora, a população da 3 sempre foi muito negra, a população de lá das casas. E muitas dessas pessoas também venderam suas residências pra os condomínios. Depois, para os condomínios, para as obras públicas que foram ficando mais adentrando lá para a região da Barragem, Boca da Mata, no mato, né? (Barbosa, 2009, p. 104).

Relato importante ao narrar os problemas raciais que marcam o bairro, exemplifica os problemas habitacionais, relaciona a cor ao bairro “a população da 3”. Percebe-se, na fala da entrevistada, a percepção identitária negra no Complexo Cajazeiras “então o bairro voltou a escurecer de novo”. O entrevistado Dinho Melo ratifica os argumentos de Maísa quando menciona o papel do movimento negro no bairro entre 1988 a 1990 “reuniões de seis em seis meses [...] palestras” (Barbosa, 2009, p. 105). Aliás, Dinho Melo traz ainda um panorama intelectual da cidade, pois em um segundo momento relata que:

É, quando eu cheguei em Cajazeiras quem estava no auge era o Olodum, e as músicas do Olodum as pessoas cantavam porque o ritmo era bonito, mas as pessoas não sabiam o que vinha dizer as músicas ou a letra deles, tinha uma letra bonita, que denunciava. Naquele momento a letra do Olodum denunciava o que estava em volta do mundo. Até o apartheid na África do Sul ele denunciava, mas em Salvador naquele momento ele denunciava o que acontecia em torno da grande metrópole, porque Salvador não é só Salvador.

Salvador é toda a Região Metropolitana. Naquele momento a letra deles já denunciava. Mas tinha naquele momento um cantor que não é de Salvador: Edson Gomes. E ele cantava, as letras dele já tocava mesmo nas feridas, porque ele produzia a letra; ele então cantava reggae e Edson Gomes cantava naquele momento e naquele momento que a gente estava chegando em Cajazeiras.

Cajazeiras era parada então a gente tinha que sair daqui para ir para o ensaio do Olodum, para o ensaio do Ilê Aiyê, e aquela coisa toda e ouvia Edson Gomes. Mas naquele, naquele momento, é, ainda pulsava forte aquilo da discoteca, o remanescente da discoteca, então as pessoas ouviam, por exemplo, Michael Jackson que estava no auge. Então naquele momento o auge era Michael Jackson. Mas puxando por fora de tudo isso, já começava uma situação diferente, porque o movimento negro, quem era realmente do movimento negro, usava nas suas cores vivas, ou seja, o negro naquele momento ele passava a usar a cor do movimento negro (Barbosa, 2009, p. 105).

Por certo, a citação é uma aula de história, pois o autor traz a importância educativa dos blocos afros, do reggae, principalmente, demonstrando a parte política, o debate até então silenciado na cidade de Salvador que se apropria da cultura afro-brasileira apenas no carnaval. As letras relatadas por Dinho, são exemplos de denúncias e críticas sociais e raciais que atingem negros e negras marginalizados, gentrificados, oprimidos e silenciados em seus bairros, excluídos do centro da cidade.

Logo, o autor afirma sua formação política a partir músicas, participando do movimento negro em Cajazeiras e que não estavam nos currículos escolares, dito de outra forma, uma educação em direitos humanos que mobiliza outros atores/es sociais, temáticas e leituras históricas a serem usadas no ensino de história. É o que Gomes (2019) comenta do movimento negro educador, por apresentarem opções de leituras históricas que não eram relacionadas para o currículo, portanto, as falas de Dinho são de suma importância no que concerne a ressignificação de padrões de beleza como: “E o sistema naquele momento via como marginal quem usava o cabelo rastafári e Edson Gomes sustentava o cabelo dele. Gil usava” (Barbosa, 2009, p. 106). Dinho fala em resistência ao sistema.

Decerto, Cajazeiras tem um longo histórico de resistência. Aliás, não só em Cajazeiras, Salvador em fins do século XVIII e XIX ampliou significativamente as resistências à escravidão como fugas, lutas corporais, formação de quilombos etc. Para Reis (1970),

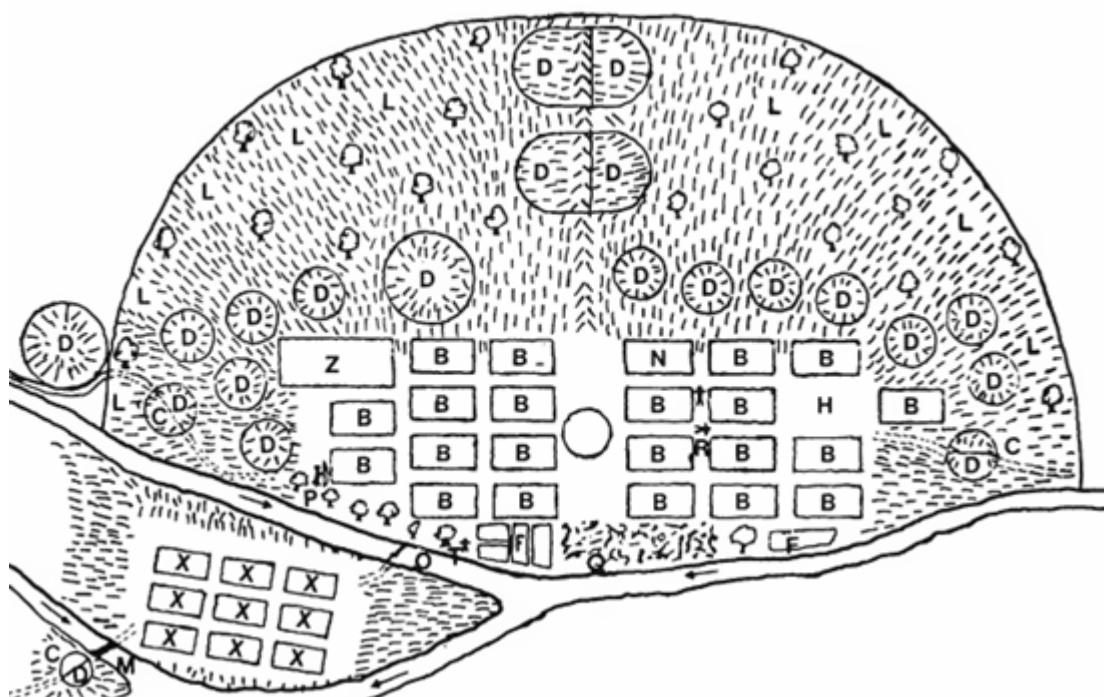
Embora frequentes em tempos anteriores, as rebeliões multiplicaram a partir do início do século XIX. O aumento nas importações de africanos, a intensificação do trabalho, o clima de divisão entre os setores livres da população são alguns dos principais fatores que explicam essas rebeliões (Reis, 1970, p.64).

Segundo o autor, o medo de que Salvador se tornasse um novo Haiti, onde negros escravizados fizeram uma revolução decretando a independência, era real e tinha sentido. Reis (1970) contabilizou uma série de rebeliões acontecidas em Salvador e/ou em vilas do Recôncavo em que necessitou da repressão crescente por parte das autoridades, sem contar que

o número de negros, africanos e mulatos alforriados era superior ao número de brancos (Reis, 1970, p. 13).

Nesse contexto, a formação de quilombos era inevitável e incomodavam o estado ao tensionar o sistema escravocrata, dentre os quais se destacaram: o Buraco do Tatu e o Urubu. O quilombo do Buraco do Tatu estava localizado entre Capinas de Pirajá e Santo Amaro de Ipitanga (Santana, 2015, p. 69-70) e já tinha pelo menos vinte anos de existência quando foi destruído em 1763 (Reis, 1996, p. 500; Schwartz, 1992, p.236). Durante a guerra, produziu-se uma planta sobre o quilombo, a qual demonstro na figura 4.

Figura 4 – Planta do quilombo Buraco do Tatu



Fonte: <https://11nq.com/Vg1As> Acesso em: 06 out, 2025

Percebe-se, pela imagem, letras desenhadas na planta que explicavam tanto os aspectos físicos quanto aspectos referentes ao conflito, sendo que as características naturais faziam o quilombo “engenhosamente protegido” (Schwartz, 1992, p. 238). Assim, as letras L, D, F representam os aspectos geográficos do quilombo, já as legendas B, Z, X se referem as casas construídas e as letras R e T são representações de escravizadas que se suicidaram a partir da guerra (Reis, 1996, p. 500)

Para Schwartz (1992), o quilombo do Buraco do Tatu não tinha um plano para tomar Salvador, porém a presença cada vez maior de quilombos por toda a cidade incomodava os escravocratas, a ponto do Conde dos Arcos promover uma campanha para exterminar as

comunidades de fugitivos, nomeando Joaquim da Costa Cardoso (Schwartz, 1992, p. 235). O Buraco do Tatu foi mais um dos alvos, tendo em vista que o objetivo era destruir qualquer tipo de resistência, desde quilombos negros até “índios hostis” (Schwartz, 1992, p. 236).

No entanto, a intenção não era só aniquilar os quilombos, mas evitar qualquer possibilidade de forjar identidades entre crioulos e africanos, dito de outra forma, evitar que se unissem contra a escravidão. Reis (1996) argumenta, em várias obras, que apesar de ambos estarem em processo de exploração, o sistema escravocrata permitia alguns tipos de brechas para escravizados e senhores negociarem, o que dificultava as possibilidades de aliança entre africanos e crioulos. Segundo Reis; Silva (2006) a negociação não significa um fim da violência, nem uma visão idílica da escravidão e sim pensar as várias possibilidades de viver, sobreviver e resistir cotidianamente por motivos diversos, como um pedaço de terra para plantar (Reis; Silva, 2005) ou até parar a produção do engenho para exigir trabalhos mais leves, obrigando que africanos fizessem os trabalhos mais pesados (Filho, 2006).

Em suma, a elite se utilizava das diferenças étnicas a fim de evitar qualquer possibilidade de aliança entre grupos rivais, logo, manter o distanciamento era uma prática política que consistia em dividir para governar (Reis, 1970). Os quilombos, por outro lado, poderiam ser um elo entre grupos antagônicos, forjando novas identidades e/ou interesses em comum. Sobre o Buraco do Tatu, há poucos documentos que ampliem esse debate, mas não era algo impensável que africanos e crioulos – apesar de ser raro – pudessem se aliar, como o que aconteceu em Urubu.

Logo depois, no quilombo do Urubu, “O levante foi deflagrado por escravos fugidos que se reuniram inicialmente em Cajazeiras, distrito de Pirajá” (Reis, 1970, p. 74). A rebelião se inicia após os negros quilombolas atacarem uma família de lavradores, testemunhas dos assaltos cometidos nas estradas. Após isso, foram mais três dias de combate até que as forças de repressão, com o destacamento de 200 soldados, conseguissem pôr fim ao quilombo (Reis, 1970, p. 75). Zeferina, mulher negra quilombola, atuou como uma líder, guerreira e principal organizadora de um plano para invadir Salvador na véspera de Natal com o intuito de matar os brancos (Reis, 1970, p. 75).

Sendo assim, Zeferina e muitos escravizados africanos compartilhavam do desejo de romper com o sistema, seus relatos trazem uma série de informações elucidativa sobre o cotidiano do quilombo como: a maioria dos moradores ser de etnia nagô e a presença de um candomblé “[...] que pertencia a um mulato de nome Antônio” (Reis, 1970, p. 76). O termo mulato é destacado nas análises do autor por se tratar de “[...] um caso raro de participação afrobaiana em revolta africana.” (Reis, 1970, p.76), corroborada com as narrativas do sargento

do Regimento de Pirajá ao chegar no candomblé alegar “axada de diferentes roupas dos pretos cheias de sangue na referida casa” (Reis, 1970, p. 76).

Segundo o autor, o fato de encontrar esses achados, não provam a participação de Antônio nos planos de tomar a cidade de assalto, contudo, não se descarta que possam ter ocorrido processos identitários entre nagôs e mulatos pelo menos na questão religiosa, não sendo uma novidade para as autoridades, vide o que aconteceu em Brotas no ano de 1829 “crioulas estavam em um candomblé de africanos” (Reis, 2005, p.102), ou seja, pensar em laços de sociabilidade entre crioulos e africanos.

No quadro *Persistência da Memória*⁵ fica evidente que o tempo não conseguiu acabar com o passado de resistência e de luta. Os quilombos Buraco do Tatu e Urubu são sempre representados pelos movimentos sociais em Cajazeiras. Por exemplo, o Buraco do Tatu - hoje localizado no Parque Pedra de Xangô⁶ – é reverenciado pelas religiões de matriz africana por ser um espaço sagrado em contato com a natureza, recuperando memórias de resistências tanto religiosas, sociais e raciais, pois são lembradas as fugas de escravizados, a formação do quilombo e até o caráter sagrado da vegetação.

Já o quilombo do Urubu é lembrado pelo cursinho pré-vestibular localizado nas intermediações de Cajazeiras IV e V, denominado Quilombo do Orubu⁷. Este rememora um passado silenciado pelos currículos escolares, quando em suas aulas de campo, visita o espaço que abrigava o quilombo, o parque São Bartolomeu, ou seja, discutindo a história pelo olhar dos que foram subalternizados (as).

Logo, as religiões de matriz africana e o cursinho pré-vestibular promovem a percepção de outros marcos históricos para representar o passado possibilitando que “O esquecido pode sempre vir, com o rosto retocado, bater à porta do andar de cima onde mora o ato de recordar” (Catroga, 2018, p. 20).

Argumentando acerca de uma dialética da memória, Catroga explicita que entre a recordação e o esquecimento existe uma área de interseção que permite vir a ser uma memória recordada (Catroga, 2018, p. 17), pois quem faz o papel de evitar que esse passado caia em um esquecimento irreversível (Catroga, 2018, p. 17), são os movimentos sociais. O que as religiões

⁵ *Persistência da Memória* é um quadro pintado por Salvador Dali em 1934, existem várias possibilidades de interpretação. Para mais: <https://www.culturagenial.com/a-persistencia-da-memoria-de-salvador-dali/> Acesso em 20/12/24.

⁶ Parque Pedra de Xangô sítio natural sagrado afro-brasileiro, uma área remanescente de quilombo e de aldeamento indígena, em 2017 se tornou Patrimônio Cultural do Município de Salvador, e em 2022, foi feita a construção do parque.

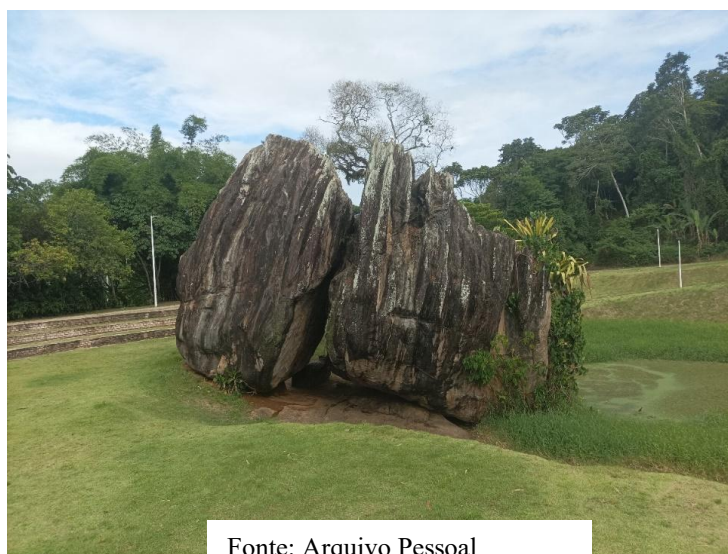
⁷ A grafia utilizada pelo cursinho pré-vestibular é Orobu, já a documentação histórica tratada por Reis (1970) a denominação é com Urubu. Mantive as duas formas de escrita.

de matriz africana e o cursinho pré-vestibular Zeferina fazem são representificações de futuros do passado (Catroga, 2018), ou seja, não inventam o passado apenas utilizam politicamente outra abordagem, passados insurgentes.

No entanto, a insurgência que está presente na história recente de Cajazeiras, pois, as religiões de matriz africana foram essenciais para preservar a memória da Pedra de Xangô, e evitar a destruição do monumento, durante as obras de abertura da avenida Assis Valente entre os anos de 2004 – 2005 (Barbosa, 2009, p. 134). Uma das líderes do movimento contra a destruição da pedra foi a ialorixá Iara d' Oxum, contudo, segundo a própria, entre os idos de 2009 - 2010 a luta era pela preservação do espaço, que “contou com a colaboração de todos os terreiros [...]”⁸ para se iniciar a 1º Caminhada da Pedra de Xangô.

A pressão popular pela manutenção da pedra e depois pela preservação enquanto espaço sagrado para as religiões de matriz africana, foi essencial para que em 2017 a Pedra de Xangô, monumento que demonstro na imagem 4, fosse tombada como patrimônio cultural de Salvador. Em 2022, torna-se um parque municipal, para a própria Iara “o Parque Pedra de Xangô nasce diante de nossas lutas”⁹ O papel da ialorixá não se limita apenas a preservação, ela se dedica ainda à luta contra a intolerância religiosa ao comentar: “é um ataque de ódio. Eu não tenho outra palavra para dizer desses evangélicos que acham que o Deus dele é maior do que o nosso. O nosso grande criador é amor, não é ódio, e esses ataques são de ódio religioso”¹⁰.

Figura 5 - Pedra de Xangô



Fonte: Arquivo Pessoal

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=FRNn1dQ5u7g> Acesso em 20 de janeiro de 2025.

⁹ <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/conheca-o-parque-pedra-de-xango-primeiro-no-brasil-com-nome-de-orixa/>

¹⁰ Idem

A Pedra de Xangô também é referenciado pelo cursinho pré-vestibular Quilombo do Orubu, este tem papel importante no bairro por ser um preparatório para o curso superior promovida pela própria sociedade civil. Para além disso, Santos (2018) menciona uma série de ações promovidas pelo Orubu, dentre as quais o “programa de formação para Cidadania e Consciência Negra (CCN) paralelo ao programa de aulas” (Santos, 2018, p. 77). Neste espaço se discute sobre os preconceitos raciais, feminicídio, possibilitam ir além do que se faz nas escolas por ampliar a possibilidade dos debates. O estatuto do cursinho Quilombo do Orubu também é referenciado, pois menciona em seus artigos:

2. “Estimular entre seus membros visões críticas e de cunho político-social, para que os mesmos possam posicionar-se diante das desigualdades que cercam a comunidade”
3. Promover, difundir e proporcionar a integração cultural, étnico-racial, de gênero e social entre a instituição, seus membros, outras com as mesmas finalidades e os demais segmentos da sociedade. (Santos, 2018, p. 79 - 80)

Percebe-se pela citação, que o objetivo não é só aprovar em universidade, trata-se de luta por direitos humanos sejam eles: educacionais; políticos; sociais e históricos. Santos (2018) entrevistou algumas professoras/es formados no quilombo educacional, e todos/as foram unânimes ao tensionar a formação política propiciada pela educação, principalmente, no que concerne à questão racial. Uma das entrevistas, Vanessa Coelho relatou: “No início tive estranhamento, poxa, tem que falar de racismo toda hora...risos, eu ficava incomodada, até que depois de um tempo, eu mudei completamente, isso é o quilombo...risos, muda a gente” (Santos, 2018, p. 81).

Ela relata que durante a entrevista o processo seletivo para tornar-se professora do curso, reconheceu importantes mudanças nas suas concepções “acho que o quilombo fez foi...fazer com eu resgatasse minha identidade, pra que eu recriasse caminhos [...]” (Santos, 2018, 89), ou seja, a entrevistada ratifica o quanto foi importante participar do quilombo educacional Orubu, tendo debates sobre o racismo foi importante para a reconstrução da sua identidade. Para Rodrigues (2008), o Quilombo do Orubu representa “o seu limite de ação não é a inclusão sociorracial e sim a transformação das estruturas que perpetuam o modelo de sociedade vigente baseado numa mentalidade racista e excludente” (Rodrigues, 2008, p. 19).

Por fim, o próprio bairro apresenta uma série de elementos que podem estar presentes num currículo decolonial. A Caminhada da pedra de Xangô – na figura 5, ilustra a quantidade de fiéis que participam do evento - é uma abordagem histórica em defesa do patrimônio cultural, a ialorixá Iara D’Oxum é um exemplo de luta da mulher negra no combate à intolerância religiosa e o cursinho demonstra as possibilidades pela educação popular de formar cidadãos/as críticos reflexivos.

Ambos podem fazer parte de um Caderno de Educação em Direitos Humanos decolonial, pois invertem a lógica do que deve ser defendido para uma educação em direitos humanos, uma vez que elegem abordagens históricas que rompem o silêncio ensurdecedor dos direitos humanos, distanciando-se de uma visão burguesa masculina, branca e eurocêntrica. Por outro lado, esse conhecimento só chega às escolas se algum professor/a o levar. Daí a importância de professores insurgentes que pensem em romper a colonização do poder, ser e saber, e, sobre isso, o Colégio Edvaldo Brandão tem alguns docentes que fazem a diferença.

Figura 6 Caminhada Pedra de Xangô



Fonte: Correio, 2023. Disponível em:
<https://www.correio24horas.com.br/salvador/com-muito-axe-caminhada-da-pedra-de-xango-chega-a-sua-14-edicao-0223> Acesso em 29/06/2025

2.7 O Colégio Edvaldo Brandão Correia

A instituição escolar, *lôcus* da pesquisa, foi criada pelo Ato 714 em 31 de janeiro de 1979. As aulas começaram em 13 de junho do mesmo ano. O nome é em homenagem ao político, médico e pecuarista Edvaldo Brandão Correia, à época vice do governador Roberto Santos. Ambos indicados pelos militares no bipartidarismo político brasileiro e filiados à Aliança Renovadora Nacional (ARENA).

Pensada para ser uma escola que atendesse às demandas do bairro Cajazeiras, em Salvador, principalmente para as classes trabalhadoras que receberam suas moradias populares. Nesse aspecto, a construção do CEEBC está diretamente interligada com a política educacional adotada nas décadas de 1970 e 1980: formar uma mão de obra qualificada para desempenhar os serviços técnicos. Na verdade, a educação técnica para formar mão de obra em escolas

públicas não era uma novidade dos militares. Para Muniz (2019), tal concepção vem desde fins do século XIX, com a formação para ofícios mecânicos, depois técnica na República Velha e no período varguista (Muniz, 2019, p. 33 - 37).

Sendo assim, a mudança implementada pelos militares foi a Reforma Educacional promovida pela Lei 5.692/71, reformando o 1º e 2º graus de nível médio, em que incluiu o curso profissionalizante para todas as escolas públicas e privadas, o que, na prática, não se estabeleceu, pois, as escolas particulares continuaram atendendo as classes mais favorecidas com currículos voltados para o acesso às universidades, principalmente públicas (Muniz, 2019, p. 35 - 36). A educação técnica continuou a ser ofertada nas escolas públicas, mantendo a segregação social por dificultar o acesso às universidades da classe trabalhadora e pobre, consequentemente, para que continuassem a desempenhar empregos menos valorativos com baixos salários.

Seguindo essa lógica, o CEEBC foi construído para ser uma escola técnica com apenas 12 salas de aulas, ofertando cursos, como, por exemplo, 1º e 2º graus, com habilitações como técnico em contabilidade, assistente de administração e Formação para o magistério de 1º a 4ª séries¹¹. E a persistência dos cursos técnicos acompanha toda a trajetória da escola, pois, mesmo quando o colégio passou a atender exclusivamente o curso de formação geral do ensino médio, no ano de 2000, os cursos profissionalizantes continuaram¹², seguindo a lógica implementada pelo estado brasileiro em aumentar a oferta de cursos técnicos nas escolas (Muniz, 2019, p. 29).

Prova disso foi a autorização para implantar o Curso Técnico em Comércio em 2010¹³. No noturno, em 2001, o CEEBC implementou a Educação de Jovens e Adultos e o Tempo de Aprender¹⁴. Hoje a escola funciona nos três turnos, sendo que no diurno com Ensino Médio Regular, Ensino Médio Integral, Ensino Técnico e noturno, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Técnico e a última turma do 3º ano do Ensino Médio Regular, já que o noturno não ofertará mais o curso regular.

Ademais, o curso profissionalizante é uma forma da classe trabalhadora adentrar ao mercado de trabalho por conta das necessidades sociais. No CEEBC, os/as alunos/as - originários de diversos bairros que compõem a PB III - são jovens de regiões periféricas e que precisam muitas vezes conciliar os estudos com algum estágio, seja cursando o Ensino Médio Regular ou Técnico, ou até mesmo trabalhar em subempregos para ajudar em casa com as

¹¹<https://edvaldobraandaocorreia.blogspot.com/p/quem-somos.html> Acesso em 16/ 05/ 2024

¹² Ibid

¹³ <https://edvaldobraandaocorreia.blogspot.com/p/quem-somos.html> Acesso em 18/ 05/ 2024

¹⁴ Ibid

despesas. São filhos/as de trabalhadoras/es que vivem em um contexto que muitas vezes têm que fazer escolhas entre continuar os estudos, abandonar ou ir para o turno noturno para não perder a fonte de renda. Sem contar as inúmeras vezes que precisam almoçar correndo na escola para retornarem aos seus lares e tomarem conta das irmãs ou irmãos mais novos, para que pais e mães possam se dirigir aos seus postos de trabalho.

São muitos os que chegam à escola apenas com a intenção de concluir o ensino médio para conseguir um emprego. É um contexto social e familiar em que acesso ao curso superior não é uma realidade, nem faz parte da perspectiva da maioria, refletindo as marcas de uma política nacional de exclusão mascarada de curso profissionalizante, ou melhor, a realidade perversa na lógica da colonialidade do poder (Quijano, 2009) que classifica o lugar, o espaço social em que negros e negras podem ocupar: técnicos em administração, técnico em comércio, onde se tem os menores salários. Contudo, o CEEBC difere, apesar de não aparentar, como ilustro na figura 6, por ter uma entrada para alunos/as, funcionários, professores/as padrão às escolas da rede estadual.

Figura 7 Entrada do CEEBC



Fonte: Arquivo Pessoal

O próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) apresenta uma escola para além do tecnicismo. Neste documento, as informações se iniciam com a apresentação da escola, faz um rápido histórico do bairro, inclusive salientando problemas sociais comuns nos alunos/as como baixa autoestima (Projeto Político Pedagógico, Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia, 2014). O PPP apresenta uma escola alicerçada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, mais precisamente, o artigo 26, o acesso à instrução, a tolerância e o respeito aos princípios dos direitos humanos no ato educacional (Projeto Político Pedagógico, 2014, p. 9), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Constituição de 1988.

Referente à parte educacional, as leis que embasam são: Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); a lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e da Lei 11.645/08 que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena. Em termos administrativos, o PPP fala de órgãos diversos como Colegiado Escolar, este formado por diretor/a, coordenador pedagógico, professores/as, pais/mães, funcionários/as e alunos/as e as eleições acontecem a cada dois anos.

No cerne pedagógicos, Paulo Freire é destaque, principalmente, ao tratar “A educação deve ser problematizadora, inserindo a realidade no contexto educativo” (Projeto Político Pedagógico, 2014, p.16) ou ainda quando trata no quesito Desenvolvimento em que um dos objetivos da dimensão pedagógica é “Praticar a Educação Popular”, ou seja, a intenção é formar cidadãos críticos e reflexivos acerca dos problemas e dos preconceitos que o cercam.

Ademais, na entrada principal para os/as alunos, existe um grafite de Paulo Freire, ver figurar 7, para corroborar acerca da importância do autor.

Figura 8 Grafite Paulo Freire



Fonte: Arquivo pessoal

Inspirado em Paulo Freire, o CEEBC não se resume meramente a formar mais um profissional técnico. Professores/as vêm marcando historicamente a educação dessa escola com vários tipos de ações, projetos e outros, onde o/a discente é o protagonista. As temáticas são relacionadas com os problemas sociais, raciais e de gênero que acontecem cotidianamente. Muniz (2019) fala de uma pedagogia histórica-crítica, porém é muito mais do que isso. “Esperançar” em uma realidade melhor para nossos alunos e alunas (Freire, 2006) envolve a

todos os/as docentes para dar o melhor a cada dia, pois se entende a educação como uma prática libertadora.

A equipe pedagógica é majoritariamente composta por negros e negras, muitos oriundos de escolas públicas e alguns até mesmo foram alunos/as da própria escola. Há uma conexão desses professores e professoras com o ambiente escolar e a vontade de fazer algo diferente. Os projetos desenvolvidos na escola possibilitam debates sobre temas diversos como racismo e a valorização da cultura afro-brasileira, a título de exemplo, entre fins dos anos 90 e início de 2000, existia o principal trabalho interdisciplinar produzido pelo CEEBC: a Semana de Arte, Música e Poesia (SAMP).

Neste evento, alunos/as apresentavam poesias, músicas e obras de arte de autores negros/ as com o intuito de ensinar a história e a cultura afro-brasileira. Temas que até então não eram obrigatórios, visto que só a partir da Lei 10.693/03 que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi alterada, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira onde os conteúdos programáticos deveriam incluir História da África e dos Africanos, a luta, a cultura e o papel negro na formação da sociedade nacional, “resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003, p.1).

Sendo assim, a equipe docente do CEEBC já ensinava História e Cultura Afro-Brasileira antes mesmo da lei entrar em vigor, inclusive na escola existem murais com personalidades negras, entre elas está Nelson Mandela, como ratifica a figura 8 abaixo.

Figura 9 Grafite Nelson Mandela



Fonte: Arquivo pessoal

São professores/as que fazem a escola ser referência no bairro e até ser bem quista pela Secretaria de Educação (SEC -BA). Sem contar que, o CEEBC constantemente participa das ações feitas pela comunidade, como a parceria com a associação oficial sem fins lucrativos

Cajaarte, esta promove uma série de ações sociais, políticas e culturais entre outros projetos. O corpo docente participa também dos projetos estruturantes da própria Secretaria de Educação (SEC - BA) como: Festival Anual da Canção Estudantil (FACE), Artes Visuais Estudantis (AVE) e o Tempo de Artes Literárias (TAL). Além desses projetos, o CEEBEC tem suas próprias ações, fundamentais como o Projeto Profissões, Simulado do ENEM, Projeto Sustentabilidade, Simuladinho e Gincana.

O Projeto Profissões e o Simulado do ENEM são para as turmas do 3º ano Regular e Técnico. Estudantes do Curso Técnico participam por ser uma maneira encontrada para demonstrar outras possibilidades de ascensão social, como a escolha pelo curso superior, não somente, o curso profissionalizante. No projeto profissões, os/ as estudantes escolhem as profissões que querem conhecer a partir de um processo de votação. Depois, as turmas são divididas e cada grupo passa a pesquisar acerca da profissão escolhida. O projeto se divide em dois momentos.

A primeira parte é a de pesquisa sobre o que faz a profissão, média salarial, faculdades e universidades que têm o curso. A culminância acontece na segunda unidade onde existe a apresentação do curso escolhido. É um momento importante porque faz com que as turmas do 2º e 1º ano possam assistir, por acontecer na quadra da escola. O objetivo é aproximar a juventude da realidade acadêmica.

Arelado a ele, existe o projeto Esperançar, que consiste em uma conversa com a Universidade Federal da Bahia (UFBA) em busca de palestras sobre as formas de ingresso no curso superior, sistema de cotas e perspectivas de futuro. Fruto da percepção dos docentes que constata em sala que muitas vezes o problema está em os/as discentes não terem a informação de como se inscrever no ENEM e/ou como pedirem taxa de isenção ou ainda como cadastrar a nota no Sistema de Seleção Unificado (SISU), etc.

Os problemas sociais interferem muito, porque uma parcela considerável não tem condições de ter internet e/ou a tem de maneira irregular. Falta claramente uma política de apoio da SEC para fazer as coisas acontecerem e até articular juntamente com a escola para levar essas informações básicas para os/as discentes. É justamente o corpo docente com a diretora que leva a informação.

O simulado é outro projeto muito importante. Tudo é pensado para que os/as alunos/as possam se sentir fazendo a prova do ENEM. Esses projetos surtem um grande efeito, só no ano

de 2024 tivemos 12 alunos/as aprovados/as entre UFBA e Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sem contar as faculdades particulares¹⁵.

O Projeto Sustentabilidade acontece para as turmas do 2º ano Regular e Técnico. Na prática, escolhemos - na jornada pedagógica - as temáticas a serem pesquisadas pelos/as discentes. Relacionamos Educação Ambiental com a questão social e racial, por exemplo, analisando a parcela social de Cajazeiras IV que menos tem acesso aos serviços de saneamento básico, ou ainda, quem mais sofre com o desmatamento ocorrido no bairro. As soluções trazidas neste trabalho auxiliam na sustentabilidade da escola, como o reaproveitamento da água do ar-condicionado da biblioteca.

O simuladinho acontece com o propósito de treinar os/as alunos/as do 2º ano para a prova do ENEM. Já para o 1º regular, o principal projeto é a gincana. As provas acontecem a partir de meados da segunda unidade e são várias, entre elas: entrevistar algum ex-funcionário/a da escola; arrecadação de alimentos não perecíveis para ajudar alguma instituição do bairro e/ou das redondezas; arrecadação de roupas; apresentações artísticas sobre temas importantes como a Independência da Bahia, dentre outros. A Culminância acontece em novembro, quando as turmas apresentam as paródias, músicas, poesias no ginásio.

Se bem que, o que faz uma escola ser tão especial para um homem socialmente branco, hétero, marcado de privilégios como eu? Como, enquanto professor, sou influenciado ou não por essa escola? A primeira resposta é que o CEEBEC foi e é a minha principal formação continuada em direitos humanos, visto que foi lá que aprendi a importância de tratar temáticas como racismo, machismo e homofobia.

Embora, os embates entre professores e professoras ao discutirem sobre machismo, feminicídios, exclusão social, racial e de gênero são constantes. A escola proporciona um processo formativo diário, tendo em vista que ela é constituída por pessoas, por seres humanos por narrativas de experiências de vida (Passeggi, 2021) ali presentes que se entrecruzam em algum momento, podendo “dispor dos meios necessários à tomada de consciência reflexiva e crítica” (Passeggi, 2021, p. 103) que possibilitam gerar processos de aproximação e/ou distanciamento entre os (as) sujeitos, por exemplo, a minha formação na questão da LGBTfobia foi a partir dessas narrativas.

¹⁵ @colegioedvaldobrandao, 2024

Vida Bruno¹⁶, convidado para participar na 1ª Semana da Diversidade¹⁷ relatou sobre uma denúncia que chegou ao Centro Municipal de LGBT, “um pai que também era pastor mantinha o filho em cárcere privado há pelo menos 10 anos pelo fato do filho ser gay”.

Para mim, o debate foi uma formação, aliás, “[...] formação não só como uma aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio” (Moita, 1992, p. 114). Ao ouvir a palestra, percebi uma mudança política por começar a tratar da temática, dito de outra forma, das violações de direitos humanos tão comuns aos grupos LGBT silenciados em currículos escolares. A temática em questão era pouco explorada por mim, e, categoricamente, afirmo que, mesmo passando por uma faculdade pública, onde a diversidade sexual era debatida, nunca tinha presenciado uma situação tão estarrecedora.

A semana da diversidade exemplifica a luta pelo respeito à diversidade que gays, lésbicas, trans tem todos os dias, atendendo, inclusive, como uma ferramenta para que se construa um ambiente de tolerância e respeito dentro da escola. Apesar de não ser fácil trabalhar com a temática, principalmente, pelos preconceitos enraizados em relação a comunidade LGBTQI+ porém, a escola não pode se omitir silenciar a existência desses alunos/as, portanto, o evento precisa existir e os professores são fundamentais nesse processo.

Na verdade, o papel das professoras foi fundamental para a construção da Semana da Diversidade, foram elas que organizaram. Trata-se de mulheres que se reconhecem enquanto negras, e quando narram as suas histórias sempre relatam as opressões de raça, gênero e classe (Davis, 2016). Relatam só não, apropriam-se teoricamente acerca dessa noção e a colocam em suas aulas e até em alguns projetos, como a Semana da Diversidade, onde os palestrantes são mulheres negras, héteros e/ou mulheres negras trans. Thiffany Odara, mulher negra, trans, ialorixá, também foi uma das palestrantes, a própria se define como “Eu sou um corpo existente que transcende os limites da transgeneridade, um corpo que desobedece às normas racistas, que ousa e enfrenta diariamente a violência”¹⁸

A presença de Thiffany foi e é constante em inúmeras edições do evento, tratando das questões do não reconhecimento ao sistema binário, sendo um exemplo para vários alunos (as)

¹⁶ Vida Bruno era um homem trans historiador e coordenador de Políticas e Promoção da Cidadania LGBTI+ da Prefeitura de Salvador. Ele foi mais uma vítima da intensa violência cometida contra as pessoas LGBTI+. Para saber mais: <https://atarde.com.br/bahia/bahiasalvador/ativista-lgbt-vida-bruno-morre-em-salvador-1152289> Acesso em 03/01/2025.

¹⁷ A semana da Diversidade foi criada em 2016 pelas professoras Mônica Fonseca; Jucy Silva; Liliane Vasconcelos; Regina Gomes; Marlene Rodrigues; Iraídes Fonseca e Cacilda Santana.

¹⁸ <https://revistaafirmativa.com.br/thiffany-odara-mulher-trans-negra-que-tem-a-historia-marcada-por-lutas-conquistas-desobediencias-resistencia-e-atravesamentos/> Acesso em 09/01/2025

trans, sendo resistência ao mundo marcado de preconceitos. A semana da diversidade é mais um exemplo para a construção de um currículo embasado na interculturalidade crítica (Walsh, 2013), ou seja, repensar o pedagógico a partir do pensamento crítico (Walsh, 2013, p. 25), rememorar saberes daqueles que foram e são silenciados.

Trazer os relatos de Thiffany e tantas outras é a possibilidade de uma pedagogia decolonial, ou seja, trazer insurgências prepositivas (Oliveira, 2010, p. 4) ainda mais de um corpo que não se adequa ao padrão binário masculino-feminino imposto historicamente como o normal e que deve ser aceito sem questionamento, visto como abjeto pela sociedade. A Semana da Diversidade é mais uma resposta do porquê essa escola me envolve, pois me educa, me faz refletir e problematizar os meus privilégios, possibilita-me repensar abordagens históricas em direitos humanos para além do que está nos currículos oficiais.

Exemplificando o projeto *Escrevivências Afrobaianas*¹⁹. A motivação se deu pela necessidade de manifestação literária de uma comunidade artística em Cajazeiras. O projeto participou de um Edital criado pela SEC/Ba, chamado Jorge Conceição. Entretanto, o CEEBC não só participou como ganhou o edital. O *Escrevivências* é importante porque conta com a participação de estudantes que narram suas próprias histórias pelos seus próprios poemas, recentemente, os escritos foram publicados no livro *Escrevivências Afrobaianas*.

O projeto é influenciado pelas obras de Conceição Evaristo²⁰, em que a mulher negra ao escrever se relaciona com a sua vivência, ou seja, com o seu cotidiano, com a sua vida, com as violências que sofre, com o sexismo, o machismo e outros temas. As meninas do CEEBC relatam isso, quando dizem:

Primeiro dia de aula, falaram do meu cabelo
Logo eu, que mamãe falou que eu parecia uma modelo
Poxa! Eu amo meus cachinhos
são como os dos anjinhos
No fundamental eu escutei “Preta” “Preta” “Preta”
Isso seria um insulto?
Sou como uma borboleta.
Eu voei, mas me prendi
Me prendi na vergonha
O ensino médio acompanha
Acompanha com a missão de ser o que eu não sou
Cabelo liso, pó porcelana
E novamente me senti apenas uma vergonha
Fase adulta, chegou. Chegou e me envergonhou
Percebi que sou o que eu não sou
Eu estava escondendo minha essência

¹⁹ *Escrevivência Afro-baianas* foi idealizado pelas professoras de Língua Portuguesa Hilma Cerqueira, Jucy Silva e Liliane Vasconcelos cujo objetivo era que os (as) estudantes pudessem falar de si a partir das suas próprias produções artísticas.

²⁰ Para entender o conceito, ver <https://encurtador.com.br/VLTz0> Acesso em 10/01/2025.

Por medo! MEDO de ser julgada
 Julgaram minha cor, meu cabelo, meu corpo, minha mente
 Mas eles mentem
 Mentem e somente isso
 Percebi que escondi a minha realidade
 Não ousei alisar mais meus fios
 São como desafios
 Uma mente sábia não desafia uma mulher
 Uma mulher preta
 Que voa mais que uma borboleta
 Que é livre, e independente
 Uma mulher afrodescendente
 Orgulho de ser, ser eu
 Eu sou preta Independente
 Livre!
 E o melhor: PRETA! (Carvalho, Lana; Souza, Maria Clara; Gomes, Thalia da Silva;
 Bacelar, Mayana Julia da Silva. *Escrevivências afrobaianas*, 2023, p. 11-12)

Desse modo, o poema retrata as opressões em relação à mulher negra, nas rápidas rimas, citações e enumerações as autoras relatam o seu cotidiano, os insultos por cota da cor, a não aceitação enquanto mulher negra e a dificuldade de romper um padrão de beleza branco ocidental do cabelo alisado, justamente, quando refutam o não ser “Cabelo, liso, pó e porcelana”.

Por outro lado, a *Escrevivência* permitiu que as jovens pudessem se apropriar teoricamente do conceito de Conceição Evaristo expondo em sua arte suas próprias narrativas de vida, existência e resistência, uma vez que colocam, nessa poesia, tudo que passam desde a crítica ao padrão de beleza, até pôr último o reconhecimento identitário enquanto “preta”.

Contudo, a oficina é formação continuada ao entender como essas jovens ressignificam suas dores em arte, expondo o quanto o corpo negro feminino sofre com as violações de direitos. Lugones (2011) afirma que são os corpos femininos negros colonizados e construídos como não humanos, como não mulher, ou seja, uma categoria vazia de significado interpretada como fêmea ao longo da colonialidade (Lugones, 2011, p. 106 - 109), corpos que fazem parte do lado obscuro da colonialidade (Lugones, p. 109), que mais são vítimas de feminicídio por serem mulheres, negras, pobres, demonstrando a ineficiência do estado forjado em valores machistas, racistas e misóginos.

Por certo, numa oficina em que as meninas são protagonistas, a escola possibilita discutir: o estado que impõe matizes de opressão, principalmente, às mulheres negras, a sociedade e até mesmo as docentes. Mesmo no CEEBC, há um grupo de professores/as que discorda da Semana da Diversidade e *Escrevivência*, preferindo um currículo tradicional branco, europeu e heteronormativo.

Entretanto, não significa que são professores ruins, apenas foram formados – assim com a maioria dos demais – na lógica colonizadora em que impera o machismo, racismo, misógina e homofobia. Trata-se de uma construção social em que as elites criam esses matizes de opressão históricas e as retroalimentam cotidianamente. São profissionais que veem a Europa como a “arché” civilizacional, criticam o movimento LGBT e em algumas vezes até não debatem o racismo, não querem discutir nem problematizar essas matrizes de opressão, ora por concordarem ora por não terem noção de como romper com essas “verdades” ensinadas historicamente por: escola, família e sociedade.

Inquestionavelmente, não é fácil pensar para além do que lhe é imposto, é preciso ser insurgente para compreender as matrizes de opressão, como as elites a constroem e buscar conhecimentos daqueles/as que foram silenciados, em resumo, ser insurgente significa romper epistemológica, social e psicologicamente com a opressão, dito de outro jeito, significa problematizar os preconceitos ensinados e mudar as posturas, colocar-se no lugar do oprimido/a; reconhecer e problematizar os privilégios é um caminho. Por isso que essas professoras são insurgentes, dedicam-se a romper com o “normal” ao pensar em ações cidadãs para discentes e docentes. Todas essas ações, fizeram-me pensar como poderia contribuir para repensar abordagens históricas que tratasse daqueles que foram subalternizados/as.

Enfim, esse é um histórico do CEEBC em que professores/as tentam fazer sempre ações que possam agregar para o desenvolvimento do aluno/a enquanto cidadão reflexivo. É uma escola que não se cala face aos desafios cotidianos.

3 AS NARRATIVAS DE FAMÍLIA INFLUENCIANDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Em pesquisa narrativa, é preciso que o autor esteja presente no texto, narrando em primeira pessoa para demarcar suas próprias opiniões. Na verdade, precisa-se incluir “[...] a própria pessoa em formação, legitimada a se formar mais pela produção de conhecimento fundado em suas práticas e experiências, do que pelo consumo de conhecimentos produzido sobre elas” (Passeggi, 2016, p.74). Nesse aspecto, é impossível não me colocar no texto, não fazer uma autobiografia de quem é esse professor que chega ao Colégio Edvaldo Brandão Correia.

Contar a minha história talvez seja a parte mais difícil, pois é sempre complicado fazer uma autobiografização (Passegui, 2021), ou seja, compreender a partir da escrita de si “[...] como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha” (Passeggi, 2021, p. 371). E essas escritas são marcadas por narrativas e até histórias de vida de outros, influenciando o sujeito em sua construção psíquica e social. Sou o sétimo filho de José Soares Bezerra e o terceiro de Elma Maria Silva Bezerra, isso porque meu pai teve 4 filhas no primeiro matrimônio, divorciou-se²¹, casou-se pela segunda vez, e com minha mãe teve mais três filhos.

Esse contexto familiar que era até estranho para mim e até mesmo para os colegas da escola, como entender uma família que o seu pai era quase vinte anos mais velho que sua mãe e ter irmãs com diferenças de idade bastante altas quando comparadas ao caçula? Por exemplo, minha irmã mais velha – fruto do primeiro casamento de meu pai – é quase da idade de minha mãe, além disso, são três famílias em uma senda: a família nuclear – meu pai, minha mãe e meus irmãos – a família do primeiro casamento – a ex-esposa e minhas irmãs – e a família de minha mãe.

Sendo assim, por todos esses aspectos na infância me deixavam um pouco confuso, como entender uma criança com seus sete, oito anos já ser tio? Como toda a construção dessa família ampla influenciou o que hoje é o professor Adriano? Compreendo que me inserir na pesquisa narrativa é pensar em conjunto, ou seja, “Nessa interface do individual e do social – que só existem um por meio do outro, que estão num processo incessante de produção recíproca” (Mombberger, 2012, p. 524), ou seja, o Adriano professor é um exemplo dessa reciprocidade ora influenciado pela família, ora a partir das suas próprias opiniões.

²¹ Separar judicialmente não existia até o final dos anos setenta. Para resolver o imbróglio, bem como evitar que a justiça admitia que os casais protocolassem em cartório o desquite legal.

3.1 Narrativas maternas na formação social do professor

Minha família materna é grande e unida, celebrávamos com almoços aos domingos, Dia das Mães, aniversários de minha avó. White Mello e Albuquerque e o Mello com “dois lê”, como ela própria dizia antes de corrigir a identidade. Quase centenária, hoje com 99 anos em plenas faculdades mentais, não têm neto que não ouviu em algum momento as piadas de bocais²², as histórias de Maragogipe²³ e o navio que chegava às sete horas em Água de Meninos, bairro portuário onde chegavam todas as mercadorias desde carne até hortaliças para abastecer a cidade de Salvador no início do século XX. Maragogipe é o município originário de toda a família Albuquerque. White lembra com carinho do segundo período áureo da cidade patrocinado pela indústria fumageira.

A fábrica Suerdieck de charutos se instalou na cidade entre fins do século XIX e início do século XX, entre os anos de 1920 e 1940, a Suerdieck se consolidara em Maragogipe propiciando o aumento considerável da população na zona urbana, onde as casas passaram a ser construídas em paredes de cimento não mais de barro nas cidades. Na fábrica, havia uma divisão sexual do trabalho, onde as mulheres desempenhavam um papel fundamental na fabricação do charuto, realizando diversas funções que iam desde o cultivo até o encaixamento para prensagem (Pereira et al, 2021, p. 13), os homens trabalhavam na enxada, plantando as folhas de fumo.

White trabalhou na prensagem, ou seja, pegava os charutos já prontos e os embrulhava, colocava as etiquetas e os arrumava nas caixas de madeira a serem exportadas. Vale destacar o trabalho artesanal da fabricação do charuto, demonstrando que a Suerdieck foi de extrema importância, ainda mais porque empregava mais de duas mil pessoas²⁴ em suas dependências, até os anos 1970, Maragogipe era um importante centro econômico de exportação da atividade fumageira conferindo um período próspero.

No entanto, com a grande crise dos anos 1970, propiciada pela indústria cigarreira dos Estados Unidos (Pereira et al, 2021, p. 12), houve o início das crises econômicas que acompanharam a Suerdieck até a sua falência em 1999. A crise atingiu a cidade, levando muitos

²² Separar judicialmente não existia até o final dos anos setenta. Para resolver o imbróglio, bem como evitar que os casais recém-desquitados não fossem culpabilizados por bigamia, a justiça admitia o pedido de Conversão da Separação para depois ser homologado em divórcio. Na verdade, a lei do divórcio só foi aprovada em 1977. Antes, caso os casais quisessem poderiam solicitar o desquite legal. Sobre o tema, <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/a-trajetoria-do-divorcio-no-brasil-a-consolidacao-do-estado-democratico-de-direito/2273698>. Acesso em 16 de setembro de 2024.

²³ Ibid

²⁴ <https://maragogipe-recordareviver.blogspot.com/>. Acesso em 15 de setembro de 2024.

moradores a migrarem para a capital em busca de emprego e uma vida melhor, como foi o caso de minha avó.

A família Albuquerque chegou na capital em idos dos anos 70, White com quarenta e oito anos de idade cinco filhas Elma; Mércia; Conceição; Girlene e Sayonara um filho Wilson. A vida na capital era árdua, a única renda fixa era a pensão dos Correios do meu avô – falecido em 1970 – que pagava o aluguel da casa em Cosme de Farias. Para conseguir quitar as demais contas e fazer a feira, todos da casa, a exceção de Girlene e Sayonara, que são as mais novas, trabalhavam. A matriarca costurava, fazia doces e salgados por encomenda; Elma e Mércia trabalhavam na Farmácia; Conceição no Comércio e Wilson era empacotador no Paes Mendonça²⁵ e algumas vezes levava as compras das freguesas em suas residências.

Segundo White, Wilson trabalhava com carteira assinada já com 12 anos de idade, a época era permitida por conta da Constituição de 1967 e a ementa de 1969 que reduzira a idade mínima de 14 para 12 anos²⁶. A história de vida de meu tio passa por repensar a necessidade de políticas públicas para as classes menos favorecidas, já que o contexto me faz pensar na negação de direitos básicos como o acesso à escola. Quem ia trabalhar no Paes Mendonça como empacotador no mercado não era o filho do patrão, mas sim negros e mestiços - como no caso de meu tio – que dificilmente conseguiam conciliar o trabalho com os estudos à noite, repetindo-se um sistema desigual de oportunidades, atrelando esses corpos negros e mestiços ao trabalho braçal.

Wilson só conseguiu terminar o ensino básico na vida adulta, passando ainda pelo exército, aliás, era uma das raras possibilidades de um menino pobre melhorar de vida, contudo, foi dispensado.

A ascensão social por faculdade não é uma opção para os Alburquerque, todos aprenderam um ofício, ora pagando um curso técnico, ora aprendendo no cotidiano das empresas que trabalhavam. Sendo assim, Mércia virou confeitaria, sustentou e formou todos os filhos; Wilson virou eletricitista, formado no Senai; Conceição aprendeu secretariado

²⁵ Paes Mendonça foi o nome de uma rede de supermercados que existiu em Salvador da década de 50, falindo oficialmente em 2014. A história do supermercado se confunde com a do seu principal acionista Mamede Paes Mendonça. Para mais informações: <https://gestoesinspiradoras.ufba.br/livro-interativo/comercios-servicos/mamede-paes-mendonca/> Acesso em 17/11/2024.

²⁶ A luta para erradicar o trabalho infantil no Brasil é árdua, inclusive por ter em vários momentos avanços e retrocessos nas legislações, como ora aumentar para 14, ora reduzir para 12 a idade mínima de direitos. Para saber mais, OLIVA, José Roberto Dantas. **Idade mínima para o trabalho deve ser de 18 anos**. In <https://www.conjur.com.br/2013-jun-12/jose-roberto-oliva-idade-minima-trabalho-18-anos/> Acesso em 18/11/2024.

trabalhando na Frateli Vita²⁷ entre os anos 80 e 90 e Elma aprendeu a fazer curativos quando trabalhava na farmácia.

Logo as oportunidades disponíveis para os filhos de trabalhadores eram essas, reafirmando a política de exclusão condizente com o contexto educacional implementado pelos militares: incentivo da educação técnica em detrimento das ciências humanas, ainda mais quando no período “[...] a História e a Geografia foram substituídas pelos Estudos Sociais [...]” (Bittencourt, 2018, p. 141).

Os estudos sociais era uma maneira do estado impor controle no ensino de história sobre uma falsa ótica de interdisciplinaridade (Abud, 2014, p. 61), pedagogicamente, pode-se dizer em um esvaziamento conceitual de qualquer disciplina que porventura levasse o indivíduo a questionar os problemas sociais. Para evitar qualquer tipo de discussão política no ensino, a reforma educacional proposta pela Lei 5692/71 instituiu o primeiro grau em oito anos, transformando o antigo colegial em segundo grau com cursos profissionalizantes. (Abud, 2014, p. 58).

No entanto, a escola dessa época era “amordaçada” e impedida de propiciar um ambiente de discussões democráticas. O ensino de história servia para manter o conhecimento eurocêntrico, sem promover nenhum tipo de reflexão, nem relacionar com os problemas brasileiros. Por exemplo, no segundo grau, trabalhava-se com a abolição da escravidão, porém não falava de racismo. Tratava-se de um período em que a mestiçagem era valorizada, como o símbolo do Brasil. O que aconteceu na construção histórica desse país, quando o discurso do embranquecimento se provou ineficaz, segundo Munanga foi:

A mestiçagem [...] desembocaria numa sociedade unirracial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais (Munanga, 1999, p. 90).

Pela citação, a minha família foi mais uma com tantas outras engolidas nesse processo de uma hegemonia cultural branca. Minha mãe e minhas tias foram vítimas desse processo que se relaciona com o contexto histórico das décadas de 50, 60 e 70.

Sendo assim, o período em que estava veemente a ratificação hegemônica de uma cultura branca, dito de outra forma, processo de genocídio da cultura negra e indígena no Brasil, que se inicia na colonização e na década de 30 assume o título de democracia racial. Para Munanga, “o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre

²⁷ Para saber um pouco o histórico da empresa, prédio arquitetônico, ver <https://patrimonioindustrial.ufba.br/fabrica-fratelli-vita> Acesso em 19/11/2024.

as políticas de “ação afirmativa” [...] atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro.” (Munanga, 2004, p. 11), ou seja, o currículo escolar incluía a mestiçagem como um meio de silenciar qualquer tipo de discussão sobre cor da pele, reverberando em uma sociedade que não se reconhecia enquanto negro, tendo, pois, o “moreno” como um reconhecimento social para se afastar de qualquer ideia de ser “negro”, a minha família também passou por esse processo.

Nos relatos de minha avó, “Elma e Conceição são as que mais puxaram a cor do pai”, ou seja, meu avô era negro e as meninas seriam “morenas”, reafirmando o discurso da mestiçagem. Se estivéssemos em fins do século XIX e XX, minha família seria um exemplo de inconclusão científica, pois, se por um lado, minha mãe seria tida como uma “morena de pele clara”, assim, argumentar-se-ia acerca de um processo “evolutivo” racial - defendida no início do século XX - uma metáfora do quadro de M. Brocco²⁸, ou seja, uma “transição” até chegar ao alto grau de “civilização” “branca nórdica”, por outro lado, Conceição seria a reafirmação dos traços negros, uma “morena” com mais melanina que Elma, com mais traços fenotípicos negros.

Simplesmente, reafirmaria os argumentos da mestiçagem, ou melhor, em se afirmar como “moreno(a)”. Falta a minha família letramento racial, ou seja, compreender as várias desigualdades raciais historicamente construídas e, sobre isso, tendo a observar que não é algo específico dos Albuquerque, e sim o contexto da época que padronizava a mestiçagem como um meio de evitar os debates em torno da relação de raça.

3.2 Narrativas paternas na formação política do professor

Meu pai nasceu em Alagoas, no município de Viçosa, de família humilde pequena produtora rural. O “Mestre”, apelido que recebera carinhosamente, relatava como e quando teve acesso aos estudos, consta que certa feita ao trabalhar como engraxate na zona urbana de Viçosa, o seu padrinho o viu e lhe oferecera um trabalho na cidade em um escritório de contabilidade.

Aprendeu o ofício de contador rapidamente, até que surgiu o concurso para o Banco do Brasil, porém estava decidido em não prestar o exame pelo fato de não ter como pagar a taxa

²⁸ O quadro de Brocco foi apresentado no 1º Congresso Internacional das Raças por João Batista Lacerda, então diretor Museu Nacional do Rio de Janeiro como um exemplo do que ocorreria com o Brasil em até um século. Sobre isso ver: Schwarcz, 2012, p. 15 -29.

QI é um termo utilizado nas relações capitalistas de quem indica ao emprego, a vaga etc.

de inscrição, fato solucionado pelo chefe do escritório que liquidou essa dívida. Em suas narrativas, José lembrava que: “estudos à luz do candieiro, noites adentro” até conseguir a aprovação, sendo nomeado em 19/02/1957. Passar no concurso público era e ainda é a forma mais democrática de uma pessoa marginalizada pela sociedade, pelo poder público, conseguir melhorar de vida, uma vez que não existe “QI”²⁹ para conseguir a vaga, nem demissão sumária sem justificativa plausível. Já funcionário público, Bezerra fez a sua história cheia de reviravoltas, entre elas, a migração para a Bahia.

De acordo com a explicação estar diretamente ligada ao contexto histórico da ditadura militar, pois lembro de meu pai comentar algumas vezes que durante esse período alguns funcionários eram demitidos³⁰, outros eram obrigados a mudar de estado, o destino do Zé Soares foi Cruz das Almas, cidade no interior da Bahia. A vinda para o interior, aparentemente só para obedecer a alguma regra da ditadura, era sempre motivo de crítica, aliás, não só isso.

Porquanto, as críticas ao regime militar eram inúmeras entre elas: o regime incorruptível dos militares, o milagre econômico, a dívida externa, a inflação, o desemprego e as torturas durante o regime. Sem contar que, apoiava a defesa dos direitos humanos e não comungava com a célebre frase “direitos humanos só serve para proteger bandidos” que denota uma atitude extremamente preconceituosa na defesa dos direitos humanos. Estabelecido em Cruz das Almas, Bezerra viera com sua primeira esposa, Nairza e suas quatro filhas. Depois de alguns anos, ele foi transferido para Salvador, justamente, para tratar da carteira rural, ou seja, emprestando dinheiro do banco aos grandes produtores rurais.

Consequente, sempre argumentava acerca da cabeça colonizada do proprietário rural no Brasil, para Zé, não fazia sentido um latifundiário produzir somente pela monocultura, já que poderia ocorrer pragas, fortes chuvas, seca e o produtor perder toda a sua produção, que em muitas oportunidades viu acontecer. Politicamente, Bezerra tinha uma forte tendência de esquerda, criticando o projeto neoliberal implementado por Fernando Henrique Cardoso³¹, inclusive, comumente falava das tentativas do governo FHC de tentar mudar a regra de

²⁹ QI é um termo utilizado nas relações capitalistas de quem indica ao emprego, a vaga etc.

³⁰ Há uma lista de funcionários demitidos do Banco do Brasil após o golpe.

<https://documentosrevelados.com.br/lista-dos-funcionarios-do-banco-do-brasil-demitidos-apos-o-golpe-militar-de-1964/> Acesso em 10/11/2024.

³¹ Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi o presidente responsável em continuar o projeto neoliberal da economia brasileira entre os anos de 1994 e 2002. O projeto consistia em sucatear as empresas públicas para que fossem vendidas ao capital privado a preços abaixo dos valores de mercado. Dentre os mais variados exemplos, tem-se a venda da Vale do Rio Doce. Para saber mais ver: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www4.pucsp.br/neils/downloads/v1_artigo_negrao.pdf. Acesso em 05/05/2025.

contribuição previdenciária, fato que atingiria inevitavelmente a caixa de previdência do banco: PREVI³².

Outrossim, a história de vida de Bezerra me formou enquanto cidadão, pelo menos, em pensar sempre de forma desconfiada ao projeto neoliberal, até porque nós sofremos com a falta de valorização do serviço público e com a “balela” – como dizia meu pai – da meritocracia. Certa feita, houve uma discussão na família em torno do sistema de cotas raciais, melhor dizendo, debatia-se sobre a desigualdade no ingresso às universidades, alegando-se que os cotistas prejudicariam aqueles que realmente tinham estudado, o típico argumento pequeno burguês. A resposta do Mestre foi de uma ciência que nenhum doutor pode negar ao afirmar que: “... quando foi igual? Foram mais de 500 anos de escravidão”.

Desta forma, a resposta que desmontou o argumento de meritocracia do interlocutor, indo à raiz do problema, desmontando os argumentos burgueses defendidos pela classe média que não se enxerga como explorada pelo sistema, ou melhor, o famoso pobre de direita. Todos esses argumentos eram de um senhor que não seguiu o “ranço” da classe média preconceituosa, nem muito menos se achando rico. Vale ressaltar que meu pai não era filiado a nenhum sindicato, nunca disputou cargo político, porém tinha uma visão mais de defesa social do que de ajuste fiscal. Sem contar que Bezerra criticava Bolsonaro e o ministro da economia Paulo Guedes³³.

Na verdade, para ele, essas políticas neoliberais eram um verdadeiro desrespeito aos direitos humanos, porque só faziam enriquecer ainda mais empresários e banqueiros, explorando cada vez mais o trabalhador.

Mas Bezerra era um homem marcado pelo consumo excessivo de cigarro e álcool. Em suas narrativas, comumente relatava que a vida de bancário era estressante e suportava fumar cinco carteiras diariamente. A presença das drogas lícitas era comum, as suas consequências foram inevitáveis. Após 30 anos sem fumar, as enfermidades o acometeram: Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica (DPOC) e alteração no fígado. O cigarro era muito nocivo, porém os efeitos comportamentais do álcool foram extremamente graves, como: brigas na família; brigas com minha mãe; expulsar familiares; dirigir bêbado, e outros como diz o ditado: “não é porque morreu que vai virar santo”, não há como negar essa parte da biografia do “Coroné” – outro apelido dado pela família – ações que me distanciaram do uso excessivo da bebida. Outro

³² <https://spbancarios.com.br/05/2019/como-os-associados-resistiram-intervencao-do-governo-fhc-na-previ-e-reconquistaram>. Acesso em 10/11/2024.

³³ Paulo Roberto Nunes Guedes é um economista brasileiro. Foi ministro da Economia do Brasil no governo Jair Bolsonaro, de 2019 a 2023. Para mais informação ver: <https://www.infomoney.com.br/perfil/paulo-guedes/> Acesso em 20/05/2025.

detalhe que não posso negar era o machismo intrínseco em um homem da década de 30 que me faz repudiar tais ações.

A princípio, não vou negar que porventura tenha algumas ações machistas, contudo, quando observo outros professores, primos, primas, percebo que sou bem diferente. A resposta começa primeiro pela presença de minha mãe. Elma é a típica dona de casa das décadas de 60,70,80 e 90 em que: a comida estava a mesa ao meio-dia; depois arrumar a cozinha; cuidar dos filhos; lavar banheiro etc. O machismo molda inclusive as mulheres, percebo que minha mãe não conseguiu até hoje se desprender das amarras que lhe foram impostas.

Nesse aspecto, é mais uma vítima de um processo histórico que relega à mulher funções subalternizadas, punindo as que se negam a pensar de outro meio. Mas, minha mãe criou resistências a essas amarras, por exemplo, quando conversava com os filhos para que não repetíssemos tais comportamentos, ou ainda, quando ensinou aos filhos homens os afazeres domésticos. Como somos três, fazia-se uma escala de serviço, por exemplo, André ajudava a fazer a comida, Alexandre arrumava a casa e eu lavava os banheiros, ou seja, ações cotidianas que nos formaram em homens bem menos machistas que José.

Certamente, para minha mãe, aturar o machismo do seu esposo era comum, por exemplo, toda vez que pintava o cabelo, ouvia meu pai dizer: “para quer pintar o cabelo”, ou seja, na cabeça de um machista, ela não deveria se arrumar.

No entanto, Elma, mesmo a contragosto, ia para o salão, fazia os cabelos, as unhas e ainda passava no cartão de crédito dele, logicamente. Ora, se meu pai cansava de dizer “mulher minha não trabalha fora”, então, quem deveria pagar as contas de casa, a escola dos filhos, o mercado e o salão de beleza era ele, e o salão o deixava bem incomodado. Essa postura machista era pelo fato de minha mãe ser 22 anos mais nova, então, gerava um ciúme intenso em meu pai. Apesar da diferença de idade, não era uma relação tóxica, pois o casal estava sempre junto e adorava fazer as festas de família, ir para a ilha com os filhos e sobrinhos e outros.

3.3 Narrativas da família nuclear na formação racial

Primeiramente constitui família em 2010, casando-me com Adriana e estamos juntos desde 2000. Diferente de outros casais, somos o avesso da modernidade líquida³⁴ que permeia a sociedade. Nascida em 1984, Adriana vem da classe popular, completamente distante de uma realidade de classe média como a minha, pois a mãe era costureira e o pai mestre de obra. A

³⁴ O termo foi criado por Zygmunt Bauman em que estuda as relações sociais, econômicas fugazes. Para mais ver: BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida, 2000, Ed. Zahar.

igreja foi o nosso ponto de encontro, dois mundos diferentes se encontrando. Em termos de políticas educacionais, ela, assim como eu, pegou um processo de mudança na educação brasileira em que de alguma forma o currículo escolar passou a debater mais sobre racismo. Quero dizer que as lutas, as bandeiras defendidas pelos movimentos sociais timidamente chegaram até as escolas, um bom exemplo são os PCNS³⁵.

O ensino de história para o ensino médio passa a tratar de novos temas como: “pluralidade de sujeitos em seus confrontos [...] laços de identidade e construção da cidadania (PCNS, 2000, 21- 22). Logicamente, o ensino de história foi importante para mim e para Adriana por possibilitar debates até então silenciados, já que a defesa das políticas educacionais versava sobre temas como: diversidade, combate aos preconceitos raciais e sociais, defesa dos direitos humanos não mais “democracia racial”. Por outro lado, persistia uma visão de ensino de história ainda colonizadora, ou melhor, a voz que ecoava com mais força era do branco, europeu, heterossexual. Assim, pouco se falava de Zumbi dos Palmares e quanto à mulher negra nada era falado. Por outro lado, avançou-se em debates como preconceitos raciais, cor da pele, cabelo.

Por outro lado, esses eram os temas que tanto eu quanto Adriana em algum momento vimos nas escolas. Quando nos conhecemos, ela tinha a necessidade de “espichar” os cabelos ora com o “ferro”, ora com a “pranchinha”³⁶. Ela enquanto mulher negra passava por um processo de invisibilidade da sua própria negritude em prol de uma ditadura da beleza branca impregnada nos meios de comunicação, nas novelas e filmes da época. E esse padrão influenciou várias mulheres, Adriana foi uma dessas. O cabelo “liso” a acompanhou durante um bom período da sua história de vida, no entanto, ela começou a ter outra percepção.

Nos anos finais da década de 90 a sociedade começou a problematizar o paradigma da ditadura da beleza branca europeia, sem contar que, nesse quesito, tive papel importante no sentido de sempre a incentivar a deixar seus cabelos ao natural, abandonar a chapinha. Não sou o principal fator para essa transformação, porém as conversas que tivemos em seu processo de transição capilar, acompanha-la e tecer elogios foram importantes para que não desistisse. A transição é um processo em várias etapas em que: primeiro cortar o cabelo aos poucos para tirar toda a química até o ponto em que as raízes sejam naturais, podendo levar entre dois a três anos. Na prática, Adriana assumiu a sua beleza negra passando “[...] por um processo de

³⁵ Os PCNS foram lançados em fins dos anos 90. Recentemente foram substituídos pela BNCC.

³⁶ “Ferro” era um instrumento utilizado para alisar os cabelos na década de 90, esquentava-se no fogão para depois ser passado nos fios.

desconstrução (independentemente) com a junção da autopercepção e da representatividade” (Souza; Freitas, 2021, p. 124).

No entanto, o processo de se aceitar enquanto negra é difícil, ainda mais para uma mulher, como Adriana, que viveu os anos 90 todos com representações midiáticas brancas, era quebrar os arquétipos. Mas, não é só quebrar estereótipos, como também valorizar e educar nosso filho para além de uma perspectiva eurocêntrica. João nasceu em 2011, hoje tem 13 anos, ainda é um jovem entrando na adolescência. Em casa, a nossa conversa com ele perpassa sobre os vários tipos de preconceito como o machismo, racismo e homofobia e outros. Há uma preocupação em propor uma educação antirracista, conversando com ele sobre: não usar termos preconceituosos, ter ações contrárias ao racismo, valorizar a beleza negra, entre as quais, os cabelos trançados, black e outros.

Vale ressaltar que João presenciou o processo de autoafirmação da mãe, ele já experimentou vários tipos de modelo de cabelo como: cabelo comprido; black, trança, dentre outros, porém nunca relatou nenhum tipo de vontade de “alisar” os cabelos. Quanto a cor da pele, JG – apelido dado pelo avô – passa como socialmente “branco”, por isso mesmo não sofre com as marcas do racismo, carrega as marcas de vários privilégios entre eles: classe média; “branco” e uma composição familiar cis hetero nuclear.

Esse é o Adriano que chega ao Colégio Edvaldo Bandão Correia em 2013 ainda de cabelo comprido. Meu pai achava um desconforto, pois acreditava que o correto era o corte mensal. Meu primeiro ciclo de “cabelão” começou da 5ª série até o 1º ano de curso pré-vestibular, o segundo ciclo foi de 2005 até 2014, só não coloquei tranças afros e nem alisei, gostava do meu cabelo cacheado. Hoje mantenho o cabelo curto, mas o corte acontece a cada 3 meses, ou seja, fujo totalmente do estereótipo de Bezerra. O cabelo era um modo subvertido na cabeça do “Coroné” de um menino de classe média.

Ainda mais eu, um homem com histórico de privilégios: homem cis, socialmente considerado branco e de classe média. Reconheço os privilégios e os problematizo, principalmente, a branquitude, visto que não sofro com as marcas do racismo. Não naturalizar a branquitude é que me possibilita entender a dimensão do racismo. É nas conversas com meus colegas, nas falas dos/as alunos/as que consigo entender como o racismo é cotidiano, quando narram as ações da polícia, nas revistas no transporte público, ou ainda quando vão ao *shopping* e os seguranças atentos a seus corpos os perseguem, achando que irão furtar algo. Nas falas de professoras e alunas relatando as opressões que sofrem por serem mulheres negras e por serem pobres, consigo entender como é perceptível a relação entre gênero, raça e classe e as opressões interseccionais (Davis, 2016).

Elas sofrem impactos com o racismo, machismo, o sexismo, a misoginia, com a desigualdade de classe. As alunas conseguem subempregos em escolas do bairro e/ou em caixas de mercados e são constantemente humilhadas. Sem contar os assédios que sofrem cometidos pelos donos dos estabelecimentos, adjetivando seus corpos à sexualidade. É dessa realidade que problematizo os direitos humanos, pois quais direitos chegam para discentes da periferia? O que se discute em direitos humanos no ensino de história? Qual o papel do Colégio Edvaldo Brandão Correia em propiciar um currículo diferente em direitos humanos? Todas essas problemáticas partem de um professor marcado de privilégios, passando em um concurso público em 2013 e enfim indo conhecer Cajazeiras.

3.4 O curso superior

Entrei na Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2005, após muito esforço. Foram dois anos de cursinho pré-vestibular para enfrentar as duas etapas da seleção. O vestibular da UFBA era bastante criterioso, exigindo estudo e dedicação para conseguir focar nas provas. Por exemplo, eu era um privilegiado por ser classe média, socialmente branco e poder ficar sem trabalhar, dedicando-me integralmente ao vestibular. Por outro lado, tive colegas que ao mesmo tempo que faziam cursinho pré-vestibular trabalhavam para ajudar a pagar as contas da casa, portanto, passar na UFBA, como em muitas universidades entre os anos 2000, estava relacionado a ter boas condições socioeconômicas, negando o discurso da meritocracia.

Vale ressaltar que, as pessoas não partem do mesmo local, não têm as mesmas oportunidades, as desigualdades marcam a história desse país, então, defender a meritocracia é “ocultar diferenças de classes” (Gonçalves, 2023, p. 281). Acrescentaria desigualdades de raça e gênero, a título de exemplo, lembro de colegas negros/as que passavam por dificuldades imensas, como ter que acordar às cinco e meia da manhã, pegar ônibus lotado, descer em Ondina e, por último, subir a ladeira até o campus de São Lázaro na Federação. Para mim, bastava pegar o ônibus às sete que chegaria a tempo.

Logo, a meritocracia é uma ideologia em prol do neoliberalismo (Gonçalves, 2023), mascara as desigualdades produzidas pelo próprio sistema capitalista. Desigualdades que também percebi naqueles que foram meus/minhas professores/as, a maioria eram brancos/as, por exemplo, não tive uma professora negra, quer dizer, a UFBA era o reflexo de uma sociedade que mascara os preconceitos, privilegiando brancos, heterossexuais e classe média e/ou alta.

Porém, várias mudanças começaram a existir, o sistema de cotas é um deles. O programa foi criado em 2004, minha turma era a segunda com políticas de ações afirmativas. Vale lembrar

que as cotas não foram direitos concedidos pelo estado, mas fruto de muitas lutas, resistências e até ocupação da reitoria, cujo objetivo foi pressionar a aprovação do programa. Segundo Kleber Rosa (2023), “éramos 11 estudantes ousados e com todo o nosso protagonismo juvenil”³⁷. A luta desses jovens pelas cotas gerava pavor nos cursinhos pré-vestibulares, na classe média conservadora, principalmente, ao afirmarem que a entrada de alunos cotistas diminuiria a qualidade dos cursos, dentre os quais Medicina e Direito. Esse medo na verdade, escondia os interesses da classe média e da burguesia manter seus privilégios na universidade pública, inclusive acadêmicos o repetiam³⁸.

Em 2004, a sociedade repetia uma série de preconceitos sociais, raciais, econômicos travestidos de qualidade no curso superior, a imprensa também fazia seu papel: desacreditar as cotas, afirmando que o programa criaria uma nação segregada aos moldes da África do Sul, ou ainda que o sistema de cotas acabaria com a principal característica desse país: a mestiçagem. (Berino, 2007). O programa não era consenso nem entre professores/as da UFBA, conforme um professor da própria instituição, as cotas representavam mudanças e “toda mudança que procura diminuir desigualdades sociais acaba por atingir privilégios, e em razão disso é preciso que a Reitoria esteja preparada para enfrentar as críticas que virão” (Queiroz; Santos, 2006, p. 8).

E as críticas vieram, os próprios docentes universitários vociferavam que as cotas: “criavam outros privilégios”; “oficialização do racismo” ou ainda “como uma nova Lei do Ventre Livre” para reduzir as pressões sobre a qualidade do ensino do curso básico?” (Queiroz; Santos, 2006, p. 7). Em meio a esse debate efervescente, um professor chamou atenção ao relatar que:

Não se trata de implantar o racismo. O racismo na universidade já está implantado, faz muito tempo. Nada comprova que os eleitos egressos do vestibular são mais capacitados para ocupar os lugares privilegiados da universidade pública. São, sim, aqueles melhor treinados por cursinhos que ensinam, melhor treinam, o caminho para driblar a barreira do vestibular e para que isto ocorra seus professores desenvolvem técnicas mnemônicas (cantorias, piadas, letanias etc.), que ajudam a lembrar as respostas “certas” das provas, que logo depois serão esquecidas (...). Existe, então, um racismo vigente para privilegiar o ingresso à universidade pública dos jovens herdeiros das camadas médias e altas da sociedade, predominantemente brancas (Queiroz; Santos, 2006, p. 8).

³⁷ <https://atarde.com.br/educacao/ocupacao-da-ufba-em-ato-por-cotas-completa-20-anos-1241719>. Acesso em 16/02/2025.

⁴⁰ Entre os intelectuais estavam: Lilia Moritz Schwarcz, Isabel Lustosa e Maria Hermínia Tavares. É verdade que depois se arrependeram. Sobre isso: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/era-contra-as-cotas-mas-mudei-de-opiniao/#cover> Acesso em 16/02/2025.

O professor traçou o perfil dos alunos que chegavam às universidades, jovens de classe média e alta marcados por privilégios. Esse contexto foi revolucionado pelas cotas, já que houve um aumento de alunos/as autodeclarados negros/as, indígenas oriundos da rede pública e, para desespero daqueles/as que aludiam a possível queda na qualidade dos cursos superiores, existiu a manutenção da qualidade no 1º ano (Queiroz; Santos, 2006, p. 11) e nos anos posteriores o desempenho dos/das cotistas foi igual ou superior aos não cotistas (Bastos; Peixoto; Ramalho; Ribeiro, 2016).

De certo, o que muitos críticos não perceberam é que a luta era pelo acesso e pela permanência do estudante na UFBA, ou seja, as lutas eram também para que programas de auxílio existissem e dessem suporte aos estudantes cotistas. Um desses programas funciona na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH) e se chama A cor da Bahia³⁹, presenciei vários relatos de colegas que narravam tanto o auxílio financeiro quanto acadêmico, inclusive com aulas para a produção de projetos de mestrado e doutorado.⁴⁰ Diante do exposto, o sistema de cotas elencou uma série de direitos como: direito pelo acesso e permanência ao ensino superior; empoderamento dos jovens; resistências, dentre outros.

Aliás, a universidade tem programas, ações e serviços que refletem direitos humanos na prática e deveriam estar presentes na construção de um currículo para educar em e para direitos humanos (Candau, 2008). O Hospital Universitário Professor Edgar Santos (HUPES) é um deles, prestando inúmeros atendimentos em diversas especialidades como tratamento de doenças raras⁴¹, cirurgia de redesignação sexual⁴², além de inúmeros exames e procedimentos feitos em parceria com Sistema Único de Saúde (SUS).

Enfim, a HUPES, reflete o direito à saúde pública de qualidade aos seus pacientes, logicamente, que há problemas como fila de espera, demora para uma determinada cirurgia e/ou exame, contudo, muito desses problemas são por conta do sucateamento que os governos fazem para desacreditar às universidades como: falta de concursos, terceirização de funcionários, falta de manutenção nos prédios e equipamentos e outros.

O aluno/a conhece essa realidade da UFBA? Não posso responder por hoje, mas, na minha época de estudante de 2005 -2010, só soube por conta de colegas que faziam exames e procedimentos, ou seja, havia uma falta de comunicação para que os/as discentes acessassem

³⁹ <http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/dez-anos-de-cotas-na-ufba/> Acesso em 18/02/2025.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ <https://www.edgardigital.ufba.br/?p=27901> Acesso em 18/02/2025.

⁴² https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/hospital-das-clinicas-realiza-primeira-cirurgia-de-redesignacao-sexual-da-bahia-pelo Acesso em 20/02/2025.

aos serviços. Não precisaria criar uma disciplina, poderia ser de maneira transversal elencando os serviços da UFBA com direitos humanos para assegurar o direito a saúde pública na sociedade, articulando assim universidade com direitos humanos, infelizmente, não é feito e nem se ensina ao graduando direitos humanos na história.

No entanto, analisando a minha própria trajetória acadêmica, foram cinco anos de licenciatura em História pela Universidade Federal da Bahia - verifico que durante todo esse período não tive nenhuma disciplina para tratar direitos humanos, nem mesmo em temas transversais. Em termos de disciplina acadêmicas curriculares, apenas uma matéria optativa em História da África e uma em História da Ásia.

O resto do curso todo repetiu um modelo de conhecimento europeu, inclusive no que se refere a direitos humanos, existia – pelo menos de 2005 – 2010 – dificuldade em “Incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em Direitos Humanos nas Instituições de Ensino Superior.” (Brasil, PNEDH, 2003, p.157). O que vi sobre direitos humanos foi só como derivação da Segunda Guerra Mundial.

Em termos de pensar sobre outros sujeitos epistemológicos, promover, como diz PNEDH “Incentivar a realização de estudos, pesquisas e produção bibliográfica sobre a história e a presença das populações tradicionais.” (Brasil, PNEDH, 2003, p. 156) praticamente não tive, ainda mais quando os cânones sagrados da historiografia estavam embasados, sobretudo no modelo francês, fugindo deste escopo teórico, a sociologia do trabalho, tendo como maior expoente o britânico Edward P. Thompson.

A temática decolonial, apesar de já ser uma realidade teórica e política em outros países, não vi em nenhum momento na graduação. E nem vi, pelo menos nas aulas, um debate acerca de gênero como categoria de análise da história, ou seja, a universidade deveria fomentar várias possibilidades de temáticas, linhas de pesquisa, abordagens históricas para fomentar a educação em direitos humanos.

Não obstante, os eventos que acontecem nas universidades promovidos por centros/diretórios acadêmicos e/ou por associações profissionais representam a educação em direitos humanos de meio informal (PNEDH, 2018). Na época de universidade, participei de alguns que trataram das mais variadas temáticas, entre as quais a Ditadura Militar e o Movimento dos Sem Terra (MST).

O primeiro foi um minicurso que tratou dos casos de desaparecimento e tortura de baianos em pleno período militar, além de debater o papel do Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), criado pelos jesuítas, no que concerne “Através, principalmente, dos cadernos do CEAS, os membros do Centro Social iriam denunciar o autoritarismo e a violação dos direitos

humanos promovidos pelo Regime e criticar o modelo econômico excludente dos militares.” (Zachariadhes, 2007, p. 3). O minicurso foi importante por tratar de cidadania, violação de direitos e o papel da igreja, principalmente, uma ala mais à esquerda que combateu a ditadura.

O segundo foi um evento na UNEB, possibilitando-me vivência, mesmo por um curto período, com o MST e me fez aprender sobre: luta pela terra, agricultura familiar, produtos orgânicos, educação para as crianças sem terrinha etc. Não era só uma aula de história, eram narrativas que traziam a importância do MST, segundo Arroyo, “Os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos.” (Arroyo, 2003, p. 30). A citação só corrobora com o que presenciei, o MST produz seu próprio material, luta pela universalização do direito ao ensino público e tem mais de 2 mil escolas em acampamentos e assentamentos.⁴³

Logo, no período da graduação não tive disciplinas curriculares específicas sobre direitos humanos, nem transversalidade da temática, nem “diálogo entre o saber formal e informal acerca dos direitos humanos, integrando agentes institucionais e sociais” (PNEDH, 2018, p.27).

Isso não significa que o sujeito não é educado em direitos humanos, pois o meio informal é educativo e de alguma forma proporciona debates em torno de problemas sociais, raciais e de gênero. Ao longo desse capítulo, elenquei a autobiografização (Passeggi, 2021) como metodologia para rememorar o meu próprio passado, demonstrando o quanto a família matriarcal, patriarcal, nuclear e até mesmo o ensino superior me formaram enquanto um sujeito crítico e reflexivo em relação aos preconceitos como o machismo, o sexismo e o racismo.

⁴³ <https://mst.org.br/educacao/> Acesso em 22/02/2025.

4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, HISTÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA E DECOLONIALIDADE

Neste capítulo, exploro os dois documentos basilares para a educação em direitos humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, reunidas no Caderno de Educação em Direitos Humanos (CEDH). Começo apresentando e problematizando o conceito de direitos humanos, ou melhor, as bases históricas em que esse conceito foi forjado. Em seguida, apresento um breve histórico dos direitos humanos. Na sequência, analiso como os dois documentos tratam da educação em direitos humanos, conceito, bases históricas globais e no Brasil, problematizando o marco histórico que orienta os documentos.

Em um terceiro momento, interpreto a educação em direitos humanos e os silenciamentos por ela criados. Após isso, reflito sobre o possível diálogo entre educação em direitos humanos e história, apresentando algumas sugestões para o diálogo, em especial, reflito sobre ensino de história. O penúltimo tópico aborda o papel do/a professor/a no ensino de história em educação em direitos humanos, enfatizo a importância de outras leituras históricas e, por último, investigo a formação inicial e continuada do professor em direitos humanos.

4.1 Conceito de direitos humanos

Certamente, a concepção de direitos humanos foi impulsionada após a 2ª Guerra Mundial, evento histórico marcado por grandes tragédias humanas, justificou-se a necessidade de reafirmar o direito natural como imprescindível, como o direito à liberdade e igualdade, ou seja, “enquanto inerentes à natureza de cada ser humano, pelo reconhecimento de sua intrínseca dignidade” (Tosi, 2004, p. 20). Essa primeira formulação dos direitos humanos, conhecida como jusnaturalismo, o ‘homem’ por ser racional deveria ter assegurado os seus direitos básicos.

A concepção se tornou um pilar a ser defendido em todo o mundo, contudo, tal formulação não envolvia dinâmica da sociedade no que concerne ao direito ao emprego, a seguridade social, logo essa definição de direitos humanos - apesar de importante - não abarca a pluralidade das necessidades que devem ser asseguradas pelos estados. Sem falar que é sexista, pois homem é apresentado como representante de toda humanidade, anunciando o não lugar das mulheres nos direitos humanos, sendo questionado pelos movimentos feministas que colocaram no centro do debate que os direitos das mulheres também são humanos.

Assim, o primeiro entendimento de direitos humanos - baseados na concepção de liberdade e igualdade - não articulava com o político, o social, o econômico, o educacional, não atendia, por exemplo, os/as marginalizados/as pelo próprio sistema capitalista. A base filosófica e histórica dessa concepção de liberdade e igualdade dos direitos humanos é baseada na Europa, os grandes eventos históricos considerados são os europeus, entre eles as revoluções burguesas do século XVIII. Entre os filósofos estavam os principais nomes do Iluminismo, Thomas Hobbes (Tosi, 2004) e a defesa principal do liberalismo - fosse econômico, político ou social - demarcando-se os valores que começam a ser impostos nessa sociedade e postos como de defesa universal.

Dessa forma, liberdade e igualdade presentes no conceito eram conforme o interesse de uma classe social que não defendia direitos para a classe trabalhadora, para os escravizados e muito menos para as mulheres negras e indígenas nas colônias. A dita liberdade e igualdade meramente ficava no plano das ideias, sem atender de fato a todos os cidadãos/as de um estado, nem valores a serem seguidos, pois quando os colonizados usavam as mesmas bases burguesas de liberdade e igualdade, eram reprimidos de todas as formas possíveis.

A Revolução dos Búzios, por exemplo, foi a tentativa de lutar por igualdade e liberdade concretizada por escravizados, libertos, populares, enfim, por aqueles que não obtinham a alcunha de cidadão baiano no século XVIII, mas reprimida fortemente pelo estado português - estado que tentou flertar com o iluminismo sem romper com o Absolutismo - com presteza, essa liberdade e igualdade deveriam fazer parte da construção ideológica dos chamados estados modernos, no entanto, sem a necessidade de construção de quaisquer mecanismos para assegurar essas bandeiras na prática.

Dentro dessa lógica, justificava-se a necessidade de criar meios de desumanizar os oprimidos pelo sistema a partir das mais variadas formas de coerção, fosse nas explicações raciais e/ou na repressão física com prisões e até esquartejamentos como o que aconteceu com os líderes da Revolução dos Búzios. Tudo isso para manter a defesa dos direitos humanos só para as elites, sem prejudicar o direito de propriedade, como era defendida a escravidão.

Por outro lado, outras concepções começaram a ganhar espaço e começaram a se fazer presentes no que concerne aos Direitos humanos. Entre fins do século XIX e início do século XX, a classe trabalhadora se envolveu em diversas manifestações cujo intuito foi o de exigir melhores condições de vida e trabalho, além de mais direitos políticos. (Tosi, 2004, p. 119). Então, o debate sobre desigualdade social foi inserido na defesa dos direitos humanos, na verdade, a classe trabalhadora foi lentamente conquistando o direito de serem representados enquanto detentores de direitos quando passaram a tencionar o estado liberal burguês ao

realizarem greves nas fábricas, ao se reunirem em sindicatos, dentre outros. Todas essas mudanças são importantes para entender duas situações: primeiro, direitos não são dados, mas sim conquistados (Rabenhorst, 2008 p. 14); segundo, são os sujeitos sejam individuais e/ ou coletivos os responsáveis em fazer com que os estados cumpram “o débito e as obrigações correlatas aos direitos” (Rabenhorst, 2008 p. 14).

Em suma, os direitos humanos vão aos poucos sendo apropriados pelos próprios oprimidos do sistema capitalista como uma forma de legitimar a sua própria luta por direitos. Logicamente, que não foi de forma pacífica, principalmente, porque a burguesia tentou de várias formas ao longo da história evitar a ampliação daqueles que deveriam ter direitos assegurados pelo estado. Sendo assim, são os/as oprimidos/as que inclusive fizeram com que os objetos de defesa desses direitos se ampliassem para além da mera liberdade e igualdade, relacionando, pois, o conceito a questões como: igualdade racial e de gênero; acesso à educação; a cultura; a liberdade e outros.

Por fim, o conceito foi se ressignificando e as bases burguesas foram sendo apropriadas pelos próprios movimentos sociais e aos poucos foram obrigando o estado - a partir de muitas lutas - a estabelecer metas e ações concretas para assegurar seus direitos, inclusive, nas constituições, mas isso foi um longo processo histórico.

4.2 Histórico dos direitos humanos

Quando a sociedade começa a falar em direitos para o ‘homem’? É difícil estipular um período em específico, normalmente, os autores explicam o processo histórico dos direitos humanos desde a Idade Média, Moderna, Contemporânea até culminar com a Declaração dos Direitos Humanos de 1948. O pós-guerra marca a consolidação das bases argumentativas de defesa da dignidade humana “na tentativa de encontrar um amparo contra a volta da barbárie” (Tosi, 2004, p.15).

Para alguns autores, os antecedentes dos direitos humanos remontam ao ocidente medieval. Segundo Cavalcanti,

[...] Encontramos nas formas cristãs (católicas) do direito, inquisitorial ou canônico, a representação [...] de um enorme avanço para o desenvolvimento dos princípios de investigação e impessoalidade como base para a processualística ainda na Idade Média. Os documentos pertinentes a este direito são uma excelente fonte para o estudo de uma (Pré) História dos Direitos Humanos (Cavalcanti, 2004, p. 46).

Cavalcanti salienta o papel da igreja em diferenciar direito religioso e direito secular, inclusive, o Tribunal de Santo Ofício julgava os casos por uma justiça religiosa ligada ao clero e não por uma justiça secular. Isso significa que o processo inicial de racionalização do direito na Europa cristianizada ocorreu “para atender a interesses econômicos, estratégicos e simbólicos do clero e da nobreza” (Cavalcanti, 2004, p. 48 - 50).

Mesmo com os interesses, há um processo de “desmitologização” do direito, ou seja, o direito estabelecido entre fins da Idade Média e início da Idade Moderna definia, minimamente, a separação entre o poder religioso e secular. Muito influenciado por Max Weber, Cavalcanti ilustra que o cristianismo católico ocidental não fundou teocracias, como aconteceu com o islamismo, em que os direitos eram explicados por um embasamento religioso (Cavalcanti, 2004, p.53). Portanto, as diversas concepções de direitos humanos surgidas entre os séculos XV ao XVIII foram iniciadas “Após a parcial positivação do direito ainda na idade média” (Cavalcanti, 2004, p. 64).

Dessa forma, Tosi salienta que o fim da Idade Média e o Renascimento marca a “virada antropocêntrica” em que

Nasce então a concepção subjetiva dos direitos naturais, que desvincula e liberta progressivamente o indivíduo da sujeição a uma ordem natural e divina objetiva e lhe confere uma dignidade e um poder próprio e original quase que ilimitado, ou melhor, limitado somente pelo poder igualmente próprio e original do outro indivíduo, sob a égide da lei e do contrato social. Inicia assim a transição do direito para os direitos (Tosi, 2004, p. 104).

Para o autor, a Modernidade consolida a racionalidade humana como a base argumentativa dos direitos e “cria as condições para o surgimento da doutrina dos direitos humanos, enquanto direitos do indivíduo livre e autônomo, sobretudo a partir da obra de Thomas Hobbes, no século XVII” (Tosi, 2004, p. 106). Os argumentos de Hobbes são a base filosóficas dos direitos naturais, Tosi (2004, p. 111-113) explicita os argumentos de Hobbes em que: o primeiro é o estado de natureza, onde os indivíduos têm direitos naturais intrínsecos, como direito à vida, à propriedade, à liberdade.

Contudo, o ‘homem’ para sair desse estado de natureza precisa respeitar as leis racionais imutáveis. Por último, um pacto deve ser firmado entre indivíduos livres para formar a sociedade civil, pondo fim ao estado de natureza e a liberdade absoluta. Dessa forma, “o Estado nasce da associação dos indivíduos livres para proteger e garantir a efetiva realização dos direitos naturais inerentes aos indivíduos, existentes antes da criação do Estado e que cabe ao Estado proteger” (Tosi, 2004, p. 113).

Todas essas concepções filosóficas jusnaturalistas modernas são as bases das revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII, sendo elas a Declaração de Direitos da Revolução Gloriosa na Inglaterra, a Declaração do Estado da Virgínia - base da independência dos Estados Unidos - e a Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão na Revolução Francesa (Tosi, 2004, p. 114). Em comum, essas revoluções tinham a defesa de direitos de liberdade negativa, ou seja, aqueles que o Estado deve garantir, porque a natureza do ‘homem’ seria um fundamento absoluto em que:

O fundamento último não pode mais ser questionado, assim como o poder último deve ser obedecido sem questionamentos. Quem resiste ao primeiro se põe fora da comunidade das pessoas racionais, assim como quem se rebela contra o segundo se põe fora da comunidade das pessoas justas ou boas. [...] Essa ilusão foi comum durante séculos aos jusnaturalistas, que supunham ter colocado certos direitos (mas nem sempre os mesmos) acima da possibilidade de qualquer refutação, derivando-os diretamente da natureza do homem. Mas a natureza do homem revelou-se muito frágil como fundamento absoluto de direitos irresistíveis (Bobbio, 1992, p.12).

O fundamento último inquestionável é a liberdade. A defesa jusnaturalista moderna concebia a liberdade como um dos direitos indelévels do ‘homem’, mas, ao mesmo tempo, as revoluções burguesas mantinham regimes escravocratas, e quando os colonos se apropriaram do conceito de liberdade eram reprimidos com o máximo de rigor pela intervenção do Estado, isto é, a liberdade enquanto direito negativo tão defendido pelo liberalismo, sendo combatida pelo Estado em prol de manter a escravidão. Tensiono como a burguesia conseguiu defender direito de liberdade com direito de propriedade, digo melhor, alinhar escravidão enquanto direito de propriedade?

Pois, mesmo com o argumento pseudocientífico de “raças” inferiores” do século XVIII e XIX, negros e indígenas eram considerados pertencentes a espécie humana, ou melhor, as justificativas que buscavam evidenciar a “inferioridade” entre homens europeus de homens negros e indígenas tinham uma base ‘científica’. Portanto, pelo simples embasamento jusnaturalista moderno, filosoficamente falando, a escravidão já era um absurdo por ferir o direito de liberdade do ser humano. Para Bobbio são direitos antinômicos, assim como liberdade e igualdade.

Igualdade e liberdade não eram direitos defendidos pela burguesia. A Revolução Francesa, por exemplo, o direito de igualdade perante a lei não foi amplamente votado pelo terceiro estado nas Assembleias (Cavalcanti, 2004, p 70), ratificando que igualdade não era um fundamento absoluto defendido pela burguesia. A defesa do fundamento absoluto estava vinculada a liberdade e estas “exigem da parte dos outros (incluídos aqui os órgãos públicos) obrigações puramente negativas” enquanto as igualdades como direitos “só podem ser

realizados se for imposto a outros (incluídos aqui os órgãos públicos) um certo número de obrigações positivas” (Bobbio, 1992, p. 15).

A primeira contradição reside em estabelecer o papel do estado: assegurar os direitos negativos em prol da liberdade absoluta ou estabelecer os direitos positivos - como a igualdade - com o estado intervindo diretamente? A defesa do direito à liberdade, excluindo a igualdade, gerou uma série de críticas no século XIX em que:

O socialismo, sobretudo a partir dos movimentos revolucionários de 1848 (ano em que foi publicado o Manifesto Comunista), reivindica uma série de direitos novos e diversos daqueles da tradição liberal. A *égalité* da Revolução Francesa era somente (e parcialmente) a igualdade dos cidadãos frente à lei, mas o capitalismo estava criando grandes desigualdades econômicas e sociais e o Estado não intervinha para pôr remédio a esta situação (Tosi, 2004, p. 116 -117).

A defesa socialista era uma novidade face ao liberalismo, por introduzirem “os direitos de igualdade ou econômicos e sociais, direitos eminentemente coletivos, enquanto os direitos de liberdade eram eminentemente individuais” (Tosi, 2004, p. 118 - 119). Isso porque os argumentos marxistas condenavam os direitos humanos eminentemente burgueses, criticando o conceito vazio de liberdade de um idílico estado de natureza, desconectado as práticas sociais opressivas impostas pela burguesia, como o direito de propriedade para poucos. Enfim, após a era das revoluções, os direitos de igualdade econômica e social passam a figurar enquanto fundamentos dos direitos.

Por último, a noção de solidariedade cristã católica também estará presente no fundamento dos direitos humanos na contemporaneidade, porém, até 1948, não havia consenso sobre quais seriam os fundamentos universais dos direitos humanos.

Inegavelmente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) teve relevância histórica, haja vista que

reafirma o conjunto de direitos das revoluções burguesas (direitos de liberdade, ou direitos civis e políticos) e os estende a uma série de sujeitos que anteriormente estavam deles excluídos (proíbe a escravidão, proclama os direitos das mulheres, defende os direitos dos estrangeiros, etc.); afirma também os direitos da tradição socialista (direitos de igualdade, ou direitos econômicos) e do cristianismo social (direitos de solidariedade) e os estende aos direitos culturais (Tosi, 2004, p.15).

Ou seja, as três correntes estão representadas, pois não se nega nenhum direito. Bobbio argumenta que a Declaração “representa a manifestação da única prova através da qual um sistema de valores pode ser considerado humanamente fundado” (Bobbio, 1992, p. 17), ou melhor, conseguiu fazer com que os fundamentos tivessem coerência filosófica e jurídica, o próprio Bobbio afirma que:

Há três modos de fundar os valores: deduzi-los de um dado objetivo constante, como, por exemplo, a natureza humana; considerá-los como verdades evidentes em si mesmas; e, finalmente, a descoberta de que, num dado período histórico, eles são geralmente aceitos (precisamente a prova do consenso). O primeiro modo nos ofereceria a maior garantia de sua validade universal (Bobbio, 1992, p. 17).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos articula os três valores, pois o objetivo não é a busca de um fundamento absoluto que justifique a natureza humana, mas reafirmar a própria natureza humana como o fundamento absoluto, ou seja, “Direitos humanos, por mais pleonástico que isso possa parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos” (Rabenhorst, 2008, p.14). E para ser aceita pela maioria dos países que a adotam, politicamente, o consenso entre capitalistas e socialistas foi essencial para que direitos dispare - como liberdade e igualdade - estivessem presentes nos artigos. Sem contar que, a Declaração se atualizou ao longo da história - entre as décadas de 60 e 90 uma série de pactos e protocolos internacionais foram assinados entre os quais: a Convenção relativa à luta contra a Discriminação no campo do Ensino (1960); a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial; o Pacto Internacional Relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, etc. - ampliando os direitos humanos em três tendências: universalização, multiplicação e diversificação.

Atualmente, a maioria dos países aderiu à Declaração Universal dos Direitos Humanos, aumentou a quantidade de bens a ser defendida e se diversificou melhor a figura humana, a especificidade humana passou a ser defendida como direito a mulher, a criança etc. (Tosi, 2004, p. 17).

No entanto, o que deu origem as gerações do direito, sendo: a primeira geração relacionada aos direitos civis e políticos, como o direito à vida, à liberdade, a proibição da escravidão; a segunda geração os direitos econômicos, sociais e culturais, em que estão o direito ao trabalho, à seguridade social; a terceira e a quarta geração relacionadas ao direito a uma ordem social e internacional, como o direito à paz e o direito às gerações futuras, isto é, o compromisso de deixar um mundo melhor às gerações futuras (Tosi, 2004, p. 17 - 19). Ao interpretar essas gerações, percebe-se que “os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens” (Bobbio, 1992, p. 19).

Então, os direitos defendidos na Declaração implicam as dimensões: ética por serem os direitos naturais inerentes a dignidade humana; jurídica porque os princípios defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos influenciam tratados, protocolos e convenções, tornando-se parte do Direito Internacional; política por serem critérios de orientação para vários Estados; econômica em que o Estado deve assegurar as necessidades básicas à população; social

porque a sociedade civil cumpre papel importante para efetivar os direitos humanos; cultural para os Direitos Humanos encontrem respaldo na cultura, na história e por último educativa já que a sociedade precisa ser ensinada em e para direitos humanos (Tosi, 2004, p. 19 - 22).

Dessa maneira, a DUDH dá coerência em bases filosóficas dispares, dito de outra forma, articula defesa da liberdade - direito negativo sem a intervenção do estado - com a condenação à escravidão - direito positivo com a intervenção estatal; defende liberdade de expressão, ao mesmo tempo que preza pela igualdade de instrução. Por último, a declaração é “[...] a síntese de um movimento dialético, que começa pela universalidade abstrata dos direitos naturais, transfigura-se na particularidade concreta dos direitos positivos, e termina na universalidade não mais abstrata, mas também ela concreta, dos direitos positivos universais” (Bobbio, 1992, p.19).

Contudo, sobre autodeterminação dos povos, do que tratava a DUDH? Não seria também um direito positivo universal? O contexto da DUDH é pós-Segunda Guerra Mundial em que os horrores do holocausto eram um passado recente na memória coletiva mundial, não obstante, nada se comentava sobre os neocolonialismos em África e Ásia, nem acerca das lutas de independência, nem sobre a persistência do discurso de superioridade de uma raça sobre a outra.

Entretanto, não significa que a DUDH deve ser descartada, pelo contrário deveria ser atualizada e assim o foi. Em 1952, a ONU contratou Claude Lévi-Strauss^{44[1]} para provar a inexistência de raças humanas, negando o racismo científico. Sendo assim, não foram só mudanças filosóficas, os sujeitos que deveriam ser representados como detentores de direitos foram se atualizando e reconhecidos pela própria ONU, como as orientações da Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), que constam defesas como:

Levando em consideração a situação particular dos povos submetidos à dominação colonial ou outras formas de dominação estrangeira, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reconhece o direito dos povos de tomar medidas legítimas, em conformidade com a Carta das Nações Unidas, para garantir seu direito inalienável à autodeterminação. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos considera que a negação do direito à autodeterminação constitui uma violação dos direitos humanos e enfatiza a importância da efetiva realização desse direito. (Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993, p. 3)

Sendo assim, a citação traz um olhar para aqueles e aquelas violentadas/dos pelo colonialismo, subalternizados pelo sistema mundo (Grosfouguel, 2006), aqueles em que eram

⁴⁴ Sobre isso ver <https://noticias.ufsc.br/2008/11/levi-strauss-faz-100-anos-nesta-sexta-28-de-novembro/> Acesso em 06/02/2025.

negados os direitos, onde suas lutas eram tidas como insignificantes. O Programa de Viena não foi só importante por viabilizar a autodeterminação dos povos, mas também pela condenação de qualquer prática que infringisse a vontade da maioria, “[..] as inúmeras violações de direitos humanos, particularmente em forma de genocídio, limpeza étnica e violações sistemáticas dos direitos das mulheres em situações de guerra [...]” (Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993, p. 8).

Desse modo, não foram só as gerações de defesa dos direitos humanos que foram ampliadas, o próprio sujeito a quem por direito deve ter seus direitos assegurado também o foi, hoje não é somente o homem, europeu, basta verificar o artigo 32 que contempla os povos indígenas “que compreende programas de ação a serem definidos em parceria com povos indígenas” (Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993, p. 16), ou ainda a defesa da igualdade e dos direitos da mulher, da criança dos portadores de deficiência, etc. Por último, o Congresso de Viena ainda tece comentários sobre a importância da educação em direitos humanos.

4.3 Educação em direitos humanos

O Brasil é signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, desde 1948, e este documento preza muito pela importância da educação e do ensino como meio para consolidar o respeito aos direitos e liberdades. A educação passa a ter papel fundamental para “articular direitos humanos às concepções pedagógicas” (Candau, 2008, p. 188). Na prática, a autora se refere à importância de as diretrizes educacionais estarem alinhadas aos direitos humanos. Para ela, três dimensões são fundamentais para a educação em direitos humanos, a primeira formar os cidadãos/as enquanto sujeito de direitos; a segunda relacionada ao processo de empoderamento e a terceira aos processos de transformação, ou seja, a cultura do “nunca mais” (Candau, 2008, p. 189 - 190).

Porventura, a autora escreve sobre essas dimensões pensando sobre o caso brasileiro e, quanto à primeira dimensão, é muito comum a falta de percepção da própria sociedade civil enquanto sujeitos de direitos, o que muitas vezes é apropriado pelos regimes políticos tanto autoritários como democráticos. Para ilustrar esse aspecto, na época dos militares foi criado o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e foi visto como uma benevolência dos militares, já na época democrática a criação do Bolsa Família é tida como uma ação do governo Lula, quer dizer, a falta de consciência da sociedade enquanto sujeitos detentores de direitos

faz com que o significado das conquistas seja atribuído à concessão do outro, não como uma conquista do próprio sujeito e/ou do grupo a que pertence.

Quanto a segunda dimensão, para Candau “é favorecer o processo de empoderamento” (Candau, 2008, p. 189) ora do sujeito indivíduo, ora em grupo coletivo, ou seja, a autora relaciona com a possibilidade de grupos historicamente marginalizados - como mulheres, negros, LGBT- possam a partir de suas lutas incomodar a sociedade civil e o Estado a ponto deste último estabelecer pelo menos em lei o respeito à dignidade desses grupos e/ou o respeito a sua cultura.

Sendo assim, a terceira dimensão da educação em direitos humanos tem a função de evitar que se perpetue, por exemplo, na memória popular a defesa dos mais variados tipos de preconceitos, torturas e outros. A importância da educação em direitos humanos é indelével e tem princípios como: “dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; sustentabilidade socioambiental” (Brasil, 2012, p.8).

Contudo, como se constrói essa educação em direitos humanos? Como as diretrizes nacionais representam os sujeitos a serem defendidos na educação em direitos humanos? Quais os direcionamentos para a educação em direitos humanos? Ao analisar o parecer 8/2012, o documento apresenta uma série de organizações, organizações não governamentais (ONGS) e universidades, entre elas:

As sugestões da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas; Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmem Bascarán de Açailândia, Maranhão; Diretoria de Cidadania e Direitos Humanos (DCDH) da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo, Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero (GEPSEX) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e do Observatório de Educação em Direitos Humanos dos campi da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) de Bauru e de Araraquara (Brasil, 2012, p. 1).

Interpretando a citação, percebo que em nenhum momento outros movimentos sociais foram consultados. Qual a representação indígena nessas organizações e ONGS fizeram parte do parecer? Como falam sobre o racismo? É a produção de uma diretriz nacional que não dialoga com outros sujeitos. Para Teodoro (2014),

A educação em direitos humanos muitas vezes é voltada para proteção de princípios fundamentais, como o direito de votar e ser votado e participar da sociedade pela busca de um bem comum e da convivência pacífica em sociedade, sem buscar consolidar novos paradigmas de proteção intercultural (Teodoro, 2014, p. 62).

Por certo, a autora é pertinente, em decorrência disso, novos paradigmas não foram consolidados, repetindo-se paradigmas marcadamente europeus. Não basta só falar da

importância do voto, precisa-se que outros (as) estejam presentes para a construção do que será defendido na educação em direitos humanos, isto é, o parecer diz que a educação básica deve estimular e problematizar “[...] saneamento básico, educação, moradia, poluição dos rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outros” (Brasil, 2012, p.14), mas qual sujeito é tratado? Talvez o melhor questionamento seja, quem mais sofre com a falta de: saneamento básico, educação, moradia e poluição dos rios?

Dessa forma, a maneira como é proposta a educação em direitos humanos não a associa com a questão política, social e econômica e o pior é que trata da questão do meio ambiente de maneira vazia sem a presença dos povos originários, ou seja, repete-se paradigmas europeus (Teodoro, 2014). A percepção dos povos originários sobre defesa do meio ambiente é diferente do que se propõe a cultura capitalista, neste último o interesse é preservar para lucrar, com a construção de hotéis e ecoturismo, não contribuindo em nada para estimular a interculturalidade entre sujeitos, ou seja, o enriquecimento mútuo entre culturas.

Sendo assim, são distintas as maneiras de defender, utilizar e explorar o meio ambiente, assim sendo, enquanto a cultura capitalista é apenas o lucro, os povos originários⁴⁵ e quilombolas⁴⁶ praticam interação com a natureza, troca de conhecimentos, economia solidária, defesa do meio ambiente etc., possibilitando aos participantes escutarem outros e outras personagens, outras histórias.

No entanto, a questão não é só acerca da defesa do meio ambiente, a metodologia proposta pelo parecer não articula meio ambiente com o debate político, não estimula situação problema (Brasil, 2012, p. 14) para entender a realidade da temática, como é feito ao tratar educação em direitos humanos e discriminações. Entre as articulações possíveis: disputas entre indígenas/ quilombolas versus latifundiários; falta de demarcação das terras indígenas/ quilombolas por parte do estado; homicídios de líderes indígenas/ quilombolas; assassinato de líderes religiosos; redução da floresta em prol da agropecuária e outros.

Por ventura, trazer essas realidades é quebrar paradigmas na educação em direitos humanos, “[...] fazendo com que a cultura de Direitos Humanos, hoje marcadamente eurocêntrica, seja fortemente pontuada por características nacionais, regionais e culturais, de forma que de fato novos paradigmas sejam criados.” (Teodoro, 2014, p. 62). Para atingir esses novos paradigmas, a educação em direitos humanos deve ser problematizadora, plural e transformadora até para que atinja o seu principal objetivo que é “[...] a pessoa e/ou grupo social

⁴⁵ Um exemplo acerca da temática é a Feira da Mata que acontece, na maioria das vezes, no primeiro domingo de cada mês. Para saber mais <https://www.instagram.com/feira.da.mata/> Acesso em 08/02/2025.

⁴⁶ Ver também https://www.instagram.com/turismo_rotadaliberdade/ Acesso em 08/02/2025.

se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro.” (Brasil, 2012, p. 10).

Por outro lado, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tentou organizar as diretrizes, apesar de não terem forjados novos paradigmas, o programa tem avanços inquestionáveis como o diálogo com outras organizações.

4.4 O papel do Estado na implementação da educação em direitos humanos

O Estado Brasileiro publicou em 2006 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Este é fruto de um intenso debate na sociedade para implementar uma educação em direitos humanos, visto que em 2003 foi criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, formado por especialistas, representantes da sociedade civil e organismos internacionais (Brasil, 2018, p.48). Analisando os nomes dos participantes desse Comitê, instituído pela portaria número 98 de 09/07/2003, temos representantes das mais variadas matizes intelectuais do país, indo desde pesquisadores do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), representantes da Associação Brasileira de pesquisadores Negros/negras (ABPN), como Eliane dos Santos Cavalleiro, até representantes da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (RBEDH), entre as quais Aída Maria Monteiro Silva.

Ambas têm currículo acadêmico marcado pela defesa dos direitos humanos, sobretudo no respeito à diversidade étnico-racial, esta última, inclusive, tem vários trabalhos com foco nos efeitos do racismo na escola.

A temática da diversidade também esteve presente, uma vez que havia autores com experiência na questão dos direitos humanos e respeito à diversidade como: Maria de Nazaré Tavares Zenaide. Então, o PNEDH tem de fato pluralidade, o que explica ser um documento bastante amplo para se constituir as bases para a educação em direitos humanos. Outro ponto que chama minha atenção é como o documento demarca uma postura contrária à ditadura militar, pois

No Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política, vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada (Brasil, 2018, p.8).

O documento traz um período histórico recente da História Brasil, em que foi marcado pelas violências sistemáticas do estado, como torturas, perseguições políticas e desaparecimentos. A crítica ao regime militar demonstra que o Comitê se empenhou em não ocultar os crimes de violações à dignidade humana, ainda mais que entre os membros estavam pessoas que haviam vivido esse momento, entre elas Margarida Genevois que não só viveu como também esteve envolvida ao longo da década de oitenta em comissões e/ ou órgãos estatais dedicados à implementação de lutas em prol da defesa da dignidade humana.

Além de ser plural, o PNEDH não se omite em relatar as várias persistências de violações de direitos, na verdade, em superar tais violações tendo como um dos objetivos “destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito (Brasil, 2018, p. 13), resumindo, a educação em direitos humanos como princípio fundamental para a construção de um estado em que se estabeleça linhas de ação contra as opressões cotidianas que forjam esse país historicamente.

O PNEDH - que teve sua terceira reimpressão em 2018 - está dividido em objetivos gerais; linhas gerais de ação; educação básica; educação não formal; educação superior; educação dos profissionais de justiça e segurança e por último, educação e mídia. Os objetivos gerais são importantes porque constam o que se espera de uma educação em direitos humanos, como “ênfatar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática” ou ainda fomentar a temática em produção de materiais didáticos e a capacitação de educadores (Brasil, 2018, p.13-17).

Há uma organização para instituir e colocar em prática a educação em direitos humanos, onde a educação básica tem papel de destaque no PNEDH em que um dos princípios é “a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais” (Brasil, 2018, p. 19). E para que essas condições aconteçam se estabelece a escola:

Como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos (Brasil, 2018, p. 19).

A escola passa a ser a referência na educação básica, inclusive, o PNEDH argumenta que neste espaço a educação em direitos humanos deve:

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos,

assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (Brasil, 2018, p. 20 -21).

Pela citação, percebo que o PNEDH não se furta em orientar sobre temáticas extremamente atuais e presentes ao longo do processo de formação desse país, ao tratar de temas marcados pela colonialidade em que o racismo patriarcal heteronormativo (Cardoso, 2019) se estrutura com meio indelével na construção desse país. O problema não está no PNEDH, inclusive importante destacar a linguagem não sexista adotada com flexão de gênero, mas como esses objetivos chegam até a escola. Por mais que seja rico em detalhes, o PNEDH é um documento normativo, logo, é preciso documentos que façam o diálogo entre ele e a escola.

Alinhado a este documento, as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH) foram aprovadas. Elas trazem um conjunto de princípios e ações para garantir a promoção dos direitos humanos na educação formal e informal, influenciando projetos políticos-pedagógicos, materiais didáticos e processos de formação de educadores. As diretrizes foram publicadas e divulgadas em 2013 no Caderno de Educação em Direitos Humanos (CEDH).

Ao analisar a DNEDH, ressalto a importância das diretrizes para a educação em direitos humanos estarem presentes no projeto político pedagógico das escolas de maneira transversal, específica em uma ou mais disciplina, refletindo os contextos sociais de cada escola (Candau, 2008, p. 191), ou seja, as DNEDH têm o papel de estabelecer ações, temas e práticas escolares a serem trabalhadas para a educação em direitos humanos. Vale ressaltar que, as DNEDH estão reunidas no CEDH que tem como principal função “divulgar as diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos” (Brasil, 2013, p.13).

O CEDH, portanto, é um impresso que publiciza as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. O mesmo está dividido em quatro unidades, divididos em contextualização dos direitos humanos no Brasil e no mundo, a trajetória da educação em direitos humanos no Brasil e no mundo, as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos e proposta metodológica para a educação em direitos humanos. Contudo, ao comparar o PNEDH e a DNEDH, percebo que existem tópicos divergentes entre princípios e diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. Um deles é quando trata da questão racial e de gênero, enquanto no PNEDH é uma diretriz que impulsiona debates e ações nas escolas, a DNEDH apresenta diretrizes nacionais lacônicas. Aliás, a resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 não apresenta nenhum tipo de especificação de como tratar raça e gênero na escola, limitando-se apenas a defender. Assim, o CEDH reúne e publica um anexo intitulado conteúdo com

informações relativas às Diretrizes para Educação Básica. Neste documento, a orientação acerca raça e gênero está presente somente na diretriz curricular do ensino médio em que diz:

Art. 16. XV - Valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (Brasil, 2013, p. 67).

Interpretando a citação, que é a Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, percebo a contradição não só com o PNEDH, mas com a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tendo em vista que a Educação Básica é formada por Ensino Infantil, Fundamental e Médio. (Brasil, 1996, p. 21), consequentemente, esse artigo deveria estar presentes em todas as diretrizes nacionais para o estabelecimento da educação em direitos humanos, até porque, nas escolas acontecem casos de racismo, machismo, orientação sexual desde o ensino infantil, nesse sentido é uma diretriz importante, porém onde está localizada é falha.

Na prática, parece que o CEDH, por conseguinte as Diretrizes Nacionais, não passaram por um crivo popular, nem por seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional pelos argumentos muito distantes do PNEDH, este traz em diversos momentos a necessidade de programas e ações educativas que contemplem na escola um debate acerca dos preconceitos de raça, gênero e orientação sexual.

Como a educação em direitos humanos pode ser representada dessa forma? Por esse documento, a escola deveria pensar em ações, aulas, programas contra os preconceitos de raça, gênero e orientação sexual só no ensino médio. A crítica não é em torno da resolução que cria as DNEDH, mas sim em relação as resoluções que definem os artigos a serem trabalhados nas etapas da educação básica, por exemplo, a temática raça e gênero é silenciada na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 do ensino fundamental (CEDH, 2013, p. 67). Portanto, raça e gênero são de extrema relevância por permitirem outras abordagens históricas contra hegemônicas. Logo, possibilitam que a história não se detenha apenas pelos pilares burgueses, por exemplo, a luta contra a escravidão no Brasil no século XVIII deve estar presente na construção da educação em direitos humanos, porque são pilares contra hegemônicos, possibilitando entender direitos humanos a partir de outros sujeitos além da narrativa dos europeus.

4.5 O diálogo entre educação em direitos humanos e história

Ao ler o PNEDH e as DNEDH, percebo que o tempo histórico demarcado se relaciona a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Primeiro é importante contextualizar que o pós-Segunda Guerra era marcado pela ordem bipolar, onde as tensões entre capitalismo e socialismo sempre ficavam evidentes e uma Terceira Guerra Mundial não era descartada. Denominada como Guerra Fria, o período de 1945 - 1991 foi marcado por ações de espionagem, contraespionagem e até conflitos entre países que indiretamente envolviam os interesses dos EUA ou da URSS. A Independência de Cuba, bem como a Ditadura Militar brasileira são marcas desse contexto. A Declaração Universal dos Direitos Humanos tem uma importância histórica e o CEDH relaciona esse marco histórico

A educação em Direitos Humanos tem seu início oficial com a proclamação da Carta das Nações Unidas e com aprovação da DUDH, em 10 de dezembro de 1948. A partir desse momento a declaração se tornou um instrumento pedagógico de conscientização de valores fundamentais da democracia e dos direitos Humanos (Brasil, 2013, 26).

Pelo narrado, a concepção histórica sobre educação em direitos humanos exposta é extremamente eurocêntrica, levando a compreensão e até mesmo a formação da nossa consciência em torno de direitos humanos a partir do colonizador. É como se não houvesse nenhum evento que chocasse a sociedade antes desse período. O marco ser 1948 é pela necessidade de criar um documento que respeite a todos a partir de um evento que marca e traumatiza principalmente a Europa: o Holocausto.

Questionamos o porquê outros eventos históricos traumáticos que marcaram as sociedades são invisibilizados? O ano de 1492 (Grosfoguel, 2019) inaugurou uma série de genocídios em massa cometidos por portugueses e espanhóis durante a colonização, com a independência das colônias surgiram “Os Estados Modernos da América”, sem qualquer participação dos povos originários ou afrodescendentes, excluindo grande parcela da sociedade da identidade de nação que era então criada” (Teodoro, 2014, p. 67), na prática se manteve uma série de estruturas políticas, econômicas e sociais para evitar a ascensão de negros e indígenas, sem contar a criação de instituições de saber pensadas para manter um determinado padrão de conhecimento, cujo intuito é negar que os saberes insubmissos tenham a chancela de conhecimento com base epistêmica. Para Grosfoguel,

O racismo epistêmico é um dos racismos mais inviabilizados no sistema mundo. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas dos brancos ocidentais (que quase nunca inclui mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade” (Grosfoguel, 2007, p. 32).

Grosfoguel delimita como se dá o processo de formação do conhecimento, ou melhor, como são feitas as escolhas de conhecimento que devem chegar às escolas e universidades. Nesse sentido, temos uma estrutura de conhecimento que é extremamente excludente e que mantém um padrão do que deve ser ensinado e aquilo que deve ser excluído. Assim, o processo de construção daquilo que deve ser considerado ciência e que, indiretamente, recebe a chancela de verdade é filha de um processo de colonialidade do saber. Aliás, tal questão é muito mais complexa e, segundo Torres:

A modernidade ocidental é comumente entendida como a época da mais avançada forma de civilização em comparação a outros arranjos sócio culturais, políticos e econômicos que aparecem como menos civilizados, não civilizados, selvagens ou primitivos. A rejeição das teses de uma hierarquia de culturas e da superioridade da modernidade ocidental pode ser necessária, mas não é de forma alguma suficiente para desafiar as bases de uma ordem internacional e de instituições que têm esse tipo de lógica e ethos colonizante.

A razão para isso é que o significado e a estrutura de instituições, práticas e representações simbólicas ocidentais modernas já pressupõem conceitos de progresso, soberania, sociedade, subjetividade, gênero e razão, entre muitas outras ideias-chave que têm sido definidas como pressuposto de uma distinção fundamental entre o moderno e o selvagem ou primitivo, hierarquicamente entendidas ou não. E, sendo assim, há caminhos outros múltiplos nos quais os conceitos de civilização e de modernidade têm sido definidos por meio de dicotomias e definições essencialistas (Torres, 2019, 34).

O “progresso” é definido segundo a lógica da grande “conquista”, a modernidade é simplesmente a partir da definição dos europeus e, todas as práticas, representações e simbolismos de africanos, crioulos, indígenas, em suma tudo que não fosse europeu deveria ser abolido, conseqüentemente, a colonialidade manteve esse padrão de subjugar os povos racializados. Torres faz uma crítica de como se dá esse processo na colonialidade do saber de definir uma objetividade de acordo com uma perspectiva eurocêntrica. É o que explica o epistemicídio de um documento oficial. Ao trazer o documento da ONU como marco histórico, silenciam-se outros passados, outros problemas que a sociedade enfrenta.

Na prática, para fomentar o debate decolonial em direitos humanos, faz-se necessário utilizar os argumentos de Pires (2018), tendo em vista que comumente presenciamos casos de racismo e/ ou injúria racial seja na escola, no transporte público e outros. Se não ocorrer uma racialização do debate sobre direitos humanos, continuaremos mantendo uma defesa de direitos humanos longe das práticas racializadas que fundam este país, simplesmente, criando documentos - como as diretrizes nacionais - em que praticamente não se pensa em discutir racismo como elemento fundamental para a educação em direitos humanos. A falta desse debate, na verdade, a falta de uma abordagem histórica que contemple tal análise, só ratifica a colonialidade na própria abordagem histórica.

Nesse aspecto, os argumentos de Quijano são importantes, visto que raça é o elemento fundante da “codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados, ou seja, uma suposta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade” (Quijano, 2006, p.117), ressignificando-se na modernidade para hierarquias de trabalho, estabelecimentos de verdades e até em discursos científicos.

Propõe-se outro olhar sobre esse passado existente onde as barbáries se iniciaram, uma vez que, para Quijano, a lógica racial inventada pelo colonizador, após estabelecimento do conceito de raça, segregou historicamente colonizadores e colonizados, ressignificando-se no século XIX - pelos conceitos “científicos” de colonizador “civilizado” e colonizado “incivilizado, foi a partir do conceito de raça que se estabeleceu: a colonialidade que impôs a classificação social dos colonizados (Quijano, 2006, 2018).

Para estabelecer essas “verdades” foi necessário que a colonialidade criasse meios para impor determinadas formas de representação dos/as negros/as, ou seja, um sistema de representação racial em que os grupos silenciados são inviabilizados ou quando debatidos o fossem por estereotipização. Para entender isso, Hall menciona que:

A prática de reduzir as culturas do povo negro à natureza, ou naturalizar a diferença foi típica dessas políticas racializadas da representação. A lógica por trás da naturalização é simples. Se as diferenças entre negros e brancos são culturais, então elas podem ser modificadas e alteradas. No entanto, se elas são “naturais” - como acreditavam os proprietários de escravos - estão além da história, são fixas e permanentes. A naturalização é, portanto, uma estratégia representacional que visa fixar a “diferença” e, assim, ancora-la para sempre. É uma tentativa de deter o inevitável “deslizar” do significado para assegurar o “fechamento” discursivo ou ideológico (Hall, 2016, p. 171).

No Brasil, a representação racial do outro foi criada para estabelecer diferenças entre brancos e negros. Na prática, funcionou de maneira muito eficiente pelos órgãos estatais que impuseram um determinado tipo de conhecimento e/ou métodos que viessem exclusivamente da Europa, onde as instituições nacionais deveriam alinhar a realidade de um país independente mestiço a uma lógica de melhoramento da raça brasileira, na verdade, as instituições brasileiras buscavam nos argumentos científicos do século XIX meios para extirpar a “raça” negra. Schwarcz (2012) destaca o papel do Brasil no 1º Congresso Internacional das Raças em que João Batista Lacerda exemplificava a evolução racial brasileira pelo quadro de M. Brocos, justificando o branqueamento desse país em no máximo um século (Schwarcz, 2012, p.15 -16).

Não era só a manutenção de uma posição “científica”, a elite “intelectual” brasileira queria “embranquecer” esse país nos mais variados níveis, fosse na Medicina em que se buscava a cura desse país doente por conta da mestiçagem, no Direito para estabelecer leis contra a “vadiagem” de negros/ as ou até mesmo no ensino (Schwarcz, 2012).

Quanto a este último, caberia ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) “Além de fundar uma historiografia nacional e original, há a intenção de não só ensinar e divulgar conhecimentos, como formular uma história que, a exemplos dos demais modelos europeus, se dedicasse à exaltação e glória da pátria” (Schwarcz, 2012, p. 134 -135), ou dito de outra maneira, a construção dessa história estava nas mãos de homens brancos, ocidentais, cristãos e heteronormativos. Assim, a colonialidade consolida no Brasil uma narrativa histórica em prol dos grandes feitos dos colonizadores e ratificada e reificada pelo ensino de História.

A base histórica eurocêntrica é a que compõe a memória das DNEDH presente no CEDH, pois quando uma diretriz nacional estabelece um marco histórico europeu, tem-se a escolha de uma determinada memória que deve ser lembrada como um marco universal de defesa dos direitos humanos. Na verdade, há uma imposição da memória em que

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor. (Pollack, 1989, p. 12)

No entanto a imposição dessa memória coletiva branca, europeia, cristã, heteronormativa no CEDH mantém o silêncio da memória de negros, de mulheres que não são representados na educação em direitos humanos, a exemplo da memória coletiva organizada que resume a sociedade majoritária, utilizando as palavras do autor, é a do holocausto. Logicamente, que o ocorrido foi uma barbaridade humana, e não se pode esquecê-la, assim como se deve registrar a memória de outros crimes cometidos contra a humanidade, como, tráfico de escravizados para as Américas, o extermínio dos povos indígenas com as invasões europeias.

Quando a DNEDH elege uma memória coletiva que deseja afirmar não é só uma abordagem histórica colonizada, mas também incongruência com a própria análise histórica, visto que não contribui para o entendimento de como foi se construindo historicamente a racialização dos corpos, que permite múltiplos genocídios em diferentes momentos da história.

Para tal, refletir sobre raça permite entender como as hierarquias, divisões e classificações dos seres humanos foram organizadas, contribuindo para o entendimento das desigualdades existentes, onde, o colonizador as utilizou como uma forma de se diferenciar em relação a outros povos. É por isso que defendo que a abordagem histórica por uma perspectiva decolonial tenha como marco histórico não um evento, mas sim o processo de racialização a partir do século XV. Pois, é a partir daí que se inicia o estabelecimento de diferenças entre

colonizadores e colonizados em que o Novo Mundo é conquistado, logo precisava estabelecer marcadores de diferenciação racial e social.

Processo ressignificado com as justificativas pseudocientíficas no século XIX até chegar ao XX. Quando analiso a partir da centralidade do estabelecimento de raça, a abordagem histórica em direitos humanos tende a contribuir mais para a educação em direitos humanos ao não silenciar outros casos de violações, ou seja, a partir da configuração racial da sociedade é possível perceber que as violações de direitos acontecem desde quando o colonizador “conquistou” a América, possibilitando que a história dialogue com memórias outras, passados outros, saberes outros.

Mas, as diretrizes nacionais, ilustradas no CEDH, dizem que:

Pretende, dessa forma, apresentar a evolução do respeito aos Direitos Humanos, e da defesa da Educação em Direitos Humanos, bem como divulgar as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos no que se refere aos seus princípios, dimensões, estratégias de aplicação e avaliação (Brasil, 2013, p. 14).

Pela citação, o documento tem a função não só de divulgar, mas também apresentar a evolução da educação em direitos humanos. Entretanto, isso não acontece, pois o texto base carece de historicização, na verdade, alinha-se à defesa da declaração dos Direitos Humanos de 1948. Como construir uma educação em direitos humanos pela leitura de tais diretrizes se o documento não consegue dialogar com a realidade de violações de direitos humanos que acontecem na sociedade brasileira? O Brasil é um país com sérios casos de racismo, injúria racial, feminicídio, invasão de terras de povos originários (Brasil, 2024).

Os dados são estarrecedores, a taxa de feminicídio em relação à mulher negra é quase o dobro em relação às mulheres não negras, o número de jovens negros mortos em operações policiais é o triplo em relação aos brancos (Brasil, 2024, p. 14, 52). Dessa forma, educar em direitos humanos é falar dessa realidade e propor ações educativas para essas temáticas. O próprio CEDH, documento que divulga as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, omite essa realidade e conceitua educação em direitos humanos como

Educar para os direitos humanos implica em tomar decisões e assumir o compromisso de exercer a cidadania de maneira irrestrita, voluntária e cooperativa. Essa ação requer a constituição de alianças entre os membros da sociedade civil, o que fortalece a luta na defesa dos direitos humanos (Brasil, 2013, p. 39).

O fragmento menciona cidadania, porém se faz importante questionar o conceito apresentado. Cidadania é assegurar que todos tenham direitos, independente de classe, raça ou gênero. E ter direito significa a necessidade de que temas que remetem às opressões sofridas por negros indígenas e povos originários estejam presentes em um documento que orienta as

escolas para educar em direitos humanos. Portanto, educar em direitos humanos é pensar em meios diversos de como pôr em prática ações educativas condizentes com a realidade das escolas, ouvir a sociedade civil é um caminho.

O CEDH traz o que as DNEDH colocam sobre o diálogo entre a sociedade civil e os movimentos sociais para a educação em direitos humanos, em que

Nessa perspectiva, a sociedade civil, os movimentos sociais e as instituições formais de construção do saber constroem suas articulações e intercâmbios, constituindo redes de ações solidárias e emancipatórias. Essas ações tornam possível a fundação e/ou consolidação da cidadania e da democracia, possibilitando a participação de todos os segmentos da sociedade onde existe convergência das forças sociais que congregam o movimento pelos direitos humanos. (Brasil, 2013, p. 39).

A priori, na sessão direitos humanos histórico no Brasil, o CEDH traz vários exemplos de instituições e organizações que estiveram presentes na construção da Educação em Direitos Humanos ao falar de uma rede que,

Na época algumas organizações ganharam credibilidade pelas suas experiências no campo da Educação em Direitos Humanos no Brasil. Uma delas é a Rede Brasileira de EDH, fundada em 1995, que tem como finalidade reunir em atividades conjuntas pessoas e entidades que desenvolviam experiências nesta temática em diferentes partes do Brasil. A criação da Rede teve como referência a Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, a USP e a PUC-RIO (Brasil, 2013, p. 30).

O documento também faz referência à Organização Não Governamental NOVAMÉRICA, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Todas essas tiveram e têm papel fundamental para o desenvolvimento da educação em direitos humanos, entretanto, desconsidera-se a ação de outros movimentos entre os quais: negro; LGBT; indígena; feminista de mulheres negras e outros. Será que esses movimentos não têm papel fundamental na luta por direitos humanos? Em nenhum momento esses movimentos são citados, pelo contrário, há um silêncio ensurdecedor em movimentos que tiveram e têm papel fundamental por tencionar o estado racista, branco, heteronormativo - através de ações jurídicas e/ou manifestações públicas - para solucionar casos cotidianos de violações de direitos humanos.

No entanto, é uma publicação, que reúne as diretrizes nacionais, que silencia outras vozes para uma educação em direitos humanos, logicamente que as instituições tratam das mais variadas temáticas, porém criar diretrizes de educação de direitos humanos só a partir de uma lógica de conhecimento, é manter o silêncio ensurdecedor, não permitindo ao colonizado que ele próprio participe da construção dessa narrativa em direitos humanos.

Decerto, nenhuma dessas instituições irá conseguir realizar um trabalho eficaz se não dialogar com os movimentos sociais, porque eles trazem conhecimentos inviabilizados pelo

sistema mundo moderno da colonialidade (Grosfoguel, 2018), por exemplo, quem primeiro condenou o mito da democracia “racial” foi a Frente Negra Brasileira (FNB) (Domingues, 2008) que na década de 30 já denunciava os malefícios de uma sociedade racista, continuando suas lutas contra o racismo nas décadas de 70 e 80 com a formação do movimento negro unificado.

Sendo assim, são movimentos que têm saberes, conhecimentos próprios que o estado, juntamente com a sociedade civil, deve articular para a educação em direitos humanos. E não faltam exemplos de movimentos sociais que demonstram na sua práxis a luta por direitos humanos, entre os quais: o movimento de mulheres negras fundado na década de 1970, já fazendo um recorte a partir do viés de gênero e raça, argumentando que essas duas vertentes são essenciais para entender o preconceito em relação às mulheres negras⁴⁷, inclusive, a perspectiva epistemológica para a educação em direitos humanos, relatado no CEDH é:

A Educação em Direitos Humanos se insere num paradigma: por um lado, a dignidade humana é central; por outro, se descentraliza ao intensificar a interculturalidade da sociedade. Ou seja, ao passo que os direitos humanos defendem a dignidade do indivíduo, ela também defende a dignidade da coletividade. Isso é transitar por uma sociedade democrática (Brasil, 2013, p. 39).

Pela citação, a interculturalidade é destacada, porém, na atualidade os direitos humanos lutam pelo direito à diferença, segundo Candau (2008), articular um polo a outro, simplesmente, significa articular diferença e igualdade na luta pelos direitos humanos. O foco não é a busca de uma igualdade universal branca, eurocêntrica, hetero, mas sim estabelecer como defesa o direito à diferença para daí se estabelecer direitos iguais, desta forma, um movimento social - seja ele de mulheres negras, povos originários, LGBT- deve ter o direito de defender a sua própria identidade e o Estado deve assegurar que essas identidades não sejam reprimidas e nem muito menos atacadas por serem diferentes de um determinado padrão social.

Em suma, significa reconhecer a pluralidade de identidades que existem e lutar para que todos possam ter dignidade e respeito. Na prática, houve mudanças em como se defender os direitos humanos em que Candau diz:

E, hoje em dia, vários grupos em diferentes países questionam a universalidade dos direitos tal como foi construída, considerando-a uma expressão do Ocidente e da tradição europeia. Partindo dessa perspectiva, é possível reconhecer as diferenças culturais, os diversos modos de situar-se diante da vida, dos valores, as várias lógicas de produção de conhecimento, etc.? (Candau, 2008, p. 47).

⁴⁷ <https://www.politize.com.br/feminismo-negro-no-brasil/> Acesso em 28/06/2024.

Com isso, a autora argumenta que hoje vários grupos questionam como se construiu essa universalidade da defesa dos direitos humanos, que exclui vários conhecimentos, vários saberes, vários passados em prol de um modelo propriamente europeu. Trata-se de um questionamento importante que visa entender os direitos humanos de uma forma plural, compartilhada com as diferenças. O PNEDH faz esse diálogo quando aponta a necessidade de pensar os direitos humanos dialogando com o respeito à raça, gênero, porém as diretrizes fazem o oposto ao silenciar. Penso sobre as duas abordagens na perspectiva multicultural que podem explicar esse silêncio na construção de uma educação em direitos humanos, que Candau define como:

A abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Nessa sociedade multicultural todos não têm as mesmas oportunidades; não existe igualdade de oportunidades. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares e/ou com baixos níveis de escolarização, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que têm outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e com altos níveis de escolarização.

Uma política assimilacionista - perspectiva prescritiva – favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. [...]

Uma segunda concepção pode ser denominada multiculturalismo diferencialista ou, segundo Amartya Sen (2006), monocultura plural. Essa abordagem parte da afirmação de que, quando se enfatiza a assimilação, se termina por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. [...]. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais (Candau, 2008, p. 50 - 51).

As diretrizes nacionais reunidas no CEDH afirmam a importância intercultural da educação em direitos humanos, contudo, na prática, está mais próximo das duas posições apresentadas por Candau (2008). Primeiro porque a concepção embutida é reconhecer as diferenças e assimilar os grupos marginalizados em prol de uma cultura hegemônica, já que se verifica que não houve um processo de alteração nas diretrizes a serem ensinadas nas escolas minimamente adequado a um processo de confabulação com o outro, uma vez que os referenciais continuam hegemônicos. Problema persiste no ensino de história, pois não se faz outras articulações cabíveis para pensar direitos humanos pluralmente.

Quanto à segunda abordagem, o CEDH reconhece as diferenças, porém os saberes produzidos e/ou discutidos dos movimentos sociais ficam restritos a eles próprios, não são feitas articulações entre esses conhecimentos e direitos humanos, ou seja, em uma escola seja pública e/ou privada nada se sabe sobre as lutas por dignidade desses movimentos, poderia ser discutido

quais referenciais históricos esses movimentos sociais se utilizam no ensino de história para debater sobre o racismo; como entendem o processo de racialização e classificação social; quais os efeitos do racismo em uma criança; ou pensar sobre os casos de feminicídio que acometem as mulheres negras, enfim existem inúmeras possibilidades de saberes que deveriam fazer parte da educação em direitos humanos. Então, o documento em nenhum momento se utiliza de fato da interculturalidade, para Candau

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2008, p. 52).

Em nenhum momento existe articulação política de igualdade com políticas de identidade. Simplesmente, tem argumentos que não dialogam entre os membros de uma sociedade plural. A busca dessa política de igualdade é assertiva nas diretrizes, porém é necessário repensar as bases argumentativas para a educação em direitos humanos. Nesse aspecto, utilizo o conceito de interculturalidade que significa

(re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no Sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (Walsh, p. 25).

Pensamento crítico-outro possibilita pensar uma abordagem diferente para a educação em direitos humanos. Interculturalidade, para a autora, aproxima-se da perspectiva decolonial, pois ao mencionar o vivido se refere aqueles/as que produzem saberes no sul global silenciados, conhecimentos produzidos por negros/as povos originários. Apesar das DNEDH utilizarem o conceito de interculturalidade, não há diálogo na construção do documento com os movimentos negros e indígenas, ou seja, na prática não houve a interculturalidade crítica. Não nego a importância das DNEDH, pelo contrário o que se discute é a necessidade de outro olhar para a construção de uma noção mais plural de direitos humanos. A interculturalidade crítica desloca o eixo epistemológico do que se refere ao direito universal, conversando com os movimentos sociais, com os/as estudantes, pode ser um caminho para a construção plural da defesa dos direitos humanos.

A proposta da interculturalidade é viável por permitir a troca de saberes, entender quais são esses saberes e como podem ser exemplos que cheguem a uma escola pública, não diretrizes

criadas que não passam nem mesmo por uma consulta pública, tendo em vista que, enquanto o PNEDH assim o fez, as diretrizes não percorreram esse caminho.

Dessa forma, a interculturalidade defendida nas diretrizes não é a mesma da autora, uma vez que ela sustenta em seus argumentos a necessidade de uma interculturalidade crítica em que, inclusive, questiona o caráter etnocêntrico e monocultura presentes na escola e nas políticas educativas (Candau, 2008, p. 53). No entanto, as DNEDH utilizam o conceito inadequadamente, mantendo a singularidade eurocêntrica. O problema continua quando penso nos autores que produziram o CEDH, na verdade, na falta de qualquer informação de quem são os/as autores/as, na prática, tem-se apenas um documento institucional.

Para aprofundar o entendimento, fiz uma pesquisa com cruzamento de dados entre o CEDH, PNEDH e a portaria número 8/ 2003 que estabeleceu o Comitê para o desenvolvimento do PNEDH, cujo objetivo foi verificar a autoria do CEDH. O comitê foi composto por quinze pessoas e nenhum contribuiu nem foi consultado para a produção do CEDH, este produzido pelo Ministério da Educação para reunir, organizar, difundir e publicizar as diretrizes nacionais da educação em direitos humanos. Logo, o que evidencio é que existe um descompasso entre o PNEDH e as DNEDH para educar em direitos humanos.

E esse descompasso evidencia a manutenção de uma percepção eurocêntrica nas abordagens históricas em direitos humanos, silenciando negros/as e povos originários.

4.6 História, direitos humanos e ensino de história um diálogo possível

Como a História pode ensinar direitos humanos? Primeiro é necessário salientar que a educação em direitos humanos não se relaciona exclusivamente à área da história. Na verdade, esta última é uma ferramenta à disposição dos direitos humanos, pois as diretrizes salientam a importância de direitos humanos serem ensinados de maneiras diversas.

Por outro lado, tentando responder ao questionamento, a história delimita o que será tratado no ensino de história, por exemplo, ao tratar da Revolução Francesa, a articulação entre ensino de história e direitos humanos concerne à cidadania, ao tratar de liberdade, igualdade e fraternidade para todos os franceses, que em 1948 se torna a base da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Mas, analisando o contexto histórico do próprio documento, Baldi diz

Deve-se considerar, ainda, que, à época da Declaração, apenas 48 votaram a favor, nenhum contra e 8 se abstiveram (África do Sul, Arábia Saudita, URSS, Bielorrússia, Tchecoslováquia, Polônia, Ucrânia, Iugoslávia) [...] maior parte dos países - e isso, no geral, não se salienta - eram justamente colônias de vários dos países europeus que assinaram a Declaração. Tanto que a Declaração deveria ter sido assinada junto com as duas convenções (os denominados pactos de direitos civis e políticos, ao lado de

econômicos, sociais e culturais), bem como da relativa ao genocídio. Somente o primeiro pacto foi assinado e no geral, também se esquece-que, apesar do sistema ONU afirmar o direito à autodeterminação dos povos, o art. II.2 da Declaração fala em território “sob tutela, sem governo próprio” ou “sujeito a outra limitação de soberania” (Baldi, 2014, p. 10).

Os tensionamentos que envolviam direta ou indiretamente os interesses econômicos, políticos e sociais dos colonizadores não foram votados, portanto, a declaração na sua própria gênese não foi universal por silenciar os casos de racismo, genocídio. É assim que a abordagem histórica é aplicada para o ensino em direitos humanos, visto que a expressão direitos humanos bem como seu conteúdo não é analisada ao longo da história em diversos momentos. Dessa forma, o ensino de história só apresenta direitos humanos ao estudante no século XVIII, inexistente qualquer conversa entre história e direitos humanos em outros momentos. Para Baldi, seis exemplos na história poderiam ser trabalhados para repensar o ensino de direitos humanos, um deles me chama bastante atenção ao se referir a:

No século XVII, diversas narrativas de negros libertos questionando a escravidão, a “vida de nenhum significado”, a necessidade do reconhecimento da dignidade de todos independentemente de raça e origem geográfica estiveram disponíveis para estudo. Por que elas são esquecidas, como se a escravidão fosse um mero acidente de percurso na modernidade e não a face perversa da “colonialidade do poder”? (Baldi, 2008, 12)

Baldi propõe outra abordagem histórica, possibilitando que o ensino de história eduque em direitos humanos a partir de outros sujeitos, ou seja, aqueles colonizados. Inclusive, o autor traz uma série de arquétipos, como a narrativa histórica de Sojourner Truth em que ela narrou:

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? (Baldi, 2008, p. 13)

O discurso histórico de Sojourner Truth⁴⁸ permite tratar temas no ensino de história que descolonize o ensino de direitos humanos, por corroborar com aulas que versem sobre a relação gênero, raça e classe, refletindo sobre como a interseção das matrizes de opressão estão presentes no cotidiano da sociedade, bem como fornecer elementos para explorar os casos de violência em que as mulheres negras são vítimas em maior índice. A autora amplia o debate

⁴⁸ Sojourner Truth foi uma mulher negra, abolicionista que lutou contra a sociedade escravista. Para saber mais ver: https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/?gad_source=1&gad_campaignid=1495757196&gbraid=0AAAAADnS6iD6AZ3gUWoIQJxSdtGrpJ6ek&gclid=Cj0KCQjwvtfDBhDYARIsAItzbZH9G8_lGuxv3iK-2fYFVyg7tHy_WFYXHIsepnWnOjlhegVMxBTq-3gaAug0EALw_wcB Acesso em 20/05/2024

sobre direitos humanos, ressignifica o conceito de liberdade, igualdade e fraternidade para além do homem branco europeu, por fim permite um giro de análise porque são argumentos de uma mulher negra, liberta, desafiando o sistema escravocrata do século XIX. Isso é uma proposta para romper o silêncio ensurdecedor.

No entanto, a abordagem histórica nas diretrizes nacionais é justamente a que ratifica a colonialidade. Para Torres (2019), a colonialidade criou meios para impor uma determinada lógica de pensamento como verdadeiro, excluindo outros saberes de povos originários, negros/as que foram silenciados/as, visto que eram tidos como crenças, saberes falsos e “incivilizados”. A colonialidade criou meios metafísicos para naturalizar os colonizados em seres não detentores de razão e/ou sem qualquer expressão de humanidade, simplesmente, a colonialidade os denomina como seres “sub” humanos (Torres, 2018, p.44). Trata-se de uma dominação para além dos corpos, mas também a dominação de mentes, uma vez que, a colonialidade impõe como e o quê a escola deve ensinar, evitando, saberes que transformem “o colonizado em um questionador e potencial agente” (Torres, 2018, p. 38).

Uma abordagem histórica que narre a trajetória de luta das mulheres por direitos no Brasil, contribuindo para a segunda dimensão dos direitos humanos defendida por Candau (2008), o empoderamento. A consequência seria, nesse arquétipo - o empoderamento de meninas e jovens negras e o entendimento das várias matrizes de opressão que sofrem com a desigualdade de raça, gênero e classe, ou seja, oportunizar que sejam agentes de combate as opressões, e, nesse aspecto, os direitos humanos seriam plurais.

A colonialidade é reforçada a partir da instituição escolar, pois como demonstrou Fanon (2008), o próprio oprimido por sofrer um processo de opressão intelectual acaba por negligenciar qualquer contribuição da cultura oprimida, aceitando a cultura do colonizador como verdadeira, racional e científica. Dessa forma, o colonizador impõe a sua visão de mundo, de cultura a partir dos instrumentos de controle do conhecimento, como as escolas e universidades, ou seja, nega-se qualquer tipo de contribuição daqueles que foram colonizados. O que se repete com a construção do CEDH, uma vez que faltam orientações mais robustas e em todas as modalidades de ensino para um debate sobre racismo, machismo e misoginia.

A principal função da colonialidade do saber é colonizar a mente para impor uma determinada lógica (Torres, 2018). Na prática, a imposição de uma determinada lógica impera no mundo e romper com esse processo de opressão é difícil. Como rompê-lo, se, no próprio processo educativo até bem pouco tempo, inviabilizava-se qualquer perspectiva de história que convergisse com outros personagens históricos? Assim, essa mentalidade colonial é uma

construção histórica que justifica diretrizes nacionais divulgadas no CEDH - produzido por um governo de esquerda - ser tão omissivo para apontar outras maneiras de tratar de direitos humanos.

Para Grosfoguel, convergindo com a colonialidade do saber, a esquerda é formada pela identidade política e não por uma identidade na política (Grosfoguel, 2006, p.33), a própria esquerda não compreende que as identidades na política se referem a construção do sujeito enquanto pessoa a partir dos seus referenciais, pelos saberes ancestrais e por suas lutas diárias, e acabam defendendo saberes brancos, europeus, cristãos e ocidentais. Em que contribuiu um ensino de história a partir de uma base histórica proposta pelo colonizador? Qual referência pode ser feita com as violações de direitos que os/as alunos/as do CEEBEC sofrem? Não estou propondo a substituição de uma história pela outra, até porque não é a defesa da perspectiva decolonial, mas sim um consenso entre sujeitos para possibilitar o que Santos (2008) defende de ecologia de saberes, inclusive em direitos humanos.

4.7 O papel do professor no ensino de história para ensinar direitos humanos

Como o ensino de história pode ensinar direitos humanos? Monteiro (2007) salienta que:

O ensino de história é, potencialmente, um lugar onde memórias se inter cruzam, dialogam, entram em conflito; lugar no qual, também, se busca a afirmação e registro de - ou onde se desenvolvem embates entre - determinadas versões e explicações sobre as sociedades, a política, o mundo, prescritas pela instituição em que se localiza; “lugar de fronteira”, que possibilita o diálogo entre memórias e “história conhecimento escolar”, com o aprofundamento, ampliação, crítica e reelaboração para uso no cotidiano (Monteiro, 2007, p. 15).

A autora expõe a importância do ensino de história, principalmente, nos embates da memória, já que são saberes diversos presentes na escola, conflitantes e reelaborados, afirmando que o/a professor/a tem o papel fundamental quando seleciona como usará a história, o que dará ênfase, o que irá silenciar. Por exemplo, os pilares colonizadores que marcam a história mudam quando o/a docente em uma aula precisa aproximar a história investigada - mais precisamente o conhecimento histórico - da história ensinada (Zavala, 2019), a partir dos elementos da própria teoria da história e/ou da historiografia - a tarefa de dar sentido ao passado em que aproxime das violações de direitos que acontecem na escola pública no presente, e o faz quando visa ensinar direitos humanos a partir dos casos de violações que alunos/as sofrem cotidianamente.

Para Zavala, os/as professores/as dão aula de história e historiografia (2019, p. 111), ou seja, o/a professor/a recorre a uma combinação de fatores, seja o uso hipertextual de uma

corrente historiográfica quanto no ato de dar sentido ao passado a partir de elementos que gerem entendimentos (Zavala, 2019, p. 118).

Uma vez que eles entendem o objeto do conhecimento, historicizam, interpretam, compreendem e ainda precisam pensar pedagogicamente em meios como aquilo será ensinado, como pensar nas linguagens, nos exemplos a serem dados e até mesmo na forma de como cobrar em uma avaliação. Compactuando com Zavala (2019), quando seleciono outros saberes, outras memórias na História, a partir de outros exemplos de violações de direitos humanos, por uma perspectiva decolonial, faço o trabalho professor - historiador.

Ao problematizar a história, permite-se pensar em outros passados, outras memórias que possam fazer parte do ensino de história, defendendo outra perspectiva de representar esse passado, já que a:

A dialética da memória entre recordação e esquecimento que funciona, igualmente, como uma espécie, de ardil da memória, “manhã” que, em face do renovamento potenciado pela imprevisibilidade do porvir, possibilita a existência tanto de futuros para o presente, como, numa atitude justiceira, de futuros para o passado (Catroga, 2018, p. 17).

Como é a história ensinada? Qual futuro do passado é esse que está sendo construído? Qual visão do passado se quer forjar no ensino de História, quando não considera outros passados que poderiam ser lembrados como marco histórico em direitos humanos? Não estou inventando um passado, apenas defendo que a história seja pensada a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, a partir dos silenciados, propor o ensino em direitos humanos, ou seja, possibilitar que esse futuro do passado que até não foi representificado assim o seja.

Por outro lado, a falta de uma abordagem histórica que pense nos subalternizados produz um silêncio no ensino de história sobre outros casos de opressão. Logo, esse silêncio tem uma conotação política por silenciar os embates da memória no ensino de história em prol de uma única narrativa histórica para ensinar direitos humanos.

4.8 A formação inicial e continuada do professor em direitos humanos

A última parte das diretrizes nacionais que considero importante analisar é quando o salienta que:

As DNEDH citam em seus arts. 8º e 9º a necessidade de inserção de conhecimentos alusivos à Educação em Direitos Humanos nos programas de formação inicial e continuada dos profissionais de todas as áreas de conhecimento e especialmente dos profissionais da educação. Para que a formação dessa consciência cidadã junto ao

universo escolar acontece é imprescindível que as pessoas que fazem a escola estejam preparadas para fazê-lo (Brasil, 2013, p. 46).

No entanto, há uma preocupação em que a educação em direitos humanos esteja presente desde o início da carreira acadêmica do educador/a. Não obstante, identifico que existem alguns problemas em relação à formação inicial, entre eles está a educação em direitos humanos que - apesar de desde 2006 existir o PNEDH - ainda é pouco estudada na formação inicial. Verifiquei a grade curricular do período em que fiz a licenciatura em história, observando as disciplinas, é notório a falta da temática, sendo um total de 40 disciplinas entre obrigatórias, optativas e eletivas, porém nenhuma relacionada a direitos humanos.

Pela grade, o meu curso foi quase totalmente voltado pela epistemologia eurocêntrica e muito pouco de África e Ásia, corroborando com isso, a disciplina Introdução ao Estudo da História em que a ementa era praticamente toda baseada pela historiografia francesa.

Pesquisei no site da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas⁴⁹ (FFCH/UFBA) com o intuito de averiguar possíveis mudanças que de alguma forma tivessem implementado a educação em direitos humanos. Encontrei a grade do curso de licenciatura em História de 2016 e existem mudanças substanciais, como a implementação da disciplina História indígena e indigenismo; Raças e Identidades Raciais no Brasil; História da Cidadania e dos Direitos Humanos; África, Ciência e Colonialismo.

Dessas disciplinas só a primeira é obrigatória, enquanto as outras são optativas, temáticas de extrema importância para entender os preconceitos diários que mais da metade da população sofre não estão entre as obrigatórias, enquanto Grécia, Roma, Medieval I e II continuam em destaque.

Percebo que, pelo menos na UFBA, há um quadro de disciplinas que poderia auxiliar a construir outra forma para educar em direitos humanos, debatendo sobre raça; gênero; colonialismo. São três possibilidades de leitura histórica que poderiam estar presentes na formação inicial, pois permitiriam outra abordagem histórica, possibilitando outras formas de ensinar a história e, consequentemente, ensinar direitos humanos.

Certamente, há um sentido político em relegar ao campo de eletivas raças, gênero e colonialismo, pois “o Currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (Silva, 1996, p. 7). Partindo desse pressuposto, a sociologia crítica do currículo relaciona como o currículo é a expressão das relações sociais de poder, pois “o currículo,

⁴⁹ <https://historia.ufba.br/grade-curricular-licenciatura> Acesso em 07/07/2024.

constitui identidades individuais e coletiva que ajudam a reforçar as relações de poder” (Silva, 1996, p. 29). O currículo dessas eletivas representam memórias contra hegemônicas excluídas no processo de formação.

Levando isso em conta, os/as futuros educadores/as têm formação em direitos humanos bastante deficitária, simplesmente, o/a universitário/a não tem nem mesmo conhecimento sobre os documentos basilares para educação em direitos humanos, como o PNEDH e o CEDH. O óbvio é a falta de formação dos/as profissionais em direitos humanos, tendo em vista que não conhecem nem mesmo o básico. Qual foi a expansão universitária - defendida pelo PNEDH - ocorrida em direitos humanos? Existiram poucos avanços, até porque não houve uma transversalidade de temas insurgentes para educar em direitos humanos.

Sendo assim, aprendi sobre a temática no cotidiano, nas conversas com os/as professores/as, no que os/as alunos/as narram sobre o que passam, ou seja, o processo formativo acontece quando as pessoas envolvidas nesse saber escolar narram o que viveram e/ou presenciaram quando se trata de violações de direitos, são as narrativas de vida de docentes, discentes que educam o/a professor/a em direitos humanos, uma vez que até mesmo os documentos oficiais como PNEDH e o CEDH quase não chegam eficientemente nas escolas, ou quando chegam são em exemplares reduzidos.

A escola, portanto, é o espaço onde se ensina e aprende direitos humanos através da leitura de livros, currículos, leis e na práxis pedagógica, escutando as narrativas de alunos/as e docentes, ou seja, são as narrativas que faz o/a docente refletir sobre uma determinada temática. Por exemplo, quando uma aluna narra os casos de assédio sexual, faz-me refletir como o machismo não é discutido em uma educação em direitos humanos e o quanto é prejudicial na formação de homens antimachistas.

Porém, o relato de uma aluna sobre assédios não é tido como saber a ser pesquisado, por conta da orientação machista e misógina presentes em currículos e leis. Logo, precisa-se compreender que é na escola que se materializa o saber escolar, um saber plural; rico e detentor de uma epistemologia própria que dialoga com o saber acadêmico. Monteiro (2007) explicita uma série de saberes que são articulados pelos professores/as no desenvolvimento do saber escolar entre eles: a formação inicial; a escolha da profissão; pensar sobre os/as alunos/as; as instituições em que os/as docentes estão inseridos (Monteiro, 2007) e ainda destaco o de pensar como as questões sociais interferem cotidianamente na aprendizagem de uma escola pública.

Por outro lado, são esses problemas sociais que dão sentido para pensar a educação em direitos humanos, relacionando-se direta/ indiretamente com o saber escolar, portanto se tornam inteligíveis para um público que muitas vezes nem mesmo tomou café da manhã e/ ou que está

com família desestruturada em função da falta de condições mínimas que assegurem a sobrevivência. É esse cotidiano que educa o/a professor/a em direitos humanos, são as narrativas que educam, não o meio formal universitário que na maioria das vezes menospreza o saber escolar como uma mera reprodução do acadêmico (Monteiro, 2007, p. 90).

Durante minha formação não foram ofertadas disciplinas que se valessem de debater sobre o saber escolar, impactando na profissional. Analisando as duas grades, a de 2005 e 2016 - percebo que existe uma lacuna em relacionar a história com outros/as autores/as que não sejam os europeus. Nem mesmo no conhecimento histórico, há diálogos com outras correntes, por exemplo, autores africanos só estudei na disciplina de História da África, debate sobre raça em Historiografia II. E quando se fala em Ensino de História, os problemas continuam, pelo menos, na minha formação, Ensino de História existiu apenas em duas oportunidades nas disciplinas de Metodologia e Prática do Ensino de História I e II. Para um curso de licenciatura é muito pouco, ratificando os argumentos de Cavalcanti (2018) acerca da separação entre Teoria e Ensino de História (Cavalcanti, 2018, p.149).

Constatei na grade de 2016 que existiu um aumento nas disciplinas de didáticas, mas nenhuma disciplina em que o consenso entre teoria e ensino existisse, confirmando separação entre teoria e ensino de história (Cavalcanti, 2018, p.149). Segundo Cavalcanti (2018), das 26 instituições investigadas, apenas seis aproximam teoria e ensino de História (Cavalcanti, 2018, p.149). Então, o/a docente se forma mais preparado para ser pesquisador do que professor/a, por isso que é muito comum o/a profissional ao terminar a graduação ter bastante conhecimento teórico, no entanto, muita dificuldade em transformar esse saber acadêmico em saber ensinado, ou seja, o professor/a se forma sem saber como criar meios para ser entendido durante uma aula para jovens da educação básica, comumente, nos nossos primeiros anos de docência, repete-se unilateralmente como se estuda nas universidades.

Devido aos silenciamentos presentes na grade da UFBA em relação à educação em direitos humanos, ensino de história e teoria da história, analisei se a grade do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)⁵⁰ apresenta diferenças substanciais, considerando que atualmente sou estudante desta instituição. A primeira mudança está na organização curricular, na UNEB o curso está dividido em três categorias: Eixo de Conhecimentos Científico-Culturais (CCC), Formação Docente (FD) e Atividades Curricular Complementar (AACC), para a conclusão do curso é necessário o cumprimento de uma carga horária de 3.215 horas durante um tempo de 8 a 14 semestres.

⁵⁰ <https://dedc13.uneb.br/wp-content/uploads/2021/07/MATRIZ-CURRICULAR-2.pdf>. Acesso em 14/07/2024.

O ensino de História tem papel de destaque no eixo formação docente, inclusive, por tratar-se de um curso de Licenciatura, e está na grade de todos os semestres, preocupadas em relacionar teoria e ensino, é uma grade que se distancia das analisadas por Cavalcanti (2018) por se preocupar em aproximar conteúdo e práxis pedagógica, aproximando os saberes acadêmico e escolar. Com a denominação “Laboratório e Ensino de História” são 11 disciplinas do 1º até 8º semestre, comprovando a preocupação da universidade em não “esconder” o ensino de história, haja vista que, segundo o próprio documento curricular do curso, há a intenção de formar professores para a educação básica.

O Eixo de Conhecimentos Científico-Culturais (CCC) articula os conhecimentos teóricos da História. As disciplinas se relacionam com diversas áreas, sendo possível tratar de conhecimentos que vão desde a Europa até o continente africano, possibilitando pluralidade na construção do conhecimento histórico. Quando comparo a grade da UNEB com a da UFBA, noto que esta última é presa ao modelo academicista de pesquisa, mesmo o curso de Licenciatura. Outro ponto importante a destacar é que não são disciplinas optativas relegadas a segundo plano, como acontece na UFBA, mas também disciplinas que fazem parte do eixo de conhecimento comum, não é como o da UFBA em que existe uma base obrigatória eurocêntrica e África, Ásia, raça e gênero são apartadas epistemologicamente ao campo de eletivas, cabendo ao aluno/a sua escolha.

Dessa forma, a grade da UNEB é plural, articulando o conhecimento com as mais diversas possibilidades de sujeitos sociais, relacionando com os mais variados temas, possibilitando uma formação mais condizente com os documentos oficiais como a LDB e o PNEDH. Quanto ao ensino em direitos humanos, não existe nenhuma disciplina com esse título, porém a grade curricular tem uma série de disciplinas que convergem com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos no que concerne ao “reconhecimento das diferenças e da diversidade” (Brasil, 2018, p. 45), a título de exemplo, há várias disciplinas ofertadas com temáticas de gênero, raça, História da África e Ásia.

Por conseguinte, verifica-se que a grade da UNEB é mais assertiva para a educação em direitos humanos e até mesmo propõe rompimento com a colonialidade do saber (Torres, 2018), pois ao propor eixo de conhecimentos científicos e culturais possibilita a formação inicial além da Europa, dialogando com temáticas variadas.

Contudo, a grade da UNEB também tem lacunas. Identifico alguns referentes a educação em direitos humanos, não se estabelece nenhuma disciplina cujo objetivo seja entender como, e quais motivos se estabeleceu direitos humanos como um eixo educador, permanecendo uma ideia muito vaga em direitos humanos. Comparando as grades da UFBA e

da UNEB, nota-se que enquanto naquela existe uma disciplina eletiva que trata da História dos Direitos Humanos, o mesmo não acontece na UNEB.

Ao verificar o componente curricular Cidadania e Democracia, verifico na sua ementa que o estudo dos direitos humanos passa desde os direitos de 1º e 2ª geração até o Programa Nacionais em Direitos Humanos (PNDH), no entanto, não é uma disciplina obrigatória, por outro lado, temos a grade da UNEB que permite o direito à diferença, mas não discute nem articula com a temática de direitos humanos.

Logo, percebo que existe um problema geral nos currículos das duas instituições públicas baianas analisadas por não vincular direitos humanos na formação inicial, consequentemente, a temática fica esvaziada, sem sentido e o futuro profissional sem saber como vincular direitos humanos com as várias interfaces de preconceitos que acontecem em uma escola, na verdade, muitas vezes sem saber direito o conceito de direitos humanos.

O problema da formação inicial não está na falta de diretrizes, planos e sim na falta de junção entre o que está nas leis e a construção das ementas e até de novas disciplinas de caráter obrigatório que possam discutir e/ ou articular o conceito de direitos humanos pensando na escola. Para Candau, a educação em direitos humanos deveria seguir alguns aspectos fundamentais e quando trata das licenciaturas explicita:

Um terceiro aspecto se relaciona com o projeto político pedagógico dos cursos de licenciatura. É importante que a Educação em Direitos Humanos seja incorporada na concepção do curso como um todo, na perspectiva da transversalidade, e mobilize construções de conhecimento, ações e projetos de caráter interdisciplinar. Não se trata unicamente incluir uma disciplina ou uma unidade em uma das disciplinas do curso que incorpore questões relacionadas aos Direitos Humanos, o que pode ser considerado importante, mas não é o suficiente (Amorim; *et al*, 2016, p. 70).

Notadamente corrobora com as correlações que fiz sobre as duas grades. Apesar das inovações, as grades tanto da UFBA quanto da UNEB não conseguem encadear questões de gênero, raça com direitos humanos, apresentando, para o futuro professor/a como temas independentes sem nenhum tipo de relação. Candau (2006) explicita uma série de exemplos de alunos que relataram que sabiam de direitos humanos apenas de forma muito vaga. (Amorim; *et al*, 2016, p.73). Simplesmente são conhecimentos construídos a partir de uma matriz de opressão em que o Estado, mesmo tentando, não conseguiu romper com a colonialidade, uma vez que centraliza o debate em torno da educação em direitos humanos, silenciado vários matizes de opressão comuns na realidade brasileira.

Problema que começa na graduação persiste na formação continuada. Verifiquei se existiam cursos de formação continuada para professores em direitos humanos, no entanto, a

oferta é muito reduzida. Analisei três sites: Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA)⁵¹, Ministério da Educação (MEC)⁵² e Ministério dos Direitos Humanos (MDH). No site da SEC, não existem cursos para professores em direitos humanos, apenas temas que podem ser utilizados em sala de aula para tratar de intolerância religiosa, racismo, não obstante, sem relação com direitos humanos. No MEC não existe curso que verse sobre educação em direitos humanos, só no site do Ministério dos Direitos Humanos⁵³ existe um curso de formação continuada em direitos humanos.

Quanto a esse órgão institucional, encontra-se disponível um catálogo de 599 cursos em formato de educação à distância (EAD) pela plataforma Escola Virtual de Governo (EVG).⁵⁴ Desses, apenas um trata da educação em Direitos Humanos e a ementa traz as seguintes informações: o histórico dos direitos humanos, os aspectos históricos da educação em Direitos Humanos e educação em Direitos Humanos na atualidade.

No entanto, há pouca mudança teórica, visto que não há diálogo com outras epistemologias e o tratamento dado à educação em direitos humanos segue a lógica da colonialidade do saber (Torres, 2009, 2018), por conseguinte, a base de conhecimento do que define direitos humanos, o seu histórico continua partindo somente de um determinado local e de um determinado sujeito, o europeu, e, o pior, é uma narrativa que continua sendo branca, hetero e masculina, continuando a ser uma educação em direitos humanos excludente.

O curso em nenhum momento fala da contribuição de: povos originários, negros/as, pessoas LGBT para uma educação em direitos humanos, sujeitos esses silenciados, como se suas práticas culturais e lutas diárias não tivessem valor ou fossem significativas.

O curso tem pontos que são bastante importantes, como o Módulo 3 denominado: A Educação em Direitos Humanos nos Dias de Hoje, em que relaciona os casos de bullying com a violência escolar, articulando questões sociais, raciais e de gênero, não obstante, são debates incluídos por meio de um relatório da ONU em anexo, não no material produzido pelo curso, assim os argumentos não possuem articulação e coerência com os demais módulos⁵⁵. Por esse curso, a educação em direitos humanos é “meramente na transmissão de informações, tais como o conteúdo da Declaração dos Direitos do Homem ou os princípios da Constituição da República.” (Carvalho, 2004, p. 437).

⁵¹ <https://educadores.educacao.ba.gov.br/cursoseselecoes> Acesso em 30/06/2024

⁵² <https://avamec.mec.gov.br/#/curso/listar> Acesso em 30/06/2024

⁵³ <https://www.escolavirtual.gov.br/> Acesso em 30/06/2024

⁵⁴ <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/129>. Acesso em 18/ 06/ 2024

⁵⁵ <https://mooc41.escolavirtual.gov.br/mod/book/view.php?id=85843&chapterid=88854>. Acesso em 18/ 06/ 2024.

Em outro momento, fala-se da importância do projeto político pedagógico da escola, gestão democrática, a formação de professores como pilares importantes para a educação em direitos humanos. Outro detalhe que chama atenção no curso é a importância da educação em direitos humanos na esfera universitária e a sua expansão nos anos 2000, nomeado de Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos. Confesso que a temática chegou de maneira muito superficial na minha graduação e persiste na formação continuada.

Analisando minha formação, percebo que a aprendizagem em direitos humanos foi informal, aprendendo ao participar de movimentos sociais, palestras, cursos e outros. Os movimentos sociais são citados pelo curso da EVG em que constata a importância deles para a educação em direitos humanos, no entanto, exemplos práticos como o movimento negro, indígena, feminista e LGBT que estão há muito tempo fazendo educação em direitos humanos, ensinando aos seus membros assuntos como a luta contra o racismo e a luta pela defesa da terra, da igualdade de gênero, da diversidade sexual, não são lembrados nem referenciados.

O curso argumenta a necessidade de não pensar direitos humanos de maneira universal, não obstante, mantém a lógica da geopolítica do conhecimento (Torres, 2009), retroalimentando uma narrativa branca, eurocêntrica, masculina e heterocêntrica, silenciando outros povos para uma educação em direitos humanos. Nesse sentido, constato a presença ainda de uma forma de tratar os direitos humanos alicerçada em uma concepção epistêmica dominante eurocêntrica (Bragato, 2014, p. 204).

Essa versão de direitos humanos universalista, inclusive, está alicerçada na construção e na prática do direito brasileiro. Thula Pires (2018) ao se referir ao direito brasileiro, analisa uma série de processos em que o racismo não é um argumento central para os vereditos, criticando que os desfechos acabam não se baseando no racismo, legitimando a colonialidade que forma os estados nação no presente (Pires, 2018, p. 69 - 71). Os argumentos revelam o quanto é importante pensar em uma educação em direitos humanos no qual o racismo esteja presente nas discussões por marcar o passado desse país e se mantém nas práticas cotidianas.

Dessa forma, é um curso que não apresenta nenhuma novidade para a educação em direitos humanos, referindo-se mais aos aspectos informativos da temática, por meio formal existe uma lacuna sem precedentes em vincular direitos humanos com professores/as. A formação continuada que existe se dá no processo cotidiano desse professor/a em que Candau (2016) explicita que:

O dia a dia na escola é um locus de formação. Nesse cotidiano ele (a) aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que

muitas vezes vai **aprimorando** o exercício de sua profissão, conjuntamente com os colegas (Amorim; *et al*, 2016, p. 84)

A citação ocorre após a autora relatar o que ouviu dos próprios educadores/as, muitas vezes os/as profissionais da educação já praticam a educação em direitos humanos sem terem formação ampla, plural sobre direitos humanos. Nesse aspecto, para Candau uma educação continuada em direitos humanos tem como primeiro eixo “a valorização dos saberes dos/das educadoras, seu cotidiano profissional como referência” (Amorim; *et al*, 2016, p. 90).

O problema é que isso não acontece nem muito menos o que a autora argumenta de um segundo eixo que seria o diálogo entre professores/as e secretarias de Educação (Amorim; *et al*, 2016, p. 90). Em resumo, são os/as professores/as que fazem a educação em direitos humanos acontecer na prática, seja nas aulas e/ou em projetos da escola, nos debates das jornadas pedagógicas e ainda nas discussões sobre o projeto político pedagógico, muitas vezes sem a presença da SEC-BA.

Por último, a educação em direitos humanos ainda não se consolidou na educação brasileira. Os avanços ocorridos foram tímidos onde documentos oficiais não conseguem romper com a lógica da colonialidade do saber, a formação inicial apresenta falhas e por fim falta a articulação entre os saberes escolares e acadêmicos para a construção de um programa de formação continuada em direitos humanos.

4.9 BNCC, DCRB e direitos humanos

Discutia-se a Reforma do Ensino Médio desde 2003, sendo as principais críticas “a fragmentação curricular e a falta da juventude nesse debate, precisamente o que os jovens desejavam aprender no ensino médio” (Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio, 2022, p. 1). No entanto, o que se consolidou enquanto reforma foi muito diferente do que se discutia na sociedade, notadamente em 2016, “o então presidente abortou o (ainda que insuficiente) processo de discussão sobre o Ensino Médio iniciado na Câmara dos Deputados em 2012” (Carta Aberta pela Revogação do Ensino Médio, 2022, p. 2). E os problemas continuaram, quando a Medida Provisória 746/2016 - que instituiu o Novo Ensino Médio de maneira acelerada e inconstitucional – tornou-se a Lei 13.415/2017, instituindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) juntamente com os itinerários formativos. A quem atendeu essa reforma?

O Novo Ensino Médio (NEM) se vendia como “A tão propalada liberdade de escolha pelos estudantes” (Carta Aberta pela Revogação do Ensino Médio, 2022, p. 3). Mas, que

escolha foi essa? Pela proposta do NEM, o/a discente escolheria um itinerário formativo que desejaria seguir, segundo a própria BNCC, “os itinerários formativos [...] devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio” (Brasil, 2018, p. 471). No entanto, “visto que a escolha se restringe aos itinerários formativos disponibilizados pela escola, e que nunca abrangem a totalidade de possibilidades das redes de ensino” (Carta Aberta pela Revogação do Ensino Médio, 2022, p.3), sendo que, na rede pública, itinerários profissionalizantes são os mais comuns.

Aliás, a própria BNCC é alinhada ao “mundo do trabalho” quando “[...] habilidades e competências exprimem uma visão bastante tecnicista em que a tarefa do professor é cumprir o que mandam os manuais e treinar os alunos para que esses consigam resultados positivos nas avaliações” (Andrade, 2024, p. 68). Como essa afirmação se sustenta? Num primeiro momento, não concordei com a autora, a fim de averiguar seus argumentos, pesquisei as competências e habilidades gerais da BNCC, a de número 6 chamou bastante minha atenção ao afirmar que:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9).

Pela citação, a diversidade deve ser desenvolvida para formar o trabalhador em seu ofício sem problematizar criticamente à sua realidade, logo, não é formar cidadãos que refletem sobre as desigualdades raciais, gênero e classe inclusive no mundo do trabalho. Andrade (2024) ainda elenca uma série de exemplos que alinham a BNCC a “uma lógica do mercado e não dos interesses internos ou da população” (Andrade, 2024, p. 67).

Em finalidades do ensino médio, a autora contabiliza em vários momentos o termo “mundo do trabalho” imbricada no processo educativo, contudo, o “mundo do trabalho” tem como principal destino a escola pública, não a particular, justamente para destinar esses futuros jovens a serem operários do sistema. Para Libâneo “ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (Libâneo, 2012, p. 23), o papel da escola seria se alinhar as políticas educacionais, que são alinhadas à prática mercadológica, e assegurar as garantias mínimas, assim sendo, uma escola lacônica.

Decerto, presenciei isso no CEEBC e, para piorar, oferece-se itinerários profissionalizantes condizentes com o contexto da escola, o CEEBC, por exemplo, não pode oferecer um itinerário profissionalizante em cozinheiro, dado que não há cozinha para as aulas

práticas. A falta de investimentos é a realidade das escolas públicas, piorando após a aprovação do Projeto de Emenda à Constituição (PEC) 241, a PEC do teto de gastos que reduziu drasticamente os investimentos em educação. Como fazer dar certo o NEM se o próprio estado diminuiu os investimentos em educação? A título de exemplo, como propor um itinerário formativo que estimulem “plataformas digitais, canais de comunicação” (Brasil, 2018. p. 472), se a escola não tiver internet disponível ou se os megabites atendem somente o administrativo da escola?

Os itinerários, então, não representavam bem escolhas, mas sim o que era possível face as realidades das escolas, apesar do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) apresentar uma série itinerários profissionalizantes, entre os quais cozinheiro, auxiliar de cozinha, guia de turismo, técnico em enfermagem etc. (Bahia, 2022, p. 404 -405). O problema é a quem lucra com esses itinerários profissionalizantes?

Dito de outra forma, para um itinerário profissionalizante em auxiliar em biotecnologias (Bahia, 2022, p. 399) será necessário laboratórios que normalmente não tem nas escolas, ou seja, o estado faria parcerias “terceirizando partes da formação escolar para agentes exógenos ao sistema educacional (empresas, institutos empresariais, organizações sociais)” (Carta Aberta de Revogação do Ensino Médio, 2022, p. 5), ou acordos com “setor produtivo e o Sistema S” (Bahia, 2022, p. 400).

Quanto será gasto nesses acordos? Esse formato narrado na DCRB atende ao aluno/a de Cajazeiras? Pelo que está escrito no documento curricular, os cursos técnicos são ofertados em parceria com várias empresas da iniciativa privada, consequentemente, o/a discente teria que se dirigir até o campus desse curso. Parece óbvio, mas deveria se algo que acontecesse na própria escola até para facilitar o deslocamento do aluno, reduzir custos com alimentação, transporte e outros.

Em termos curriculares, o itinerário profissionalizante do estado pouco se articula com outras áreas do conhecimento, haja vista que os eixos de formação são descritos pela perspectiva do trabalho, não dialogando com outras áreas do conhecimento. Mesmo o DCRB explicitando que todos os itinerários formativos são construídos a partir de eixos estruturantes, que “são pilares que deverão perpassar toda a organização curricular das instituições de ensino de Educação Básica, públicas e privadas da Bahia” (Bahia, 2022, p. 59).

Sendo assim, os eixos estruturantes são compostos por Educação antirracista, ensino da história e cultura africana e afro-brasileira; Educação na diversidade e para a diversidade; Educação e direitos humanos; Trabalho, ciência, tecnologia e cultura: as diretrizes nacionais para o currículo do Ensino Médio brasileiro; Territorialidade (Bahia, 2022). Não obstante, o

itinerário profissional está distante dos eixos estruturantes, aleijado de um debate histórico crítico, racial, social e de gênero, refletindo uma série de racismos epistêmicos (Grosfoguel, 2006) no currículo, porque silencia negros/ as, povos originários e outros.

Por que tenho essa percepção do DCRB? Interpretando o currículo para cozinheiro, observo que só existe um itinerário de formação “Memória e receitas de nossos avós: quitutes, doces e salgados” (Bahia, 2022, p. 401) que tenta dialogar com a história, a memória. É muito pouco e não rompe com a colonialidade do saber (Torres, 2018) em que o conhecimento a ser ensinado é meramente o do ofício, não debatendo as questões políticas, históricas que envolvem a profissão.

Por exemplo, no ofício de cozinheiro/a poderia o itinerário de formação ser: Memória, história e resistência: o papel das mulheres negras na luta contra a escravidão a partir dos ofícios na Bahia do século XVIII e XIX. Isso seria ensinar o ofício por outras narrativas, embasado historicamente, trazendo abordagens outras como o papel das ganhadeiras que a partir de seu ofício compravam sua alforria no centro de Salvador no século XIX (Soares, 1996) ou ainda discutir como os ofícios urbanos desempenhados por escravizados eram formas de resistência ao regime escravocrata (Souza, 2010), enfim existem formas de atrelar o eixo estruturante com o itinerário profissional, possibilitando dialogar com direitos humanos, trazendo pluralismo de ideias.

Por outro lado, o DCRB trouxe mudanças para o itinerário de ciências humanas. A Bahia pôs em prática “[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens” (Brasil, 2018, p. 7) cuja a função seria “assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (Brasil, 2018, p.7), juntamente com as competências e habilidades específicas de cada área do conhecimento.

Para Marques (2021), há especificidade autoral na DCRB, quando tratam de identidade e território baiano, contudo, em termos de competências e habilidades “(..) é um pareamento do Documento Curricular Referencial da Bahia com o documento nacional.” (Marques, 2021, p. 262 - 269), logo, o documento não é tão inovador. Em termos de abordagens históricas, percebo que o DCRB também não avança muito e comete alguns silenciamentos, mesmo tendo direitos humanos como tema gerador e integrador (Bahia, 2022, p. 62-71) Ao analisar o DCRB, percebo que o tema gerador fica restrito ao fazer curricular, não se discute, nem se articula, direitos humanos com história. Sendo que, há uma infinidade de possibilidades para dialogar com os direitos humanos com história.

O DCRB até tenta, mas esbarra em m formato de currículo seriado e omissivo, silenciando outros/ as narrativas, simplesmente, um “documento não rompe com a história linear e, apesar da inclusão e destaque de temáticas locais, mantém a lógica eurocêntrica” (Andrade, 2024, p. 87). Por exemplo, o DCRB referente ao 1º ano do Ensino Médio, um dos objetos do conhecimento é protagonismo feminino no Reino Kush.

A temática é uma mudança inquestionável, por outro lado, o que falta é detalhar que essa leitura histórica, para compor o currículo referencial da Bahia, fez-se presente por conta das disputas pelo direito de existir que negros/as fossem representados na educação, ou seja, a partir de lutas de movimentos sociais, os quais muitas vezes estão presentes no próprio bairro que aluno/a mora, significa trazer para sala de aula o que está sendo estudado, como se construiu como política estadual. A falta dessa percepção, ou, a falta de debater acerca das lutas promovidas pelos movimentos sociais para se fazerem presentes na educação só contribui para o não entendimento do que de fato é direitos humanos.

O protagonismo feminino no Reino Kush é um exemplo de transversalidade dos direitos humanos na educação, por trazer outra percepção da história, a mulher negra, mas não se faz, não se apresenta ao aluno/a, nem ao professor/a dessa forma.

A partir do 2º ano, direitos humanos começa nas “revoluções burguesas” do século XVIII e XIX, todavia, não se relaciona direitos humanos com as inúmeras rebeliões de escravizados nos séculos XVIII e XIX. No 3º ano, tem-se a inclusão da temática cidadania no conteúdo “O pós-Abolição e a negação da cidadania da população negra” e em “Feminismo e movimento negro na atualidade” (Bahia, DCRB, p. 227). Mas, e quanto à questão dos povos originários do que trata? Na verdade, sobre os indígenas só trata no 1º e 2º, entretanto no 3º existe um apagamento, “a perspectiva continua sendo eurocêntrica, e temas relevantes, como a História Indígena, continuaram sem o espaço que consideramos adequado” (Andrade, 2024, p. 89).

Por que não trazer a questão indígena no terceiro ano? Os movimentos indígenas que lutam pela posse da terra no Brasil, inclusive na Bahia com os Tupinambás de Olivença⁵⁶ deveriam estar presentes no currículo, o DCRB é até contraditório quanto a isso, haja vista que, o 1º ano do ensino médio tem a disciplina História e Cultura Afro Brasileira e Indígena que traz em sua ementa “[...] Movimentos de retomada das terras indígenas. Processo de demarcação de terras indígenas e quilombolas” (DCRB, Bahia, 2022, p. 236).

⁵⁶ Liderados pelo cacique Babau, os Tupinambás de Olivença lutam pelo reconhecimento das suas terras no sul da Bahia, no entorno do distrito de Olivença, Ilhéus. Para entender um pouco sobre a história ver: <https://www.youtube.com/watch?v=rwCeXNKHhQA> Acesso em 29/01/2025.

Por essa construção curricular, a questão indígena só deve ser falada no 1º ano e depois não é mais comentado. Não é só a questão indígena, o DCRB também silencia o feminicídio e condições de trabalho análogos a escravidão, não há em nenhuma das séries nem como tema transversal, nem como um assunto a ser tratado no ensino de história.

Não basta só falar de feminismo no programa do 3º ano, aliás, do que trata esse feminismo? Feminismo de mulheres brancas, mulheres negras, indígenas? A construção é muito rasa e não contribui para ampliar o debate, uma vez que a temática deveria estar em todas as séries do ensino médio. Não é fazer como o DCRB faz, ou seja, representar a mulher negra em dois momentos, silenciando a temática no 2º ano, justamente, em assuntos que poderiam representar o papel da luta das mulheres negras no Brasil Colônia e Império, por exemplo, poderia tratar da importância das mulheres negras na Irmandade da Boa Morte.

Logo, a forma como está posta a construção curricular favorece a “apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local” (Brasil, 2018, p. 11)? A resposta é não, pois as temáticas não propiciam a compreensão histórica acerca dos direitos humanos, não rompem com abordagens históricas eurocêntricas e o currículo para ensinar história mantém silenciamentos.

5 AS TESSITURAS PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA EM DIREITOS HUMANOS DECOLONIAL

Neste capítulo, reflito sobre as respostas das entrevistas. Para compreender as narrativas de experiência dos/das profissionais, selecionei para análise as questões 1) Como você se identifica em relação à cor, gênero e classe? 2) Por que professor? O que te levou a ter essa profissão? Conte-nos um pouco sobre sua trajetória. 3) Você já sofreu algum tipo de ação que fosse tido como um desrespeito à dignidade humana? Qual a percepção sobre esse fato? Como se sentiu? As respostas são importantes por elucidar as subjetividades de cada profissional em relação a autoidentificação, a escolha profissional e se já tinha sofrido algum tipo de preconceito, o que indiretamente, trouxe um passado de violações de direitos que os/as profissionais sofreram, possibilitando-me entender os atravessamentos.

Para compreender como os professores/as argumentam, opinam, criticam e até as sugestões sobre a educação em direitos humanos, oriento as análises a partir das questões: 4) O Brasil é signatário da carta da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. Você acha que os documentos oficiais do governo de fato representam as necessidades dos alunos? 5) É importante o ensino de Direitos Humanos nas disciplinas escolares? Por que é importante? 6) O que você acha que pode melhorar no ensino para a educação em direitos humanos? Quais sugestões você daria para a construção coletiva de um currículo?

Ademais, a solução mediadora de aprendizagem é fruto dessas narrativas, um caderno de educação em direitos humanos que rompa com silêncios ensurdecadores que reflita sobre a realidade de alunos/as do Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia feito a partir de uma construção coletiva após as entrevistas.

5.1 As narrativas de experiência dos/das professores/as do CEEBC influenciando o professor

A primeira entrevista aconteceu com Alice em 30/ 01/ 2025, indaguei como se identificava em relação a cor, gênero e classe? A resposta foi “mulher, negra, cis e classe trabalhadora” (Alice, 2025, entrevista em 30/01/2025). Sobre essa pergunta, Professora também respondeu da mesma forma que Alice (Professora, 2025, entrevista em 03/02/25). Há várias possibilidades de interpretação nas respostas de Alice e Professora, como autoafirmação enquanto mulheres e negras, empoderamento da mulher negra etc.

O uso do termo cis, normalmente parte de uma pessoa que tem entendimento acerca do debate de gênero, e a autoidentificação como classe trabalhadora. Já na primeira resposta, elas marcam suas bases de existência, autoafirmação e resistência. As mudanças acontecem a partir do terceiro questionamento, pois para Alice a escolha em ser professora significou:

Sempre gostei da opção, ainda mais quando fiz curso técnico de auxiliar de classe no colégio Luiz Viana. O caminho até o curso superior não foi rápido. Eram tempos difíceis, tinha que me dividir entre estudo e trabalho, faltava incentivo dos professores, como, por exemplo, aulas na rede pública que trabalhassem com as provas de vestibular, etc. (Alice, 2025, entrevista em 30/01/2025)

A entrevista traz uma série de questionamentos. Primeiro, como a classe trabalhadora, em sua maioria negros/ as, são praticamente levados ao curso técnico, tratando-se de uma necessidade de adentrar ao mercado de trabalho e ajudar no sustento da família. A realidade começa a mudar para Alice em fins da década de 80, ao revelar que:

Ganhei uma bolsa para estudar inglês na Associação Cultural Brasil – EUA (ACBEU). Em contato com pessoas do movimento negro, com membros do cursinho pré-vestibular Steve Biko, despertei para o debate racial. Em 1992, após findar o ACBEU, fazia um cursinho pré-vestibular em outra instituição, porém me reaproximei do Steve Biko para cursar as aulas de cidadania e consciência negra, em que se estimula debates sobre racismo e os mais variados tipos de preconceito. O curso superior foi de 1995 a 1998, na UCSAL, para fazer letras com inglês. Só vi autores negros no final do curso (Alice, entrevista em 30/01/2025).

O relato é a educação como prática libertadora (Freire,1997); empodera grupos minoritários que foram historicamente marginalizados; permite autoafirmação; possibilita refletir sobre a sociedade; tem pluralismo de ideias, dentre outros, algo de suma importância, já que a própria entrevistada não tinha domínio do debate racial, nas entrelinhas, pode significar que não compreendia os preconceitos e discriminações que sofria.

O processo que Alice passa é o que Gomes (2017) chama de movimento negro educador, que significa oportunizar conhecimentos silenciados a partir de autores/as negros/as, rompendo o modelo eurocêntrico adotado nas universidades. Para além disso, os movimentos sociais promovem aos seus membros o debate racial, bem como refletir sobre as mais variadas formas de opressão derivadas como: a violência policial, a negação ao conhecimento produzido em África, etc. Alice trouxe pistas de como é feito ao citar “[...] as aulas de cidadania e consciência negra [...]”, ou seja, essas aulas promovem a formação de indivíduos conscientes e engajados em direitos humanos no que concerne ao pluralismo de ideias.

O movimento social Steve Biko – citado pela entrevistada - ecoa o silêncio ensurdecedor das universidades, haja vista que a própria entrevistada salienta o silêncio em relação aos autores negros ao afirmar que só foram vistos no final do curso. A narrativa de Alice reflete em

mim o poder de auto (transformação) (Passeggi, 2021), quando me deparo com uma narrativa, renova-se as energias, em suma é esperar a educação, pois mesmo com todo o ambiente hostil, com toda falta de investimentos, a educação transforma (Freire, 1987).

A fala de Alice rememora meu passado, pois, enquanto professor, trabalhei dois anos em um cursinho pré-vestibular chamado Grupo de Ação para Promoção Educacional Científico – Cultural (GAPECC)⁵⁷, que também trabalha cidadania e consciência negra. O GAPECC foi um momento de formação para mim, pois tive acesso a materiais que trabalhavam com a questão racial, discutir os problemas que os/as alunos/as da escola pública passam, etc. Voltando a Alice, fiz a terceira pergunta, indaguei se já tinha sofrido algum tipo de preconceito, Alice responde “sim, ainda mais por ser mulher, negra, um racismo recreativo, disfarçado de bem querer” (Alice, 2025, entrevista 30/01/2025).

Já a entrevistada Professora ao ser questionada sobre o ofício, disse:

Fui caminhando para a profissão, fui levada. Tinha interesses como a empregabilidade, passar em um concurso público, estabilidade. Ser pesquisadora não me daria emprego, já a licenciatura tem empregabilidade era mais viável, mais confiável (Professora, 2025, entrevista em 03/02/2025).

Professora traz uma situação diferente de Alice. Não era uma questão de escolha e/ou gosto pela profissão, traz a dificuldade em trabalhar para conseguir se sustentar ou continuar os estudos como pesquisadora nos cursos de pós-graduação. Na verdade, Professora traz a realidade comum na década de 90 em que, as universidades públicas tinham em sua maioria discentes da classe média e alta, dito de outra forma, grupos privilegiados que poderiam continuar os estudos sem precisar trabalhar. Professora, segundo ela própria, formada em História pela UCSAL, precisava estudar e trabalhar até para pagar o curso e se sustentar.

A fala da entrevistada contrasta com os avanços educacionais nos anos 2000, entre os quais: sistema de cotas; mudanças no vestibular; programa de ações afirmativas nas universidades, e outros⁵⁸. Quando questionada sobre algum tipo de preconceito, respondeu:

O desrespeito do aluno em sala, a falta de interesse, como tratam o professor etc. A escola é o reflexo da sociedade, o fato de ser mulher, negra, pobre, a interseccionalidade que permeia a relação de poder que enfrento todos os dias. Os preconceitos da sociedade se reproduzem na escola (Professora, 2025, entrevista em 03/02/2025).

⁵⁷ <https://www.instagram.com/gapeccoficial/> Acesso em 13/05/2025

⁵⁸ Sobre isso ver: <https://aterraeredonda.com.br/lula-e-o-ensino-superior/> Acesso em 10/02/2025.

Os argumentos são embasados na interseccionalidade, ou seja, as matrizes de opressão raça, gênero e classe se interligam, moldando os preconceitos experiências de discriminações únicas que as mulheres negras sofrem (Davis, 2016). Professora tem compreensão que as discriminações que sofre cotidianamente partem pelo conjunto interligado das três matrizes de opressão, a racial por ser negra, gênero por ser mulher e social por ser pobre.

As narrativas de Alice e Professora me fazem refletir como a luta por existência, resistência e reexistência da mulher negra é mais complexa do que o de uma mulher não negra, bem como é perceptível na fala das professoras uma interseção entre narrativas de experiência com narrativas pessoais, visto que, quando mencionam a questão profissional é impossível não trazer algo de sua vida pregressa, de sua própria vida pessoal, da subjetividade.

As entrevistadas foram me influenciando, visto que, o fato de narrarem algo me fez receptor da mensagem e autor, uma vez quando as escutei aconteceu um processo de ressignificação na minha própria história, assim, “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (Clandinin; Connelly, 2015 p. 18). Ao narrarem “As pessoas vivem histórias e ao contar essas histórias, elas se reafirmam, modificam-se e criam novas histórias.

As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros (Clandinin; Connelly, 2011, p. 27). Inegavelmente, esse processo aconteceu comigo, por exemplo, aprendi que racismo recreativo é aquele racismo feito de forma jocosa, em tom de brincadeira, compreendi o quanto é difícil ser mulher, negra e pobre.

Aprendi também sobre solidariedade feminina negra, sobre redes de apoio, pelo menos em um dado momento da entrevista Alice disse “Essas meninas sofrem muito são vítimas dessa violência tão grande. Sofrem por serem negras, meninas e pobres” (Alice, 2025, entrevista, 30/01/2025). A entrevistada simplesmente tratou das opressões de raça, gênero e classe, sendo que são matrizes de opressão interligadas, atuando de modo interseccional nas discriminações e exclusões a esse corpo negro (Cardoso, 321), produzindo o sexismo, racismo, classicismo.

Alice se identifica com “as meninas negras” por sofrer com as opressões diárias, acreditando, na educação como uma prática transformadora para quem sabe um dia findar os preconceitos. Para Alice, ser professor é não perder a capacidade de se indignar (Alice, 2025, 30/01/025) e continua “precisa-se pensar práticas pedagógicas atreladas aos direitos humanos para que esses alunos (as) sejam assistidos, conteúdo mais político. Esses jovens sofrem muita desigualdade” (Alice, 2025, 30/01/2025). Alice constata “indiscutivelmente, em reconhecer a

desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica” (Freire, 1987, p. 7) e apresenta meios para mudar a “realidade histórica”.

Dessa forma, aprendo com a narrativa de uma mulher cis, negra e classe média, suas contribuições são essenciais para a construção de um caderno decolonial para educar em direitos humanos, tendo em vista que as narrativas me fazem repensar as abordagens históricas, ecoando vozes silenciadas por um sistema opressor criado na colonialidade, hierarquizando socialmente a partir da racialização de corpos, cor e gênero que se construiu o Brasil.

Sendo assim, as narrativas das professoras rompem com o silêncio ensurdecador em torno dos direitos humanos. Monteiro (2007) argumenta que os professores versam sobre diversos saberes, quando uma professora narra as opressões das alunas, está também sendo autora, narrando também a sua experiência de vida, portanto, no ato de narrar, a professora está sendo observador e sujeito e trazendo “à baila” elementos históricos outros, por exemplo, pode-se pensar numa abordagem histórica em direitos humanos que verse sobre a sexualização dos corpos femininos negros, raramente, pautados em documentos oficiais, nem como objeto do conhecimento, muito menos como temas transversais.

Como não tratar de tais questões tão presentes em sala de aula? Qual professor nunca presenciou as brincadeiras machistas referentes as partes íntimas das meninas? Gonzalez (2018) afirma que: “o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular” (Gonzalez, 2018, p. 68).

Historicamente, a imagem positiva que a sociedade brasileira tem das mulheres negras é no carnaval, quando são escolhidas para serem rainhas das escolas de samba, por conta do seu corpo, alimentando a fantasia sexual do machismo brasileiro objetificando a mulher fora da fantasia apenas como domésticas. (Gonzalez, 2018, p. 71 - 72). O que professora narra apresenta outras vozes na história, ecoa vozes silenciadas a serem trabalhadas no ensino de história para educar em direitos humanos de maneira decolonial.

Não é tratar dos direitos humanos branco, cis e masculino é romper com uma leitura de dignidade humana que acontece em dois momentos históricos apenas: Revolução Francesa e Holocausto. Então, para romper essa lógica, influenciado pela narrativa da professora, a história pode ser a sexualização dos corpos femininos, atrelados ao machismo brasileiro, ramificando para as mais diversas formas de violência cotidiana, um exemplo do que penso em uma educação em direitos humanos decolonial. O corpo estigmatizado, o corpo racializado.

Racialização de corpos também em relação ao homem negro, já que comumente são vítimas de discriminação racial em uma abordagem policial, confundidos como bandidos por

conta da cor da pele, etc. Entrevistei 03 professores dois se identificam enquanto “heterossexual, negro e classe média” (PRSF, 2025, entrevista em 31/01/2025); (Rodrigo, 2025, 04/02/25) e um se identificou como “pardo, classe média e hetero” (Machado, 2025, 02/02/2025). A concepção de ser professor é que vai mudar em relação a como cada um se identifica na profissão. Para PRSF,

A primeira graduação foi em curso técnico para trabalhar na indústria. Porém, comecei a dar aula, e depois fiz licenciatura em Física. O interesse maior foi a estabilidade, passar no concurso público para ter tranquilidade, ter sustento e salário assegurado (PRSF, 2025, 31/01/2025).

Para este professor, foi a questão da estabilidade, a segurança. O que faz pensar como o concurso público é importante em termos de ascensão social para a classe trabalhadora. Já para Machado ser professor foi:

A possibilidade de ser professor surge como necessidade. Meu interesse é ensinar só na rede pública, oferecer a oportunidade para os jovens da periferia. Ideologicamente, a educação é para transformar, provocar mudanças na sociedade, tentar fazer algo que ajude esses meninos (Machado, 2025, 02/02/2025).

A fala de Machado está muito embasada no ofício de professor, oportunizar mudanças, refletir os/as alunos/as da periferia para além de Cajazeiras. No entanto, Rodrigo, salienta que

A motivação foi a minha aproximação com o esporte desde os 13 anos, no Centro Social Urbano. A influência de professores, técnicos, professores da escolinha, aí comecei a tê-los como referência, ou seja, foi a prática esportiva mais a influência do outro (Rodrigo, 2025, 04/02/25).

Evidencia-se nas falas, a motivação subjetiva para a escolha da profissão. Outra coisa perceptível que a escolha do ser professor é marcada por “[...] forte intencionalidade política devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores.” (Novoa, 1987, p.17). Por outro lado, quando “a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-chameira nos percursos de ascensão social” (Novoa, 1987, p.17). Ser professor é estar “entre a cruz e a espada”, ora pressionado para os resultados, ora buscando meios para ascensão social de jovens excluídos dos direitos humanos. Quanto a percepção de sofrerem algum tipo de preconceito, assim responderam:

Preconceito relacionado a não ser aceito em determinado grupo por conta da minha cor de pele, não. Eu sou pardo, me passo por socialmente como branco. Mas, quando o assunto é a repressão da polícia, aí o preconceito é inevitável, basta chegarem aqui em Cajazeiras. (Machado, 2025, 02/02/25);

Já senti vários tipos de preconceitos, pessoas me olharem como se fosse bandido. Senti-me como impotente e indignado por não conseguir resolver. É algo que escapa,

está fora da sua alçada. A sensação que eu tenho é que nós temos que evoluir muito ainda enquanto sociedade, para aprender a respeitar o outro (Rodrigo, 2025, 04/02/2025).

Sim, várias vezes. Faz parte do convívio social, ainda mais, nós negros. Em várias situações, as pessoas me olham como um potencial criminoso, uma vez no sete de setembro, eu participei da organização do desfile, quando trabalhava no quartel, uma senhora fez menção de correr na escadaria quando me viu. Tive que dizer se a senhora não quer ver negro na Bahia, precisa ir embora daqui. (PRSF, 2025, 31/01/2025).

Os casos relatados de preconceito racial são estarrecedores. Aprendo com essas narrativas, ao recorrer a minha memória individual, quer dizer, “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (Hallbwachs, 1986, p. 50), ou seja, as memórias individuais são sempre “evocadas por memórias dos outros” (Hallbwachs, 1986, p.54), isto é, não existe como apartar a memória individual da coletiva, pois ambas se entrecruzam, já que o indivíduo que lembra é fortemente marcado pelas lembranças que acontecem no presente e pelo que os outros o fazem lembrar.

Sendo assim, as narrativas trazidas na memória desses professores me fazem problematizar a racialização de corpos, a branquitude, por exemplo nunca fui seguido em um shopping, como relata o entrevistado “uma vez no shopping, o segurança da Riachuelo ficou o tempo todo atrás de mim, parecia que eu ia roubar” (PRSF, 2025,31/01/2025).

Certamente, há várias possibilidades de interpretação para essa fala, entender a formação do Brasil é um deles. A formação nacional se deu pela racialização de corpos, justamente, para manutenção de uma classificação social (Quijano, 2006, 2009). Anibal Quijano define colonialidade como a manutenção de um padrão de poder que se manteve nas Américas mesmo após a independência. O autor explica que a partir da “descoberta”, “a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”, que se mantiveram nos estados independentes, pois “[...] a pequena minoria branca no controle dos Estados Independentes e das sociedades coloniais não podia ter tido nem sentido nenhum interesse social comum com os índios, negros e mestiços” (Quijano, 2005, p. 118 - 134).

Decerto, a percepção dessas elites era mudanças políticas, econômicas, mas em nenhum momento mudanças sociais. Para Quijano, a colonialidade opera de modo a definir hierarquias e classificações, recorrendo a raça para definir a divisão entre humanos e desumanizados, para os primeiros, os brancos, que devem ter seus direitos defendidos, e os desumanizados, todos os não brancos, os quais são invisibilizados, silenciados, ou seja, raça assume a centralidade estrutural para a divisão global. (Quijano, 2006; 2009), inclusive, ao delimitar um determinado tipo de corpo como possível criminoso.

Efetivamente, é esse pensamento enraizado culturalmente na sociedade, que explica os preconceitos raciais respondidos, vistos como “a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou alguém” (Chartier, 2002, p. 20) relacionado a criminalidade? Para entender essa dinâmica, precisa-se compreender que as elites brasileiras foram além de estabelecer uma classificação social e racial (Quijano, 2009), no que concerne aos espaços sociais que negros (as) e indígenas poderiam ocupar, como, evitar que os/as subalternizados acendessem socialmente para disputa cargos de posição privilegiada.

Logo, na construção e reprodução desse estado, mesmo independente, era necessário adentrar as mentalidades das pessoas, criar meios na sociedade, perseguir tudo que estivesse relacionado à cultura africana, ou seja, construir uma representação racial negativa (Hall, 2016). Para Stuart Hall (2016), criou-se um sistema de significados para marcar as diferenças entre colonizadores e colonizados baseadas em diferenças naturais (Hall, 2016, p. 171).

Ao mesmo tempo, esses significados que estavam consoantes as teorias científicas dos séculos XVIII e XIX. O colonizador precisava desumanizar esses corpos, fosse no aspecto físico e/ ou intelectual, para justificar a dominação, a barbárie. Logo, por essas teorias, sendo questões da natureza, negros e negras deveriam ser representados de forma negativa e assim deveriam estar representados na construção de uma memória coletiva, ou seja, o sistema de representação racial foi moldando a memória coletiva social - estereotipando negros/ as, por exemplo, a criminalidade.

Em outras palavras, ao ouvir uma biografização, ou melhor “[...] o ato de narrar a vida de outrem, diferente de si mesmo” (Passeggi, 2021, p. 99), aprendo com o outro, na verdade, acontece um processo de heterobiografização, portanto, a aprendizagem acontece ao me deparar com o outro narrando, possibilitando-me, enquanto sujeito, passar por um processo de reflexividade narrativa. No entanto, o sujeito não se forma apenas por um processo de narrativa de si, e sim por um processo dialético de narrativas que o acompanham “Assim, nós formamos tanto pelas atividades de autobiografização, quanto pela escuta, leitura, de experiências alheias, nos processos de heterobiografização. A narrativa de outrem abrem universos nos quais penetramos por uma atitude de empatia [...]” (Passeggi, 2021, p. 100).

Certamente, a empatia é um dos fatores, fomentando um poder auto (transformador), fez-me repensar meu papel como cidadão e professor, a exemplo, como eu poderia atrelar o debate racial nas aulas de história, ou ainda, como falar de direitos humanos e racismo sendo um homem socialmente branco que não sofre com as marcas do racismo, daí a importância de escutar o outro, entendendo e dialogando com essas narrativas.

Diante disto, as narrativas fundem subjetividade com experiência profissional. Em todas as entrevistas é perceptível a dialética das narrativas, sendo que os/ as docentes ora falam de si, ora falam dos/das alunos/as. Portanto, observei nas entrevistas que “A experiência narrada vai traduzindo inteligibilidades nos modos que cada docente habita a profissão em diferentes espaços, tempos e subjetividades” (Rios, 2020, p. 17).

Tais reflexões, me levam pensar em outra professora que, ao narrar, também se colocava enquanto mulher negra, classe média e lésbica, lembrada por uma das entrevistadas. Disse ela: “Professora Taís, hoje aposentada, tinha uma postura de enfrentamentos, fosse com alunos/as que não a respeitavam e/ou com professores/as que a viam como um “corpo estranho” por conta da sua orientação sexual” (Alice, 2025, 30/01/2025). E continuou: “foi uma das idealizadoras da Semana da Diversidade. Sempre dizia que era preciso fazer algo, os meninos estão cada dia mais machistas e homofóbicos” (Alice, 2025, 30/01/2025). A lembrança de Alice acrescenta a matriz de opressão mulher, negra e lésbica, principalmente, nas violações de direitos que uma pessoa LGBT sofre num país marcado por altos índices de LGBTfobia⁵⁹.

Além disso, a lembrança de Alice elucida o que Cordeiro (2022) chama de um corpo transviado que resiste, significa que “Não se calar expõe à (re)existência do corpo subalternizado, educado para se conformar nesses processos de desumanização. Não se silenciar evidencia o caráter da representação e representatividade como forma de (re)educar pela diferença” (Cordeiro, 2022, p. 123). Isso é extremamente importante para repensar a educação em direitos humanos, por possibilitar que a centralidade da defesa humana não seja masculina heteronormativa, na verdade, para que a educação em direitos humanos possa “[...] promover e estabelecer relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar o entendimento mútuo, a tolerância e a paz” (Declaração de Viena, 1993, p. 23).

De outro modo, escutar essas professoras e professores me fez repensar enquanto cidadão, principalmente, acerca da mulher negra e da homofobia, não tinha conhecimento de autoras como Ângela Davis, sabia, por exemplo que existia o machismo, porém nunca tinha associado cor, raça e gênero, e, a luta contra o machismo de uma mulher negra é diferente em relação ao de uma mulher branca, uma vez que esta não sofre os preconceitos de cor. Em relação a LGBTfobia, tinha uma certa noção do porquê uma pessoa lésbica ou gay mascara sua identidade sexual com medo dos preconceitos, discriminações e até agressões, presenciava colegas que assim o faziam. Mas, pensar em corpos transviados (Cordeiro, 2022) que lutam e resistem contra o sistema que os oprime, os desumaniza, de fato nunca pensei.

⁵⁹ Para ilustrar um pouco mais o caso ver <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2024/01/20/mortes-violentas-de-pessoas-lgbtqia-na-ba-2023.ghml> Acesso em 20/01/2025.

Diante do exposto, essas narrativas não estiveram presentes quando propus criar uma disciplina que debatesse direitos humanos e história em 2019, para uma disciplina diversificada da SEC. Na verdade, eu tinha uma concepção o que propus era tímido e ainda muito presa a imagem masculina, logo, faltava ampliar a temática, trazer outros olhares e outros.

Sendo assim, apresento o que produzi, salientando os silenciamentos que cometi, ressignificados após a escuta, ou melhor, a biografização como um processo formativo que faz o sujeito que ouve rever suas opiniões. Sem contar que, essas narrativas dos/as docentes do CEEBEC me deram suporte de como articular direitos humanos com o racismo, homofobia, sexismo, por um olhar não europeu, são basilares para a solução mediadora de aprendizagem (SMA) um caderno de educação em direitos humanos que possibilite ecoar vozes silenciadas.

5.2 Historicizando a disciplina eletiva educação e direitos humanos

A fim de fazer parte da grade diversificada e para fazer parte do escopo a ser ofertada pela SEC- BA, construí uma disciplina eletiva. A disciplina partiu apenas do meu olhar, não foi decolonial até porque para ser, tem - se que dialogar com aqueles que foram subalternizados, permitindo-se uma ecologia de saberes (Santos, 2009), para esta dissertação, com aqueles professores/as que sofrem na pele com o machismo, racismo e homofobia. Embora, ao historicizar o material que produzir, perceba elementos de um professor curioso, refletindo as influências após a escuta de narrativas de professores/as.

Tratando-se de uma disciplina eletiva, onde, num primeiro momento, a orientação era criar algo mais lúdico para os/ as discentes, questionava-me o que tratar em direitos humanos? Quais seriam as competências e habilidades a serem desenvolvidas? São alguns questionamentos a serem levantados para refletir como esse material pode ser pensado como base para a solução mediadora de aprendizagem, um caderno de educação em direitos humanos.

Enquanto metodologia para as aulas, pensei em maneiras de trazer temas que despertassem: a curiosidade, aguçasse a criticidade, possibilitando debates. Sobre a ementa,

Discutir o conceito de direitos humanos. Problematicar as deturpações acerca do conceito de direitos humanos. Problematicar ações da vida cotidiana em que apresentem desigualdades, preconceitos, intolerância. Analisar a persistência do trabalho escravo na atualidade. Analisar e construir ações de combate ao feminicídio. Debater a função das novas tecnologias no fomento aos preconceitos. Pesquisar e difundir ações que podem ser tomadas usando as novas tecnologias no enfrentamento aos preconceitos. Discutir a importância da tolerância e respeito às diversidades. Ações do estado e dos movimentos civis organizados no combate aos diversos tipos de preconceitos (Bezerra, 2020, Formulário das eletivas).

A citação parte em problematizar como a história ensina direitos humanos, bem como a falta de conhecimento dos/das alunos em saber de fato o que é direitos humanos. Percepção esta que dialoga com Pinheiro (2018), este conclui em sua pesquisa que os/as discentes sabem muito pouco sobre direitos humanos. A partir de uma metodologia de avaliações diagnósticas, Pinheiro (2018) tece que as respostas representam conhecimento muito raso e até preconceituosos acerca de defesa das torturas para combater à criminalidade, “Para mim os Direitos Humanos servem para proteger os criminosos que estupram as mulheres e cometem crimes.” (Pinheiro, 2018, p. 152). Após isso, propõe uma sequência didática em que são analisados vídeos e reportagens sobre casos de preconceitos os mais variados articulando com leis e defesa dos direitos humanos.

De outro modo, poderia acrescentar que os/as discentes não articulam direitos humanos com uma determinada temática que está sendo trabalhada; com um projeto da escola; atividades políticas - como escolha do diretor pelo voto - ou quando a escola cede seu espaço físico para a comunidade conseguir tirar documentos de identidade, carteira de trabalho e outro. O que Pinheiro (2018) propõe como uma solução mediadora de aprendizagem é tratar no ensino de história com reportagens demonstrando os mais variados tipos de ações que deslegitimam direitos humanos (Pinheiro, 2018).

Por outro lado, tenciono que a situação é mais complexa. A escola é um espaço amplo, plural envolto nas expectativas estatais por resultados, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao mesmo tempo que é marcada por narrativas de professores, alunos, funcionários, dentre outros. que em algum momento subjetividade e direitos humanos se entrecruzam, seja quando um discente lembra das ações da polícia em seu bairro e/ou quando questiona uma determinada postura do professor/a. Não basta ter uma proposta que envolve direitos humanos com os vários casos de violação, como fez Pinheiro (2018), porque não amplia a percepção, não faz com que o/a aluno/a entenda que tudo que está alicerçado na escola está relacionado aos direitos humanos.

Na prática, falta é articular direitos humanos com o que existe na escola, demonstrar o papel institucional da escola para assegurar direitos básicos. No entanto, direitos humanos são ensinados ora de maneira eurocêntrica na história, ora como uma mera tematização, não demonstrando na prática a articulação entre direitos humanos e educação, por exemplo, as faltas em excesso articulam escola e Conselho Tutelar, sendo, o papel do estado para assegurar o direito ao conhecimento, ou seja, não é só ensinar o conceito, precisa-se articular com o cotidiano.

Num segundo momento, trabalhei com a deturpação do conceito de direitos humanos, sendo, pois, meu objetivo compreender a narrativa “bandido bom é bandido morto”. Discuto a questão política acerca da deturpação do conceito de direitos humanos, já que, a deturpação não é uma mera desinformação. Para Benevides:

O tema dos DH, hoje, permanece prejudicado pela manipulação da opinião pública, no sentido de associar direitos humanos com a bandidagem, com a criminalidade. É uma deturpação. Portanto, é voluntária, ou seja, há interesses poderosos por trás dessa associação deturpadora. Somos uma sociedade profundamente marcada pelas desigualdades sociais de toda sorte, além disso, somos a sociedade que tem a maior distância entre os extremos, a base e o topo da pirâmide socioeconômica (Benevides, 1998, p. 3).

A citação reafirma que a deturpação é uma questão política, ainda acrescento que os principais financiadores dessa deturpação hoje são grupos extrema direita e “evangélicos”, com objetivos bem definidos: mascarar as desigualdades que marcam esse país, silenciar aqueles e aquelas que lutam por direitos, “demonizar” as religiões de matriz africana e combater o marxismo cultural, temáticas que deveriam ser repetidas à exaustão para que fossem defendidas inclusive pelos mais pobres.

Sendo que, essa deturpação é feita nas redes sociais para ludibriar a população. O papel das redes sociais foi estudado por Alves (2020), pois, analisa “a compreensão sobre a frequência, a finalidade, e o impacto na propagação na divulgação de “memes” ou postagens que deturpam o verdadeiro sentido da temática dos DH” (Alves, 2020, p. 67407).

Descrevendo as buscas no Google, comparando com ferramenta Google Trends, em que calcula a pontuação de uma determinada busca, Alves (2020) detecta que só o termo “direitos dos humanos” obteve o pico de 100 pontos, ou seja, significa que a expressão obteve grande popularidade. A única coisa que faltou ao texto de Alves (2020) foi discutir qual o papel das redes sociais no fomento a deturpação dos direitos humanos. Trabalhei também com as redes sociais por perceber que hoje é o principal veículo de informação, comunicação ou, a depender da página e/ou canal seguido, de desinformação.

A ideia de trabalhar com as redes sociais se dá por perceber o quanto é um veículo de produção e proliferação de fake News. Para Empoli (2019)⁶⁰, as redes sociais se transformaram no espaço virtual, agregando desde personalidades outsiders (antissistemas) a grupos de extrema direita, contribuindo para a construção da pós-verdade, dito de outra forma, “o

⁶⁰ EMPOLI, Giuliano da. Os Engenheiros do caos. Tradução: Bloch, Arnaldo. Editora Vestígio, São Paulo, 01ª edição, 2019.

principal objetivo da pós-verdade é desorientar o leitor no seu processo de formulação de conhecimento e de formação de opinião” (Blanco; Paula; Silva, 2018, p. 96).

E os autores ainda ampliam o debate ao afirmarem que: “As fakes News⁶¹, nesse sentido, têm um relacionamento intrínseco com a pós-verdade. Elas podem ser consideradas conteúdos que buscam evocar os sentimentos do leitor e com frequência fabricar uma revolta relativa à entidade/pessoa que está sendo deslegitimada”. (Blanco; Paula; Silva, 2018, p. 96).

Não existe verdade, pois tudo parte de uma determinada percepção, ou, de uma determinada narrativa que escancara uma determinada percepção da realidade. A pós-verdade, patrocinada pelas redes sociais, influencia revisionismo histórico como a escravidão no Brasil, feminismo, feminismo negro, etc. Não é só a deturpação do conceito de direitos humanos, trata-se também de ataques a grupos ou bandeiras que desafiam um determinado padrão de sociedade, como o empoderamento de grupos minoritários.

As redes, portanto, transformaram-se no espaço para reafirmar preconceitos, estimular ódios, patrocinar grupos de extrema direita e por último espalhar o pânico moral na sociedade. A eleição de Jair Bolsonaro em 2018 reuniu todos esses elementos, basta lembrar a entrevista ao Jornal Nacional em que o então candidato afirmava categoricamente a aquisição do livro *Aparelho Sexual e Cia* para compor uma campanha de ideologia de gênero nas escolas⁶².

Era mais uma informação falsa, mas não só isso. Tratava-se de um aceno a grupos conservadores e religiosos no combate a tudo que pudesse afrontar a família tradicional. Até este ponto, consegui relacionar feminismo com direitos humanos. Não tratei especificamente com ideologia de gênero na disciplina, mas, quando o tema era feminicídio, acabava dialogando um pouco com gênero, principalmente, quando os alunos repetiam que a culpa era da mulher. Em que sentido dialogava com gênero? Quando tencionava a percepção machista de sexualização do corpo feminino negro, ou quando tencionava a percepção errônea sobre o feminismo, uma vez que comumente os alunos concebiam feminismo como bagunça.

Para romper a estigma machista, associava a defesa à vítima enquanto direito a vida, o direito a diversidade, porém faltava problematizar gênero, algo que não sabia fazer a época, enquanto um marcador social carregado de preconceitos, definindo os espaços das mulheres. Apesar de não ter problematizado gênero, o que trabalhava em sala passava por uma crítica contundente em relação ao machismo.

⁶¹ Termo usado em inglês que significa notícias falsas

⁶² Sobre o caso vê a reportagem: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/29/politica/1535564207_054097.html
Acesso em 15/02/2024.

Por último, tratei das condições de trabalho análogo a escravidão. Nesse ponto, trouxe várias reportagens e/ou posts para debater com os alunos. Primeiro trazia as informações básicas dos elementos que configuram condições de trabalho análogas à escravidão entre eles: “submissão a trabalhos forçados ou a jornadas exaustivas, a sujeição a condições degradantes de trabalho e a restrição de locomoção do trabalhador”⁶³ Depois trabalhava com reportagens, debatendo o perfil das vítimas e como acontecia o aliciamento. Nesse quesito, traçava o perfil sendo: a maioria jovens negros e/ou indígenas e a situação era mais comum no campo, contudo, não negava a existência na zona urbana e com imigrantes. Quanto as formas de aliciamento, utilizei vídeos tratando o ciclo do trabalho escravo contemporâneo⁶⁴.

Por outro lado, fazia parte das aulas ainda tratar quais os órgãos de fiscalização, como Ministério do Trabalho e Emprego (TEM) e o Ministério Público do Trabalho (MPT), aliás não só dos órgãos de proteção, trabalhei também com os meios criados pelo estado para punir as empresas e/ou fazendas acusadas de fomentarem a situação. Entre esses meios, a “lista suja” que é “O cadastro de empregadores que tenham submetido trabalhadores a condições análogas à de escravo”⁶⁵. Não é uma mera lista, há várias sanções com pagamento de indenizações, multas e até prisões dos envolvidos⁶⁶. Por último, tecia comentários da política pró trabalho análogo a escravidão patrocinada pelos governos Temer⁶⁷ e Bolsonaro⁶⁸, ambos tiveram ações robustas para evitar a divulgação da “lista suja”, questionava e ainda questionam a quem interessava a não divulgação? Quais interesses? Talvez a pergunta seja, por que manter o silêncio?

Hoje, ao historicizar o material que produzi, acredito que cometi alguns silenciamentos. Faltou falar sobre ideologia de gênero, a reação conservadora ao debate de gênero trabalhar melhor os movimentos sociais. Foi por isso que o caderno de educação que proponho parte do diálogo com os/as professores/as.

⁶³ Sobre a temática, <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/trabalho-escravo-e-traffic-de-pessoas/trabalho-escravo/#:~:text=O%20que%20%C3%A9?,restri%C3%A7%C3%A3o%20de%20locomo%C3%A7%C3%A3o%20do%20trabalhador.>, Acesso em 15/02/2025.

⁶⁴ Um desses vídeos pode ser visto nesse endereço: https://www.youtube.com/results?search_query=trabalho+analogo+a+escravid%C3%A3o+no+brasil Acesso em 15/02/2025.

⁶⁵ <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/trabalho-escravo-e-traffic-de-pessoas/cadastro-de-empregadores-que-submeteram-trabalhadores-a-condicoes-analogas-a-de-escravo-lista-suja/> Acesso em 15/02/2025.

⁶⁶ Sobre isso: <https://reporterbrasil.org.br/2024/07/para-sair-da-lista-suja-escravagistas-terao-que-indenizar-trabalhadores/>;

⁶⁷ https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/10/politica/1489170825_204287.html Acesso em 15/02/2025.

⁶⁸ <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/17/bolsonaro-tem-pior-media-de-resgate-de-trabalhadores-em-condicao-analog-a-escravidao> Acesso em 15/02/2025.

5.3 O que os/as professores/as narram sobre direitos humanos

As respostas foram complexas, pois são narrativas “de (re)existências docentes fundadora de outros saberes e pedagogias no cotidiano da escola” (Rios, 2020, p. 15). As respostas de Alice ilustram bem essa citação, pois, para ela os documentos oficiais do governo para a educação em direitos humanos são:

Bons documentos. Agora, precisa dos desdobramentos na prática, precisam ser traduzidos, renovados, avaliados. O que não é bom é a prática, o interesse político a efetivação. Se os professores acreditam que direitos humanos é para soltar bandido, alguma coisa tá errada. Se o professor tem esse pensamento, ao encontrar estudantes os formará dessa forma preconceituosa. Por outro lado, o professor vai encontrar alienados desse pensamento conservador.

A gente tá vivendo uma questão preocupante demais no Brasil: o fundamentalismo religioso, as coisas estão sem graça, sem motivação, os alunos cada vez mais alineados, repetindo o que o líder espiritual diz. Esse povo vai transformando, minimizando as coisas, tornando as coisas pobres, eu não sei o que fazer. Eu não tenho nada contra as religiões, mas a religião não deve ser determinante na formação, estão criando uma legião de jovens apáticos. Eu tenho um grupo de estudantes que se reuniam na biblioteca na hora da aula, para debater sobre as teorias que o pastor falou. Como eles se colocam dessa forma, intolerantes agressivos, preconceituosos, querendo trazer de volta um lugar que as mulheres não estão mais nesse lugar, que é a submissão, isso aí é uma violação grave de direitos humanos. E isso tem incidido de forma muita acentuada na formação dos meninos (Alice, 2025, 30/01/2025).

Alice apresenta uma série de tensionamentos. Na primeira parte da resposta, a autora relata o próprio reducionismo do professor ao atrelar “direitos humanos a soltar bandido”, a persistência desse argumento sugere que a educação em direitos humanos não foi assertiva. A entrevistada salienta que esse pensamento encontra aliados, principalmente, quando menciona o perfil dos alunos “intolerantes”, “agressivos” e “querendo trazer de volta o lugar da submissão” (Alice, 2025, entrevista em 30/01/2025).

O relato ilustra algo que tem sido cada vez mais comum nas escolas: jovens cada vez mais preconceituosos face a temáticas como feminismo, feminicídio, gênero e outros. É um desafio educar em direitos humanos quando jovens reproduzem preconceitos das mais variadas matizes, para corroborar com a citação de Alice, presenciei uma aluna ratificando a transfobia ao comentar que era contra uma mulher trans usar o banheiro feminino pelo medo de ser assediada.

Os argumentos eram extremamente preconceituosos, conservadores. Um pensamento que tem suas raízes históricas, alinho-me ao argumento de Torres (2018) a colonização do ser como uma consequência natural da colonialidade do saber e da geopolítica do conhecimento. Esses jovens vivem em uma determinada geopolítica do conhecimento: a igreja “evangélica” que ceifa qualquer possibilidade de discutir algo diferente da visão religiosa. A expressão

“evangélica” nesse contexto está relacionada as congregações não católicas, a própria Alice frisa “um grupo de alunos, discutindo na biblioteca as teorias do pastor” (Alice, 2025, entrevista em 30/01/2025), ou seja, são instituições formadas por um “tipo de lógica e ethos colonizante” (Torres, 2018, p. 34), branca, heteronormativa e machista.

Logicamente, existe um cunho político por parte de alguns religiosos ao fomentarem atitudes preconceituosas, mas esses meninos/as são vítimas de um processo de dominação do imaginário, simplesmente, são vítimas desse sistema que os impede de ter um diálogo a partir de outros olhares, assim, para esse aluno/a romper com ideias e argumentos tão sacralizados é um esforço ecúleo.

Ainda mais quando, um dos pilares educativos desse jovem é o combate à “ideologia de gênero”, termo cunhado pela Igreja Católica em resposta à Conferência Mundial de Beijing, que “propunha problematizar o termo mulher a partir do conceito de gênero” (Origuela, 2018, p. 74).

Dessa forma, o uso do conceito de gênero em detrimento de mulher “permitiu passar de uma análise da situação da mulher baseada no aspecto biológico para uma compreensão das relações entre homens e mulheres como produto de padrões determinados social e culturalmente, e, portanto, passíveis de modificação.” (Conferência Mundial sobre a mulher, 1995, p. 149), ou seja, a ONU reconheceu bandeiras históricas defendidas por movimentos feministas, para além disso o empoderamento da mulher é o caminho para romper com essa construção opressora. Tal postura, vai de encontro a moral religiosa e o papel da igreja, “seria combater a perspectiva de gênero [...] assim, a desarticular, desconfigurar e reprovar as ideias e mensagens feministas” (Campana; Miskolci, 2017, p. 727).

O cerne do que foi defendido pelos católicos foi o combate aos movimentos feministas, a manutenção de uma determinada abordagem histórica que deveria ser mantida e que, nesse aspecto, serve para aproximar católicos e neopentecostais por “uma espécie de aliança circunstancial pela moral e bons costumes” (Campana; Miskolci, 2017, p. 734). Em resumo, esses alunos/as fazem a defesa de um possível inimigo que acabará com a “família tradicional brasileira” chamado: “ideologia de gênero”.

Não é só a questão de gênero, a própria questão racial não é discutida nesses cultos “evangélicos”. Esses jovens, em sua maioria negros/as, sofrem um processo para “desempatear” (Fanon, 2008, p. 104) para se acomodarem a uma percepção branca, heteronormativa e machista, tratando-se de uma relação de dominação mental, ou seja, eles e elas são vítimas de violações de direitos, seus inconscientes estão “[...] a tal ponto submersos pelo desejo de ser branco, é que viver em uma sociedade que torna possível esse complexo de

inferioridade, em uma sociedade cujo consistência depende da manutenção desse complexo” (Fanon, 2008, p. 95).

No entanto, sofrem com efeitos do racismo até na construção psíquica do que deve ser defendido como direitos humanos, sendo a bíblia o principal meio de formação desse jovem conservador, inexistente outra abordagem histórica para interpretar o livro sagrado. Simplesmente, o líder religioso se apropria e forma os fiéis dentro dessa concepção preconceituosa, refletindo no cotidiano da escola, comumente jovens evangélicos se negam a participar de projetos e/ou aulas que envolvam a cultura afrobrasileira e indígena por conta do preconceito em relação às religiões de matriz africana.

Essa é a prática que os documentos não se desdobram, o que também é comentado por Machado, segundo ele os documentos oficiais sobre direitos humanos:

Na teoria é muito elogiada. Mas, socialmente a educação representa os interesses de uma elite, quando essa educação possibilita que os filhos dos trabalhadores cheguem aos cargos de elite, logo há o sucateamento do processo da educação pública. Não tem uma educação libertadora, atende aos interesses das elites (Machado, 2025, 02/02/2025).

Machado argumentou acerca dos interesses dessa educação, voltada para manutenção de privilégios, criticando a falta “de uma educação libertadora” (Machado, 2025). Na verdade, o Brasil repete uma educação bancária (Freire, 1987) que serve aos interesses dessas elites, para ratificar os argumentos do entrevistado, cito o curso técnico. O Brasil é marcado historicamente pela mística de formar a mão de “obra”, Muniz (2019) traça uma rápida contextualização com evidências desde a república velha.

Sendo assim, esse debate não se reduz a uma mera dicotomia “bom ou ruim”, mas problematizar quem são esses corpos escolhidos para movimentar o “mercado”, a partir de uma soberania burguesa do estado que atrela quais corpos podem ser mortos por esse sistema (Mbembe, 2011). É um processo de necropoder em que atrela esses corpos há “um encadeamento de vários poderes: disciplinar, biopolítica e necropolítico” (Mbembe, 2011, p. 38), atrelando aos jovens negros/ as os serviços menos valorativos dessa sociedade. No Brasil, “esse encadeamento de vários poderes” é sutil e, para perceber, precisa-se compreender os meandros desse estado, o ensino é um deles.

Comecei a refletir sobre a minha própria prática no ensino de história (Zavala, 2019), questionando a abordagem histórica feita nas aulas do curso técnico. Analisei a grade curricular

do curso técnico em Serviços Jurídicos do ano de 2024⁶⁹, notei que a disciplina história é ceifada entre as 03 séries do ensino médio, melhor dizendo, o curso de serviços jurídicos a disciplina história só existe no 1º e 3º ano, sendo assim, é um processo de exclusão do conhecimento histórico em detrimento das disciplinas de português, matemática e jurídicas. Para além disso, a abordagem histórica adotada não é muito diferente do regular, há lacunas, por exemplo, poderia ser tratado como os preconceitos interferem na função daquela determinada profissão, mercado de trabalho, a uberização do trabalho⁷⁰ e outros.

Portanto, a resposta de Machado é muito baseada na questão social dos direitos humanos que não condiz com a teoria. Os demais entrevistados/as também o fizeram, no entanto, os pontos de vistas foram diferentes. Segundo eles/as:

Quanto a questão documental, por leis contemplam os alunos. O problema é a prática, existem leis que não funcionam ou deixam a desejar, por exemplo a Lei 10.639/ 03, as escolas não trabalham o ano todo só no 20 de novembro. Assim, a lei não é efetiva, não se discute o tempo todo. (PRSF, 2025, entrevista em 31/01/2025)

Na prática, os direitos dos alunos não são respeitados, principalmente, nas classes mais baixas, leigos etc. Há uma distância grande do que está escrito e o que acontece, por exemplo, a mulher que é violentada e o próprio delegado faz chacota, não dando a devida atenção. (Rodrigo, 2025, 04/02/25)

Os documentos que existem não representam às necessidades dos alunos, porque não partem da escola, de uma demanda de professores e alunos. Simplesmente, é uma demanda vinda de fora por governo e estado, sem ouvir as reais necessidades. A reforma do ensino médio mesmo não trabalhou os verdadeiros problemas. (Professora, 2025, 03/02/2025).

Os argumentos dos profissionais versam desde a efetividade dos documentos, até a falta de participação de alunos e professores para a construção deles. PRSF (2025) argumenta sobre a pouca efetividade da lei 10.639/03, lei esta que incluiu na LDB a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas, trabalhada apenas “no 20 de novembro” (PRSF, 2025, 06/03/2025). Essa fala parte de um professor negro que percebe no seu cotidiano o uso apenas em uma data, provavelmente por perceber isso na escola particular, haja vista que no CEEBC a lei está no PPP e é trabalhado o ano todo com palestras, oficinas e outros.

⁶⁹ A partir do ano de 2025, a grade curricular em serviços jurídicos passou a ter disciplina história em todos as séries do ensino médio. Isso por conta das novas mudanças no ensino médio aprovadas pelo governo federal em 2024. Para ver a grade a partir de 2025:

<https://drive.google.com/drive/folders/1XOggWOoETjy7Pf3BXGccYo7Uyh5BKcB> Acesso em 06/04/2025. Sobre as novas mudanças do ensino médio, <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025> Acesso em 06/04/2025.

⁷⁰ Uberização do trabalho é um termo que tem sido utilizado para designar as novas formas de precarização do trabalho sobretudo de entregadores e motoristas de aplicativos. Ver <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591102-uberizacao-nos-leva-para-a-servidao-diz-pesquisador> Acesso em 05/03/2025.

Contudo, a realidade do CEEBC não é a mesma de outras escolas, sem contar que os/as professores/as participam de movimentos sociais e/ou estudam, debatem sobre a cultura afrobrasileira, em resumo, os/as docentes do CEEBC são sensíveis e trabalham com essa temática. Por outro lado, a pouca efetividade da lei passa também pelo “[...] o difícil trabalho de descolonizar nossos currículos e livros didáticos” (Conceição; Oliva, 2023, p. 22). E de fato, os currículos não dialogam com saberes de negros/as, povos originários, movimentos sociais, tomando como exemplo o próprio DCRB, onde a abordagem histórica sobre os povos quilombola é quase nula.

Por certo, existe um “objeto do conhecimento” no 2º ano para tratar o quilombo como forma de resistência (DCRB, Bahia, 2022, p. 222), contudo após isso não há mais nenhuma referência nem se faz relação com os diversos conflitos que os quilombolas passam cotidianamente para conseguirem a posse da terra, ou seja, mantém um currículo que silencia outras vozes, apesar das “pequenas fissuras afrocentradas” (Conceição; Oliva, 2023, p. 22).

Já Rodrigo, exemplifica seu argumento com a violência contra a mulher em contraste com a “chacota” do delegado mencionado acima. A fala do professor me fez pensar sobre a situação da mulher, problematizando como os currículos tratam a questão de gênero, o resultado é frustrante, até porque, os currículos são produzidos pela lógica da

Cis heteronormatividade como uma ordem regulatória que organiza as nossas relações sociais, inclusive as práticas institucionais, por meio de um pensamento ordenado pela cisgeneridade e heterossexualidade compulsórias, tidas como referência e padrão para viver em sociedade (Figueiredo; Souza, 2024, p. 7).

A BNCC é um desses documentos, pois “gera um apagamento das questões de gênero e sexualidade e usa o termo diversidade como forma de generalizar as discussões sobre as diferenças” (Figueiredo; Souza, 2024, p. 1). Os argumentos citados constatarem e apresentam evidências entre as quais: “A expressão “orientação sexual” não é citada em nenhum momento do documento”, já o termo sexualidade está na BNCC nos itinerários, ou seja, como “possibilidades de arranjos curriculares [...] no campo diversificado” (Figueiredo; Souza, 2024, p. 12). O debate é renegado a segundo plano podendo ser trabalhado ou não a depender do itinerário, quando a temática deveria se fazer presente nas competências e habilidades gerais e específicas. Em síntese, é a manutenção de um currículo cis heteronormativo que também se repete no DCRB.

Segundo os autores, “Apesar de todos os significativos avanços apresentados pelo DCRB ainda há vertentes que poderiam ter maiores ganhos, sobretudo no que tange a operacionalização dessas discussões no ambiente escolar” (Figueiredo; Souza, 2024, p. 24) e

ainda acrescentam “a marca binária presente ao trazer a definição de gênero” (Figueiredo; Souza, 2024, p 25).

A título de exemplo, o DCRB não apresenta objetos do conhecimento que possibilitem o debate para além da dicotomia homem – mulher, a matriz curricular da 3ª série do ensino médio tem como objeto do conhecimento “Movimentos de contestação dos anos 60: feminista, estudantil e negro – direitos civis” (DCRB, 2022, p. 227), ou seja, não se amplia o debate, poderia incluir outros movimentos como movimento Turma OK⁷¹, primeiro movimento civil que tem como propósito defender a sociabilidade LGBTQIA+, ou seja, o currículo não rompe o binarismo homem- mulher, excluindo a temática no cotidiano.

A entrevistada Professora ratifica esse binarismo, pois a mesma, em resposta aos documentos oficiais sobre direitos humanos, é categórica ao afirmar que: “Os documentos não representam as necessidades dos/as discentes, nem dos profissionais da educação é uma demanda vinda de fora sem ouvir as reais necessidades, por exemplo, a reforma do ensino médio só ocultou ainda mais os problemas” (Professora, 2025, 03/02/2025). Corroboro com a entrevistada e acrescento que o Parecer do Ministério da Educação 8/2012, para implementar os princípios para a educação em direitos humanos, não contou com a participação de professores/as, estudantes, nem de associações que representassem os interesses de docentes e discentes como sindicatos, grêmios etc.

Por outro lado, Angélica não respondeu à questão quatro - que indagava acerca da importância dos documentos oficiais para educar em direitos humanos - por ter entendido que fazia parte do enunciado do questionamento posterior. Assim, ao ser interrogada sobre o ensino de direitos humanos nas disciplinas escolares, e porque deve estar presente respondeu que:

Hoje ainda mais. Estamos vivendo um contexto no qual são disseminadas falas de descrédito na defesa dos Direitos Humanos. Ao dizer "direitos humanos só para os humanos" a sociedade animaliza alguns indivíduos, muitas vezes, por ações aos quais eles foram empurrados por ela mesma. Sem contar com o recorte racial que está envolvido nesse tipo de pensamento. Nas escolas, vemos muitos jovens imersos nessa situação de vulnerabilidade e que têm seus direitos violentamente desrespeitados, demonstrado total desconhecimento sobre a questão e, o que é pior, repetindo esse discurso de que há grupos - sabemos quais - que não merecem essa proteção (Angélica, 12/02/2025).

Angélica apresenta uma série de argumentos que ratificam a necessidade da educação em direitos humanos. O primeiro é o contexto atual que desacredita nos direitos humanos, “animalizando”, segundo Angélica, alguns grupos. “Animalizar alguns grupos”, significa que

⁷¹ Criado nos anos 60, um pouco antes da ditadura civil militar brasileira, o movimento continua com suas atividades, a sociabilização LGBTQIA+. Sobre isso, ver: <https://midianinja.org/turma-ok-o-mais-antigo-clubelgbtqia-em-atividade-no-mundo/> Acesso em 30/06/2025.

alguns não merecem ter direitos, tornando comum “civilizar as maneiras de matar” (Mbembe, 2018, p. 20), sobretudo, aqueles que são empurrados para a margem dessa sociedade. Para Angélica ainda existe um problema da repetição desse discurso pelos jovens, ratificando como é árduo educar em/ para direitos humanos, tendo em vista que os próprios alunos/as não compreendem que: acesso a escola; meia passagem estudantil; vacinas; merenda escolar, são direitos sociais que hoje fazem parte dos direitos humanos.

A falta de se reconhecerem enquanto detentores de direitos, também é notada por Machado, pois para ele:

Não é só estar presente nas disciplinas escolares, é preciso massificação do que são direitos humanos, interpretar que não é só quando há uma repressão policial. É importante discutir inclusive o que é essa humanidade, e está tão complexo isso. Qual a formação que o aluno tem em direitos humanos? A formação é só pela imprensa por meio da violência, deixando esses meninos resistentes a temática. Eu mesmo tenho muita dificuldade em tratar de direitos humanos, como tratar direitos humanos quando esses meninos estão vivendo os não direitos humanos, a falta de acesso? Entende? Em termos das disciplinas escolares, precisa ser falada em todas as disciplinas, mas não pode ficar só na teoria é preciso pensar em ações práticas. Por exemplo, como vou ensinar a meu aluno o direito de ir e vir, inclusive direito pético da nossa constituição, se o próprio menino diz que se ele sair dez horas da noite corre o risco de tomar um tiro e ainda ouvir que não é hora de estar fora de casa, entende, a realidade é diferente da teoria. E a prática são coisas até simples, como agricultura comunitária, criar campanhas em que os alunos possam coletar roupas e distribuir na comunidade, ou seja, são algumas possibilidades de unir teoria e prática (Machado, 2025, 02/02/2025).

Machado apresenta uma análise nova até então não discutida por mim: o papel da imprensa ao informar, formar e deformar o que se entende por direitos humanos. Para o autor, a formação em direitos humanos desses jovens é só com exemplos de violência, patrocinados pelos grandes veículos de comunicação, na verdade, transformando esses meninos resistentes a temática. E tem um agravante são meninos que estão vivendo “os não direitos humanos”, a negação de direitos e não conseguem perceber que direitos humanos estão relacionados com os seus direitos básicos.

Por isso o entrevistado, argumenta em massificar a ideia de direitos humanos a partir da articulação entre teoria e prática, tendo como metodologia pequenas oficinas. Acrescentaria a esse pensamento, ouvir o que os movimentos sociais tem a dizer e construir conjuntamente com eles ações práticas para educar em direitos humanos. Por exemplo, existem várias organizações que trazem outras abordagens em torno de direitos humanos, como o Sarau da Onça, Mídia Periférica, o cursinho pré-vestibular do Urubu⁷² que podem auxiliar na construção de meios

⁷² O Sarau da Onça é uma atividade cultural que acontece em Sussuarana com poetas da própria comunidade com temas de racismo, machismo, violência policial, etc. A Mídia Periférica é uma Organização não governamental (ONG) criada para noticiar assuntos relevantes sobre a periferia, como ações sociais etc. O

práticos para educar em direitos humanos. São organizações criadas por moradores que se utilizam de outras abordagens históricas, outros marcos históricos, artes diversas, notícias valorizando a periferia, etc.

Os meninos e meninas do Sarau, por exemplo, fazem poesias e contos da periferia, a poetiza Joseane Santana declama uma oração feminista em que diz:

Oração feminista
 Mãe nossa que estais no céu
 Fortalecida seja as nossas energias
 Venha a nós a força das deusas
 Seja feita a nossa vontade
 Assim em casa, na rua ou em qualquer que seja o lugar
 Que nenhum pau malvado venha nos estuprar
 Perdoai pela falta de sonoridade
 Aqui nessa terra como nas terras de lá
 Não nos deixe desamparada, nos dê força para lutar
 E livrai-nos do machismo e do sexismo diário...
 Amém (Santana, 2017, p. 12)

Certamente, a poesia é insubmissa, quebra tabus, trata de assuntos comuns as meninas como o caso do assédio, silenciados nos currículos escolares. Para além das opressões narradas, Santana (2017) expõe o medo dessas mulheres serem desamparadas, e a luta contra o machismo e o sexismo. A poesia poderia estar presente numa abordagem histórica, tratando das violações de direitos que as mulheres sofrem, aliás, o livro organizado pelo coletivo Sarau da Onça ainda tem várias outras poesias que podem figurar no ensino de história, haja vista que são poesias de jovens da “quebrada” que rompem com os silêncios ensurdecadores de uma sociedade machista, racista e heteronormativa.

O Sarau, enfim, pode ser visto como um exemplo do que Candau (2008) defende acerca da interculturalidade crítica “Reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum” (Candau, 2008, p. 53).

cursinho pré-vestibular Quilombo do Urubu proporciona aulas para ENEM para alunos/as do bairro de Cajazeiras IV. Para mais informações: SANTOS, Paulo Roberto de Souza. História e ousadia, resistência na periferia: o caso do Quilombo educacional do Orobú, 2018. 108 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador, 2018. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1016>. Acesso em 20/01/2025.

A respostas do entrevistado PRSF em parte se articula com a de Machado. Segundo ele, o ensino de direitos humanos

Carrega o tempo todo um peso da área de ciências humanas, mas eu acho que todos devem discutir direitos humanos, todas as áreas do conhecimento, direitos humanos é um tema amplo e afeta todos nós, afeta nossos jovens. Nós lecionamos numa escola que é na periferia da cidade e pelo fato de estar localizada na periferia já carrega uma série de preconceitos, e muito desses jovens vivenciam muitas cenas de abuso não somente de autoridades, mas do poder paralelo que existe nessas comunidades. É tentar entender o contexto daquele jovem e humanizar mais a escola, não é uma escola de oba, oba, mas uma escola que a gente consiga entender quais os anseios, quais são as possibilidades, para que a gente possa desenvolver potenciais para que alunos consigam sobreviver nessa sociedade que é tão cruel para quem mora na periferia (PRSF, 2025, entrevista em 31/01/2025).

Os argumentos de PRSF se parecem com o de Machado quando tratam de que todas as áreas e disciplinas escolares devem tratar dos direitos humanos. A diferença é que Machado apresentou sugestões de como pôr em prática, já PRSF argumentou sobre o contexto de uma escola que sofre com os preconceitos por estar na periferia e a violência diária que esses meninos/as sofrem, inclusive utilizando a expressão “poder paralelo”. No entanto, ele não entrou em detalhes, contudo, comumente os/as docentes ouvem relatos que acontecem nas comunidades como: não frequentar uma determinada escola por estar em área de uma facção rival; horário para chegar à noite na comunidade; tiroteios; não fazer determinados símbolos, ou seja, essa é a realidade que os jovens passam nas periferias de Salvador, portanto, só em eles/ elas conseguirem chegar até a escola já são resistentes a esse sistema que os oprime.

O entrevistado é sincero ao comentar que “entender os anseios”, o contexto desses jovens até para ajudar e, nesse aspecto, o CEEBC tem esse cuidado, uma vez que procura serviços psicossociais para alunos/as, faz parcerias com serviços públicos para acontecerem na escola etc.

O professor/a precisa ter essa sensibilidade até para ajudar o/ a discente. Diferente de PRFS, Alice acredita que a educação em direitos humanos é “Essencial uma educação progressista para empoderar os/as jovens” (Alice, 2025), significa educar esses jovens de que são detentores de direitos e que devem lutar para que sejam respeitados em todos os aspectos. A resposta de Rodrigo complementa a de Alice referente ao empoderamento, pois, “A pessoa que tem conhecimento dos seus direitos, vai questionar mais, conhecimento é poder” (Rodrigo, 2025). Já Professora afirma que: “A educação em direitos humanos deveria ser ensinada desde a educação infantil”.

As respostas demonstram docentes cientes da importância de educar em direitos humanos cujo intuito é fomentar nos/as jovens a luta por seus direito, e, numa abordagem

histórica, o empoderamento pode ser, dentre as mais variadas possibilidades, pensar na realidade social, racial e de gênero do/a estudante, melhor dizendo, trazer uma abordagem histórica que demonstre o quanto a negação de direitos é prejudicial para o empoderamento, ou seja, o quanto a política da morte os torna invisíveis, descartados ao sistema.

O exemplo poderia ser a própria família dos/as meninos/as que, na maioria das vezes, o pai, a mãe teve dificuldade e/ou não chegaram ao curso superior por conta de uma política segregacionista que ceifava homens, mulheres, gays, trans, lésbicas negros/as de acessarem o curso superior, articulando nessa abordagem a importância dos programas sociais, como o sistema de cotas, isso é possibilitar uma discussão por outra percepção.

Por último, as respostas dos/das professores/as apontam caminhos do que deve constar no caderno de educação em direitos humanos, faltando articular abordagens históricas que rompam o saber eurocêntrico para educar em direitos humanos.

5.4 Interpretando as narrativas em direitos humanos dos/das docentes do CEEBC

A solução mediadora de aprendizagem desta dissertação é um caderno de educação em direitos humanos, a finalidade é produzir um material basilar para promover abordagens históricas diferentes do que existem hoje na defesa dos direitos humanos, refletindo outras memórias, marcos históricos e temáticas no ensino de história. Proponho um caderno decolonial, logo, ouvir professores/as foi fundamental para a troca de saberes, ampliando possibilidades de abordagens históricas em temas que até então não tinha domínio intelectual.

Dessa forma, o caderno é o que construí na disciplina eletiva Educação e Direitos Humanos, em conjunto com os saberes dos/das professores/as do CEEBC ao responderem a última questão 6) O que você acha que pode melhorar no ensino de direitos humanos? Quais sugestões você daria para uma construção coletiva de um currículo? Tendo por base que direitos humanos é uma temática ampla, delimitei a construção as desigualdades raciais, sociais e de gênero, por serem as mais comuns sofridas por alunos/as do CEEBC.

Dentre as respostas, quatro dos seis docentes responderam formação continuada para professores em direitos humanos, um deles ainda salientou “talvez a gente ensine direitos humanos aqui no CEEBC de forma inconsciente” (Rodrigo, 2025, 04/02/25). As respostas, ao longo das entrevistas, demonstraram que esses profissionais têm entendimento que direitos humanos não se resume a uma mera defesa de criminoso, inclusive, salientaram em diversos momentos dificuldades em tratar da temática. Não proponho um curso de formação continuada

para professores, contudo apresento caminhos de como tratar a temática que rompa com a lógica branca, masculina e heteronormativa. Alice me ofereceu alguns elementos ao propor que:

Eu acho que é preciso acompanhar o que já é feito na escola, abrir o debate com os professores. A escola pensa em direitos humanos, empoderamento da juventude, mas falta acompanhamento pedagógico, na verdade, falta em toda rede. E olhe, esses meninos e meninas problematizam à sua realidade, a gente percebeu isso no projeto *Escrevivências*, pois os meninos escrevem de tudo violência policial, violência de gênero, as meninas sobre raça, amor, identidade, empoderamento, feminicídio, cabelo, pele. O produto final do projeto foi um livro de poesias produzidas por eles e por elas, mas é preciso ultrapassar os muros da escola, participar de projetos, fazer registros, produzir. Com o projeto *Escrevivências*, o Edvaldo até começou a participar e sair dos muros da escola (Alice, 2025, entrevista em 30/01/2025).

A professora trouxe elementos que são importantes para um caderno decolonial em direitos humanos como acompanhar o que já é feito na escola, Alice cita o projeto *Escrevivências* em que o produto foi o livro *Escrevivências Afrobaianas*, onde os/as discentes do CEEBC expuseram seus poemas. O projeto, bem como o livro figura no caderno por me possibilitar tratar de direitos humanos a partir da produção dos próprios alunos/as, como exemplo de empoderamento, ou ainda, de como essas meninas narram os processos de opressão que sofrem cotidianamente, ou seja, são inúmeras as possibilidades.

Já para Machado, a sugestão é:

Primeiro um processo de políticas públicas, na minha opinião, a escola deveria ter: assistente social, psicólogo para que a gente enquanto professor, ao identificar qualquer problema com o aluno, pudesse encaminhar esses meninos. Além disso, a gente precisava ter espaços de formação multidisciplinar na escola, para levar estudantes de séries diferentes e promover uma discussão mais ampla naquele espaço, sendo o próprio estudante o protagonista inclusive da proposta, do objeto a ser trabalhado naquele dia (Machado, 2025, 02/02/2025).

O entrevistado trouxe questões que são discutidas no CEEBC: a falta de apoio de profissionais como psicólogos e assistentes sociais, sobretudo, por ser algo extremamente necessário, tendo em vista os vários problemas que acontecem cotidianamente numa escola

Lógico, que não será um caderno de educação em direitos humanos que irá conseguir esses profissionais, porém os argumentos de Machado me auxiliam a propor pequenas oficinas, convidando secretarias do estado para falar sobre direitos humanos, ou, debater com alunos/as a importância de eventos que acontecem na escola em prol de ações sociais⁷³. Estas figuram na abordagem histórica como exemplos de acesso a direitos, ao reconhecimento da cidadania, a

⁷³ Em parceria com a organização Cajazeiras Arte e Cultura (CAJAARTE), aconteceu nas dependências do CEEBC vários serviços para atender à população como exames, fazer identidades etc. Para saber mais ver: [https://www.ba.gov.br/educacao/noticias/2024-11/750/projeto-cajaarte-promove-acao-global-da-cidadania-em-cajazeiras-neste-sabado-9#:~:text=Neste%20s%C3%A1bado%20\(9\)%2C%20a%20comunidade%20de%20Cajazeiras%2C,com%20o%20apoio%20do%20Governo%20do%20Estado%2C](https://www.ba.gov.br/educacao/noticias/2024-11/750/projeto-cajaarte-promove-acao-global-da-cidadania-em-cajazeiras-neste-sabado-9#:~:text=Neste%20s%C3%A1bado%20(9)%2C%20a%20comunidade%20de%20Cajazeiras%2C,com%20o%20apoio%20do%20Governo%20do%20Estado%2C) Acesso em 21/04/25.

desburocratização do estado, e até o debate sobre a importância do diálogo entre escola, comunidade e o estado.

Promover diálogo também é defendido por PRFS. Segundo ele,

Primeiro é uma capacitação para os profissionais da escola através de centro de referência que venham nos mostrar estatística, qual é a função de cada órgão desses na proteção, na defesa desses jovens. Depois que a gente compreender, a escola desenvolver os projetos a partir daquilo que foi discutido nessas capacitações. É necessário que se tenha um entendimento que se leia, que se aprofunde porque se não o projeto fica fadado ao fracasso, ou, então, sobrecarregando dois, três colegas que entendem mais sobre o tema. Essa formação é importante para que a gente consiga fazer projetos que não seja superficial, enfadonhos e até levar ao amadurecimento de todos sobre a temática (PRSF, 2025, entrevista em 31/01/2025).

Por outro lado, o PRSF se refere ao professor não conhecer os órgãos estatais que promovem a defesa em direitos humanos. Para ratificar os argumentos, a maioria dos/as educadores não sabem como tratar dos direitos de pessoas trans, lésbicas, homossexuais e outros, nem quais órgãos existem no estado para assegurar a proteção deles, é preciso, por exemplo, que o Conselho Estadual dos Direitos da População de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CELGBT), esteja presente no currículo. Na verdade, o diálogo seria com a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SJDH) para ampliar o debate, demonstrando os vários órgãos que existem na promoção aos direitos humanos.

Contudo, não basta o DCRB pautar eixos estruturantes dentre os quais: educação na/para diversidade; educação e direitos humanos; educação antirracista, se não propõe ações práticas na escola em parcerias com órgãos estatais, dessa forma, o diálogo com a SJDH é um caminho para um currículo que evite silenciamentos de “grupos minoritários e/ou marginalizados” (Santomé, 1993, p. 161).

Para Santomé (2011), faz-se necessário a construção de um currículo automarginalização que fale das culturas silenciadas durante todo ano e, nesse aspecto, “As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humana, favorecer as análises e processos de reflexão em comum da realidade” (Santomé, 2011, p. 170), portanto, nesse espaço, a escola, o currículo devem ser plurais, feito por várias mãos desde professores/as até a comunidade.

No CEEBC, um dos eventos que evitam o silenciamento em relação a gênero é a semana da diversidade, pois, são professoras que trabalham o ano todo com gênero em suas disciplinas e, para a semana da diversidade, envolvem a escola, convidam palestrantes, mães de alunos/as defensoras da causa LGBTQI++. Enfim, são elas que transgridam esse olhar heteronormativo, debatendo direitos para aqueles silenciado pela heteronormatividade. Assim, a semana da

diversidade acontece por um coletivo de mulheres negras, que criam empatia com alunos/as e lutam para que o direito a diferença e a diversidade se façam presentes no CEEBC. É dessa forma que, os eixos estruturantes são colocados em prática, pluralizando o debate em torno dos direitos humanos.

Ampliar as possibilidades de leitura em direitos humanos também é uma sugestão de Angélica, sobre isso ela diz que:

É preciso viabilizar a leitura - das mais diversas formas, dos mais variados textos, para as nossas alunas/os nossos alunos. É preciso que o acesso pleno à Cultura e à Arte seja fomentado. As disciplinas devem dialogar com a realidade social. O protagonismo da/do estudante deve ser valorizado. A questão identitária deve ser uma preocupação constante em nossos planejamentos para que a consciência e a ideia de pertencimento social sejam despertadas (Angélica, 2025, 12/02/2025).

Dentre as mais variadas possibilidades de leituras para educar em/ para direitos humanos, fomentar obras literárias de autores e autoras negros/as é uma delas. Conceição Evaristo tem vários poemas e contos que versam sobre os mais variados assuntos como: raça, gênero, interseccionalidade, etc. Em um dos poemas Evaristo declama,

VOZES-MULHERES

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoou versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si

a fala e o ato.
 O ontem – o hoje – o agora.
 Na voz de minha filha
 se fará ouvir a ressonância
 o eco da vida-liberdade. (Evaristo, 2017, p. 21-22)

O poema é uma abordagem histórica a partir do olhar da mulher negra, ou melhor, a narrativa de Evaristo (2017) é sobre a violência que acompanha às gerações de mulheres negras, desde a escravidão até as opressões atuais. Por outro lado, ao longo da poesia, a autora vai demarcando a resistência dessas mulheres até a luta pela liberdade. Esse poema demonstra historicamente as violações de direitos humanos, inverte a lógica branca, masculina eurocêntrica consolidada das instituições (Torres, 2018) e ainda permite visibilizar as dores e resistências de mulheres marginalizadas por esse sistema, permitindo pensar o feminismo pela interseccionalidade, pois, envolve as matrizes de opressão gênero, raça e classe (Davis, 2016).

Além disso, a poesia é um exemplo para fomentar, como diz Angélica, “a questão identitária” (Angélica, 2025), despertar o pertencimento, contudo, a entrevistada não trouxe sugestões. Por outro lado, a Professora traz algumas informações que podem auxiliar quando diz: “Educar em direitos humanos não é só tarefa de uma disciplina, na minha opinião, seria uma construção coletiva. Todos os/as professores deveriam saber” (Professora, 2025), e sobre isso, sugerir uma poesia de Conceição Evaristo é uma tentativa de coletividade. Não obstante, as respostas de Professora precisam ser interpretadas e problematizadas em torno da dificuldade em se produzir um currículo coletivo.

Por exemplo, a maioria dos professores/as não conhece os livros de Conceição Evaristo, obras, como a poesia citada, expoentes para repensar as práticas em direitos humanos e acabam ratificando a educação em direitos humanos eurocêntrica.

Não é meramente uma postura de ser contrário, na verdade, os/as docentes foram formados por uma lógica cartesiana em direitos humanos, ou seja, só pode ser falada a partir do iluminismo, falta formação continuada e até a própria Atividade Complementar (AC) – momento dedicado para o professor preparar aulas, corrigir provas - acontecem de maneira individual, por área do conhecimento, inexistindo conversas com as demais áreas do conhecimento, ora não rompe com a lógica de “ilhas” na educação. Essa construção coletiva poderia ser na jornada pedagógica, mas em sete dias da semana não se consegue construir um currículo que consiga ouvir todos e todas as professoras/es.

Por fim, o que apresento aqui é uma sugestão para trabalhar com a temática, ecoando outras vozes, marcos históricos debatendo temas como racismo, machismo e gênero, não um currículo em educação em direitos humanos, nem um curso de formação continuada, apesar de

inúmeros movimentos ter identificado a necessidade. Trata-se de um material que possa ser utilizado, na prática, na sala de aula por professores. Apresento abaixo o caderno após a contribuição dos colegas.

5.5 A Solução Mediadora de Aprendizagem (SMA)

Ao longo da dissertação, apresentei sugestões de abordagens históricas decoloniais em direitos humanos para ecoar memórias silenciadas no ensino de história, ou seja, a proposta é repensar como hoje é tratada a temática dos direitos humanos.

Em parte, a perspectiva eurocêntrica, denominada por Torres (2018) de colonização do saber produz silêncios ensurdecadores na construção do conhecimento, cabendo ao professor/a de história – de outras disciplinas também - rever a sua formação academicista historiográfica, abrindo-se para novas concepções teóricas e metodológicas, pelo menos, comigo foi assim. Quando propus a construção de uma disciplina para tratar de direitos humanos, deve-se ao fato do que Paim (2007) nomeia do fazer-se professor, que significa “[...] ruptura com muito do que está instalado e vem sendo praticado ao longo da história da formação de professores.” (Paim, 2007, p. 158).

Em outro momento, Paim (2007) fala da função docente em dois direcionamentos, sendo: “[...] manutenção do status quo ou para a construção de um mundo mais humano e solidário” (Paim, 2007, p.159). A minha proposta, ao propor uma disciplina eletiva, foi justamente a segunda. O autor é feliz ao relacionar o “fazer-se professor” à formação mutável do profissional ao longo da sua vida, mudanças que reverberam nas práticas de ensino de história. Por exemplo, quando proponho repensar conforme ensinado hoje direitos humanos, tem-se o papel de um professor de história que repensou a historiografia a ser utilizada, ou seja, a proposta de repensar os direitos humanos a partir de outros olhares na história é um exemplo do que Zavala (2019) chama de professor reflexivo.

Assim, o caderno é feito por um diálogo entre mim e os professores, estes deram sugestões que vão desde formação continuada até sugestões com órgãos que promovem direitos humanos. Na prática, o que apresento a seguir são temas a serem explorados pelos/as docentes articulando história, ensino de história e direitos humanos e decolonialidade. No apêndice, apresento o caderno de maneira organizada.

CONCLUSÃO

Por certo a dissertação foi pautada para discutir como leituras históricas a partir de outros olhares, marcos históricos, memórias pode contribuir para educar em direitos humanos diferente do que existe hoje no ensino de história, ou seja, rompendo com abordagem branca, eurocêntrica, masculina e heteronormativa.

Tal percepção silencia os problemas de racismo, machismo e sexismo de uma análise mais detalhada, não contribuindo para a defesa plural de homens e mulheres a serem defendidos pelos direitos humanos. Por isso, a Solução Mediadora de Aprendizagem (SMA) é um caderno de educação em direitos humanos, onde apresento sugestões de temas, marcos históricos, memórias. Contudo, o que apresentei foi uma possibilidade entre as mais variadas possíveis para articular direitos humanos, ensino de história, história e decolonialidade em um caderno. Este foi pensado para ser um material didático, não como um curso de formação continuada.

Ademais, durante as entrevistas com os/as professores/as do Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia (CEEBC), escutei em diversos momentos que faltava formação inicial e continuada para educar em direitos humanos, ratificado no capítulo 3, intitulado Educação em direitos humanos, história, ensino de história e decolonialidade, onde analisei a grade curricular de 2016 da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a grade curricular de 2021 da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), ambas do curso de licenciatura em história, a fim de averiguar o que havia mudado em relação à educação em direitos humanos após a minha licenciatura em história na UFBA.

Contudo, os resultados da UFBA são uma grade ainda muito eurocêntrica em que a educação em direitos humanos pouco é ensinada, estando, por exemplo, direitos humanos em uma disciplina eletiva e pouca transversalidade com outras disciplinas.

Diferentemente da UFBA, a grade da UNEB é mais plural e possibilita a construção do conhecimento histórico a partir de vários saberes, como povos originários e africanos/as. Outro resultado que constatei é que o ensino de história é extremamente valorizado no curso, pois são onze disciplinas do primeiro ao oitavo semestre, enquanto na UFBA o ensino de história apresenta inadequações, sobretudo, por ser uma grade academicista presa ao modelo eurocêntrico. Em termos de educação em direitos humanos, percebo que ambas têm lacunas, tendo em vista que falta articular direitos humanos com raça, gênero, classe, o papel dos movimentos sociais na promoção da cidadania e outros.

Em suma, percebo que existe um longo caminho a ser percorrido para a educação em direitos humanos para formar professores sobre um tema que é de extrema importância e que

não tem uma atenção merecida, nem mesmo na educação continuada. Esta última quando acontece é uma mera repetição de leis e teorias sem aproximar direitos humanos da realidade das escolas, como uma das entrevistadas respondeu, “A educação em direitos humanos não atende à realidade desses meninos/as, porque é feita fora sem a nossa participação” (Professora, 2025, 30/01/2025).

Apesar da formação deficitária dos/das professores/as, nas escolas, direitos humanos é um assunto trabalhado, a título de exemplo, o Colégio Edvaldo Brandão Correia tem várias práticas educativas para tratar do combate aos preconceitos, eventos como a semana da diversidade, projetos culturais como o escritórios afro-baianas e ações sociais em parceria com a comunidade, promovem formação cidadã para alunos/as. Mas, todas essas atividades só acontecem por conta do corpo docente que faz a educação em direitos humanos.

No entanto, os/as professores/as não se furtam em combater os preconceitos, sem contar que buscam representar suas disciplinas por teóricos negros/as e/ou indígenas, justamente, tentando romper à lógica de uma ciência eurocêntrica, branca, masculina e heterossexual, ou seja, procura-se visibilizar saberes silenciados por ações diversas. Constatei isso em vários diálogos com os/as docentes, a percepção apurada dos problemas que os/as alunos/as passam até as sugestões para educar em direitos humanos.

Sendo assim, Machado argumentou como pensar em direitos para aqueles que são negados direitos (Machado, 2025), PRSF (2025) teceu comentários que a educação em direitos humanos existe para que esses alunos/as da periferia possam minimamente sobreviver ao sistema (PRSF, 2025), Angélica alerta sobre a necessidade de ampliar as leituras em direitos humanos (Angélica, 2025), Alice defende os projetos da escola como exemplos de defesa em direitos humanos (Alice, 2025).

Por fim, as respostas ratificam o que foi dito por um dos entrevistados “Acho que a gente até educa em direitos humanos aqui no CEEBC” (Rodrigo, 2025), demonstrando que eles/as têm percepção da negação de direitos, dos estereótipos da periferia e pensam em soluções como nos projetos da escola, ampliam as leituras e outros. Por isso, os/as escolhi porque já educam em direitos humanos, buscam o conhecimento por uma ecologia de saberes (Santos, 2009) posicionam-se enquanto negros/as e algumas com o comportamento insubmisso, não se curvando as opressões que sofrem, sendo responsáveis por trabalhos que são inovadores na escola. São as sugestões deles/as que me auxiliaram na construção de um material que pudesse auxiliar para conseguir trabalhar com a temática.

No entanto, o caderno de educação em direitos humanos é reflexo do que produzir em direitos humanos para compor a base diversificada de disciplinas do currículo educacional da

Bahia, com a contribuição dos/as professores/as. Apesar de ter uma noção sobre direitos humanos, propor temas que debatessem o combate ao racismo, faltava o conhecimento em temas como interseccionalidade, ou seja, nas desigualdades de raça, gênero e classe.

Sendo assim, é só conseguir compreender essas matrizes de opressão interligadas com a entrevista de Alice (2025), bem como pensar em trabalhar essas temáticas pelo olhar da mulher negra, por isso a escolha de Conceição Evaristo, pois, as suas poesias representam abordagens históricas que rompem com o eurocentrismo para educar em direitos humanos, permitindo ecoar memórias e marcos históricos que dialogam com saberes de negros/as e povos originários.

Por último, o decolonial foi a perspectiva teórica que me possibilitou inverter a lógica colonizadora dos direitos humanos em prol da defesa de saberes subalternizados silenciados ao longo da história e que devem se fazer presentes no ensino de história.

REFERÊNCIAS

ABREU, Giovana. **Escolas paralelas Brasil Paralelo**: programa que capta ‘mecenass’ para combater a esquerda já chegou a 284 escolas e ONGs. Intercept Brasil, São Paulo, 27 nov. 2024. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2024/11/27/brasil-paralelo-mecenas-escolas-ongs/>. Acesso em: 24 dez. 2024.

ADVOCACIA GERAL DA UNIÃO (AGU). **AGU Explica**: Trabalho análogo à escravidão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7rIDqXk0eaw> Acesso em: 24 maio 2025.

ALVES, Janael da Silva. Análise discursiva sobre a deturpação do conceito de direitos humanos e seu uso político no Brasil. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, 6 (9), 67405–67427. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n9-247>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/16457>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BAHIA. **Heróis Negros do Brasil**. Bahia, 1798, A Revolta dos Búzios. 1.ed. Salvador, 2011. Disponível em: <chromeextension://efaidnbmninnibpcapjcgclcfndmkaj/http://200.187.16.144:8080/jspui/bitstream/bv2julho/240/3/Cartilha%20Her%C3%B3is%20Negros%20do%20Brasil.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

BARBOSA, Nelma Cristina Silva. **Um texto identitário negro**: tensões e possibilidades em Cajazeiras, periferia de Salvador (Bahia). 2009. 278 p. Dissertação (Mestrado). Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://encr.pw/0Lfad> Acesso em: 30 maio 2024.

BALDI, César Augusto. Descolonizando o ensino de direitos humanos? **Hendu – Revista Latino-Americana de Direitos Humanos**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 8-18, nov. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/hendu.v5i1.1913>. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/hendu/article/view/1913>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Cidadania e Direitos Humanos**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: biblioteca.unisced.edu.mz, 2013. Acesso em: 14 jan. 2025.

BLANCO, Yuri Augusto; PAULA, Lorena Tavares de; SILVA, Thiago dos Reis Soares da. **Pós-verdade e fontes de informação**: um estudo sobre fake news. Revista Conhecimento em Ação. Disponível em: <https://doi.org/10.47681/rca.v3i1.16764>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BOBIO, Noberto. **A era dos direitos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 96 p.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. **Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos**: contribuições da descolonialidade. Novos Estudos Jurídicos, Itajaí- (SC), v. 19, n. 1, p. 201–230, 2014. DOI: 10.14210/nej.v19n1.p201-230. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/nej/article/view/5548>. Acesso em: 04 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 4 set. 2023.

BRASIL. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. 1.ed. Brasília, 2003. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2013/10/Anexo40_Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3. ed. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BRASIL. **Brasil: nunca mais**. Projeto A. São Paulo, Arquidiocese de São Paulo, 1985.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta de Pero Vaz de Caminha**. [S.l.]: [S.n.], 1500. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_utor=105. Acesso em: 25 maio 2025.

CAMPANA, Maximiliano; Miskolci, Richard. Ideologia de gênero: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, São Paulo, Volume 32, Número 3, p. 725- 747. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>. Acesso em 20 jan. 2025.

CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luiz Fernando. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação Em Revista**, Minas Gerais, 2010, v. 26(1), p. 15–40. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 ago. 2023.

CARDOSO, Cláudia Pons. Experiências de mulheres negras e o feminismo negro no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 10, n. 25, p. 317–328, 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/618>. Acesso em: 15 abr. 2024.

_____. Redes feministas no enfrentamento do racismo patriarcal heteronormativo. In: NICHNIG, Cláudia Regina; VEIGA, Ana Maria; WOLFF, Cristina Scheibe; ZANDONÁ, Jair (orgs). **Mundos de mulheres no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2019, p. 19 - 30. DOI: 10.24824/978854443129.0. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em: 30 mar. 2024.

CARVALHO, Francidéia Gomes Sousa de. **Trajetórias ausentes: um estudo sobre intelectuais negras como ferramenta para um ensino decolonial, antirracista e antissexista**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), Piauí, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/725405>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CARTA CAPITAL. **Representante de vinícolas culpa programas sociais por trabalho escravo**. São Paulo: Carta Capital, 2023. 1 vídeo (1min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u7cgB5UOr4U> Acesso em: 24 maio 2025.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e historiografia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. 100 p.

CAVALCANTI, Carlos André. **História moderna dos direitos humanos: uma noção em construção**. In: TOSI, Giuseppe. DIREITOS HUMANOS: História, teoria e prática. (org.). 1. ed. João Pessoa: UFPB, 2004. 394 p.

CAVALCANTI, Erinaldo. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. **Educar em revista**. Curitiba, 2018, v. 34 (72), p. 249 - 267. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.60111>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/BHyffbbDR6gj5xFMQGsG8pK/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CINTRA, Sones Lei Aparecida Domingues; CORREIA, Léia Bernal Sanches; TENO, Neide Araújo Castilho. Pesquisa narrativa: Uma metodologia para compreender experiências formativas. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, pág. 66451–66463, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n9-180. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/16333>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michel. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: Editora Eduflu, 1995. 249 p.

CEEBBC, Colégio Edvaldo Brandão Correia. **Quem somos**. Salvador, 14 jul. 2003. Disponível em: <https://edvaldobrandaoerreia.blogspot.com/p/quem-somos.html#:~:text=criado%20pelo%20ato%20714%20de,Estado%2C%20no%20governo%20Roberto%20Santos%20>. Acesso em: 25 fev. 2024.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira; OLIVA, Anderson. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, v. 12, n. 25, 2023. DOI: 10.20949/rhhj.v12i25.1080. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1080>. Acesso em: 7 abr. 2025.

CORDEIRO, Janivaldo Pacheco. **Corpo-território-lgbt+: imagens e narrativas de professores/as transviados/as na educação básica**. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação e Contemporaneidade) - Departamento de Educação, Salvador, 2022. Disponível em: <https://saberaberto.homologacao.uneb.br/items/8fbbc590-a78f-4fbf-aa0e-619c5a2a41b> Acesso em: 30 maio 2024.

DOMINGUES, Petrônio. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008, 151 p.

EMPOLI, Giuliano da. **Os Engenheiros do caos**. Tradução de Arnaldo Bloch. 1. ed. São Paulo: Editora Vestígio, 2019. 180 p.

ESCRAVO, NEM PENSAR: **Ciclo do Trabalho Escravo Contemporâneo**. São Paulo: Escravo nem pensar, 2015. 1 vídeo (4 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q1T9qRb9B8E>. Acesso em: 24/05/2025.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 5.ed. Rio de Janeiro. Malês, 2017. 108 p.

FARIAS, Marilin Genezareth de Oliveira. **Ensino de história e direitos humanos: a história de gênero na perspectiva interseccional e a luta da mulher negra por direitos**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Profhistória), Pará, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/646896>. Acesso em: 04 ago. 2023.

FIGUEIREDO, R. S.; SOUZA, M. L. de. **Cadê o currículo que estava aqui? O conservadorismo comeu? As tensões curriculares envolvendo gênero e sexualidade que circundam o novo ensino médio na Bahia**. Cenas Educacionais, [S. l.], v. 7, p. e20142, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.13917197. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/20142>. Acesso em: 7 abr. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAGA, Walter. **Encruzilhadas da Liberdade: história de escravos e libertos na Bahia (1870 -1910)**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020, 300 p.

FREYRE, Gilberto. **Casa - grande e senzala: formação da família brasileira sob regime da economia patriarcal**. 48. ed. São Paulo: Global, 2003. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/livro-casa-grande-amp-senzala-gilberto-freire-pdf-free.html>. Acesso em: 10 maio 2025.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento. *IN: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) Epistemologias do Sul*. Coimbra: Biblioteca Nacional de Portugal - (CES), 2009. cap. 12, p. 419-442.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. 160 p.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Filhos da África, 2018. 82 p.

_____. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. 376 p.

GROSGOUEL, RAMÓN. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: Transmodernidade, Pensamento de Fronteira e Colonialidade Global. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) Epistemologias do Sul*. Coimbra: Biblioteca Nacional de Portugal - (CES), 2009. cap. 11, p. 383-418.

_____. Dilema dos Estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. Tradução: Flávia Gouveia. **Revista**

Ciência e cultura, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015. Acesso em: 14 abr. 2023.

_____. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Jorge; GROSGOUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro diaspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019. Cap. 4, p. 55-78.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990. 250 p.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. 1. ed. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2016. 260 p.

ITAÚ SOCIAL. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo** / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. 280 p.

JESUS, Hilma Cerqueira de et al. (Org.) **Escrevivência afro-baianas**. Salvador: Editora Dikebrada, 2023, 1. ed. 93 p.

KURUKAN, Fuga: **A Carta Mandinga**. Tecituras de 1998. Guiné Terreiro de Griôs Revista eletrônica. música, arte, oralidade, cosmo percepções, cultura Popular e afrikanidades. Disponível em: <https://ich.unesco.org/en/RL/manden-charter-proclaimed-in-kurukan-fuga-00290> Acesso em: 15 maio 2025.

KAMEL, Ali. **Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. 143p.

LUGONES, Maria. Co l o n i a l i d a d y Gênero. **Revista Tabula Rasa**. Bogotá - Colômbia, n.9, 2008 p. 73-102, 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 maio 2024.

MABEMBE, Achile. **Necropolítica**. 1. Ed. Rio de Janeiro, n- 1 edições, 80 p., 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Biblioteca Nacional de Portugal, 2009. cap. 10, p. 337-382.

_____. Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: Algumas Dimensões Básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Jorge; GROSGOUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. Cap. 3, p. 27-54.

MATOS, Maria Izilda S. de. Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 11, 1998. p. 67-75. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634463>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MENEZES, Graziela; NINCK Dias; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Cartografias narrativas: trilhas da pesquisa rumo ao sul. **Revista Argentina de Investigación Narrativa (RAIN)**, vol. 1, nº 2, 2021. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5341>. Acesso em 14 fev. 2024.

MENEZES, Rogério Félix de; LIMA, Patrícia Ribeiro Feitosa; RODRIGUES, Bárbara Suellen Ferreira. **Ensino de História e Educação em Direitos Humanos**: uma importante parceria na perspectiva de uma formação integrada. *Revista Eixo*, Brasília-DF, v. 9, n. 1, janeiro-abril de 2020. P. 48-57.

METEORO BRASIL. **Casas Bahia**: o escândalo. Paraná: Meteoro Brasil, 2021. 1 vídeo (10 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mSq4ofW5eJM>. Acesso em: 24 maio 2025.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História entre saberes e prática**. 2. ed. Rio de Janeiro. Editora: Mauad X, 2007. 262 p.

NAGIB, Miguel. **O vale tudo da doutrinação**. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/blog/o-vale-tudo-da-doutrinacao/>. Acesso em 24 dez. 2024.

OLIVEIRA, Vitor Lins. O professor de história e o novo ensino médio. *IN: XII Encontro de perspectivas do Ensino de História*, 12, 2021, Pará. **Anais [...]**. Pará: Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), 2021. Disponível em: https://perspectivas2021.abeh.org.br/resources/anais/10/epeh2021/1639999498_ARQUIVO_649d9662f7af8eb8de10a3350453de7f.pdf. Acesso em 15 de jun. 2024.

_____. O Ensino de História no contexto do Novo Ensino Médio. *IN: VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 7, Paraíba, 2024. **Anais [...]**. Paraíba: Editora Realize, 2024. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA103_ID2274_24072021193055.pdf. Acesso em 15 jun. 2024.

ORIGUELA, Gisele. **Aprender a desaprender para reaprender**: a perspectiva da descolonização do gênero no ensino de história. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProffHistória), Salvador, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430746>. Acesso em: 21 abr. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.17, n.44, p. 93-113, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 30 jul. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; Vicentini, Paula Perin. Entre a vida e a formação. Pesquisa (Auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 27, p. 369 - 386, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PINHEIRO, Jonathas Felix Raphael Passarinhos Touzdzian. **História e Direito: Uma discussão sobre os direitos humanos nas aulas de história.** Dissertação (Mestrado em História), Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória), 2018. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560704/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20-%20Jonathas%20%20-%20Pinheiro.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2023.

PIRES, Thula. Racializando o debate sobre direitos humanos. Limites e possibilidades da criminalização do racismo no Brasil. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 15, n. 28, pp. 65 - 75. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2019/05/sur-28-portugues-thula-pires.pdf>. Acesso em 14 nov. 2023.

POLLACK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. **Revista de estudos históricos**, v. 2, n. 3. Rio de Janeiro, 1989. Disponível em: https://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *Colonialismo; Modernidad; Capitalismo; Poder Político; Sociedad; História; Eurocentrismo; América Latina.* **CLACSO, Consejo Latino-americano de Ciencias Sociales.** Buenos Aires, 2005, p. 107130. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12>. Acesso em: 30 jun. 2023.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** Coimbra, Biblioteca Nacional de Portugal, 2009. cap. 2, p. 73-118).

REDE TV. **Sonia Abrão defende Ratinho após condenação: "coloco minha mão no fogo"** Rede TV, 2016. 1 vídeo (1 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pnNe7MGLpIE>. Acesso em 24 maio 2025.

REIS, João José. A greve negra de 1857 na Bahia. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 18, p. 6–29, 1993. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i18p6-29. Disponível em: <https://11nq.com/v67Ql>. Acesso em: 3 jul. 2025.

_____. **Rebelião escrava no Brasil.** A história do levante dos malês. 1. ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1986. 380 p.

_____. SILVA, Eduardo. **Negociação e Conflito: a Resistência Negra no Brasil Escravista.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 180 p.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos. Narrativas de experiências pedagógicas: Territórios de (re) existências na formação docente. **Rutas de formacion: prácticas y experiencias**, 11, 15 - 24. DOI: 10.51795/9786558699521. Disponível em: https://pedrojoaoeditores.com.br/?arquivo_download=6306. Acesso em 20 maio 2024.

_____. **Documentação narrativa de experiências pedagógicas.** Por outros movimentos insubmissos da formação docente na educação básica. Volume 1. Editora Pedro João, 2022. 200 p.

_____. **Profissão docente em questão!** EDUFBA, Salvador, 2021, 480 p.

SARAU DA ONÇA, (Org.). **O diferencial da favela:** poesias e contos de quebrada. Vitória da Conquista: Editora Galinha Pulando, 2017.

SANTOMÉ Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. IN: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula:** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Biblioteca Nacional de Portugal - (CES), 2009. cap. 1, p. 23-72.

SANTOS, Fabrício. A conjuração dos Kiriris: sublevação indígena e disputa de terras no sertão da Bahia no final do século XVIII (1797-1798). **Revista Scielo**, Belém, v. 19, n. 1, e20230041, 2024. DOI: 10.1590/2178-2547-BGOELDI-2023-0041. Disponível em <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/HQ9WHTfBsKwJ7MhMZZJd47y/#> Acesso em: 20 maio 2025.

SANTOS, Paulo Roberto de Souza. **História e ousadia, resistência na periferia:** o caso do Quilombo educacional do Orobu, 2018. 108 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador, 2018. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1016>. Acesso em 20 jan. 2025.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 296 p.

SILVA, Maria do Socorro Borges da. Entre as linhas abissais do pensamento e da formação, pensando práticas de educar em direitos humanos que atravesse o muro das violências e das exclusões. Linguagens, Educação e Sociedade. **Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI**, Teresina, Ano 22, n. 36, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7532>. Acesso em: 20 maio 2025.

THOMPSON, Edward P. **A peculiaridade dos ingleses e outros artigos.** 5. ed. São Paulo. Unicamp, 2001. 288 p.

TOSI, Giusepe. **Os Direitos Humanos:** Reflexões iniciais. IN: TOSI, Giuseppe. DIREITOS HUMANOS: História, teoria e prática. (org.). 1. ed. João Pessoa: UFPB, 2004. 394 p.

_____. **História conceitual dos direitos humanos.** IN: TOSI, Giuseppe. DIREITOS HUMANOS: História, teoria e prática. (org.). 1. ed. João Pessoa: UFPB, 2004. 394 p.

TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO. **Apresentador de TV é condenado por:** descumprimento de normas de segurança e saúde em fazenda, 2016. Canal oficial do Tribunal Superior do Trabalho, 2016, 1 vídeo (1 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mDoAcvcx2Yw>. Acesso em 24 maio 2025.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial:** entretejiendo caminos. IN:. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I - Serie Pensamiento Decolonial. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 113 p.

ZAVALA, Ana. **Ensinar história:** elementos para uma teoria prática da prática do ensino da história. 2. ed. Rio de Janeiro. Editora: FGV, 2023. 44 p.



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

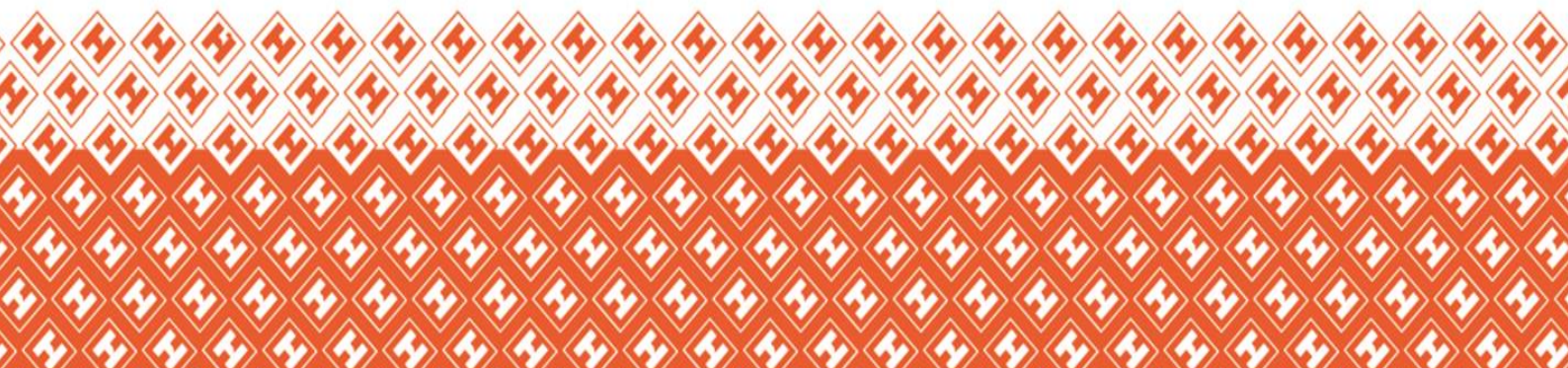
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**

ADRIANO RAFAEL SILVA BEZERRA

**CADERNO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
DECOLONIZANDO AS ABORDAGENS HISTÓRICAS EM DIREITOS HUMANOS
PARA ECOAR MEMÓRIAS SILENCIADAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

SALVADOR/ BA

2025



ADRIANO RAFAEL SILVA BEZERRA

CADERNO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
DECOLONIZANDO AS ABORDAGENS HISTÓRICAS EM DIREITOS HUMANOS
PARA ECOAR MEMÓRIAS SILENCIADAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Produto apresentado como solução mediadora de aprendizagem (SMA) na Dissertação Rompendo o silêncio ensurdecador dos direitos humanos: Decolonizando o ensino de história para ecoar memórias silenciadas em direitos humanos. Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Pons Cardoso

SALVADOR/BA
2025

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	153
1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DIREITOS HUMANOS: CONCEPÇÃO E HISTÓRICOS	154
1.1 Conceito de direitos humanos	155
1.2 Histórico dos direitos humanos	157
2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DIREITOS HUMANOS, RAÇA E GÊNERO	163
2.1 Raça e gênero para debater direitos humanos	163
2.2 A sexualização do corpo negro	169
3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DIREITOS HUMANOS, ESTADO, ESCOLA E PERIFERIA	173
3.1 Ampliando as leituras em direitos humanos para o empoderamento dos jovens	174
3.2 Direitos humanos e estado	176
3.3 A periferia ecoando direitos humanos	179
4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DIREITOS HUMANOS: CONQUISTAS E DESAFIOS NO SÉCULO XXI	183
4.1 Políticas de ações afirmativas e direitos humanos	183
4.2 Trabalho análogo à escravidão	187
4.3 A deturpação do conceito de direitos humanos	190
SUGESTÕES FINAIS DO CADERNO	194

CADERNO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
DECOLONIZANDO AS ABORDAGENS HISTÓRICAS EM DIREITOS HUMANOS
PARA ECOAR MEMÓRIAS SILENCIADAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

1 INTRODUÇÃO

O caderno nasce de uma problematização feita em torno da abordagem histórica em direitos humanos no ensino de história, o século XVIII com o Iluminismo e XX com Pós Segunda Guerra Mundial, produzindo vários silêncios ensurdecedores. Defino estes como apagamentos históricos oriundos de uma perspectiva eurocêntrica de direitos humanos, inviabilizando o tráfico de escravizados, os genocídios cometidos contra africanos e povos originários.

O caderno é resultado de reflexão sobre o que produzi em 2020, quando criei uma disciplina eletiva para atender a base diversificada do currículo da Secretaria de Educação da Bahia. Aprofundei o trabalho com contribuições de professoras e professores do Colégio Edvaldo Brandão Correia. Dividi o caderno em quatro sequências didáticas, na primeira, conceito e histórico de direitos humanos; sequência 2, uma abordagem entre direitos humanos, raça e gênero; na terceira interessa-me a relação entre direitos humanos, estado, escola e periferia e por último os desafios para educar em direitos humanos no século XXI.

Vale ressaltar que, o caderno não é uma proposição didática temporal, trata-se de temas que auxiliam a educar em direitos humanos. Portanto, há temas vão do século XVIII até o XXI, dialogando com abordagens históricas que ecoam vozes de mulheres e homens negros/as e povos originários. A intenção é possibilitar que alunos/as compreendam direitos humanos para além de uma concepção temporal linear eurocêntrica.

Dessa forma, o caderno tem dez temas em que apresento objetivos gerais, específicos, metodologias, atividades pedagógicas e sugestões de leitura. Início as sequências didáticas com uma breve apresentação em que relaciono as influências dos/das entrevistados/as para fazer os temas propostos. Em termos de como usar em sala de aula, fiz um tópico - propondo o tema – em que teço algumas considerações explicando a teoria e como o professor/a pode dialogar com os direitos humanos com história a partir de saberes não eurocêtricos.

Por último, proponho o caderno como material de apoio ao professor/a para uma disciplina eletiva no 1º ano do ensino médio, pensado para a realidade de alunos/as do Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia.

1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DIREITOS HUMANOS: CONCEPÇÃO E HISTÓRICO

Tema geral – Visibilizar o conceito e o histórico dos direitos humanos a partir de saberes não eurocêntricos

Público – alvo: Alunos/as do 1º ano do Ensino Médio

Tempo previsto: 4 aulas

Apresentação

Inegavelmente, a sociedade tem alguma percepção do que significa direitos humanos. Por outro lado, na maioria das vezes, falta um certo entendimento ao processo histórico do que se defende em direitos humanos.

A falta desse entendimento tem como um dos responsáveis a maneira como é ensinado direitos humanos, na prática, existe um afastamento temporal ao inserir a temática apenas em um determinado período histórico, bem como a construção do conhecimento apenas pela percepção eurocêntrica, por exemplo, direitos humanos só aparece no ensino de história a partir da leitura histórica iluminista, onde se conceitua como o direito indelével a vida e a liberdade para o homem francês na 2ª série do ensino médio. Após isso, direitos humanos volta a figurar no ensino de história na 3ª série do ensino médio pós 2ª Guerra Mundial, repetindo valores eurocêntricos.

Há dois problemas evidentes nessa construção, sendo, pois, o primeiro a distância temporal de 2 séculos – entre o século XVIII e XX – para que direitos humanos volte a figurar nas aulas de história, bem como a base eurocêntrica de como é ensinado o conceito, dando a entender que somente os europeus pensaram na defesa inviolável da liberdade.

Portanto, proponho, num primeiro momento, definir o conceito a partir de duas revoltas de escravizados e indígenas no Brasil no século XVIII que lutavam pelas bandeiras de liberdade, igualdade e direito de propriedade, e, num segundo momento, traçar um histórico dos direitos humanos do século XVIII ao XX, elucidando as coerências filosóficas da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Antes, porém, evidencio a carta do Mandé como um documento anterior ao iluminismo feito por povos não europeus e mais abrangente na defesa da liberdade.

1.1 Conceito de direitos humanos

Objetivo geral

Delimitar a expressão direitos humanos a partir do século XVIII, visando problematizar como a concepção eurocêntrica nas abordagens históricas silencia movimentos de escravizados que lutaram pelas mesmas bandeiras defendidas no Iluminismo.

Objetivos específicos

Historicizar o conceito de direitos humanos ecoando vozes silenciadas a partir da perspectiva daqueles que foram subalternizados/as e foram escravizados ao longo do século XVIII;

Representar o passado a partir de revoltas de escravizados/as e indígenas para ressignificar a luta pela liberdade para além da concepção eurocêntrica.

Metodologia

Utilizar a Revolução dos Búzios e a Conjuração dos Kiriris no século XVIII como exemplos de passado que lutavam pelas mesmas bandeiras defendidas no Iluminismo;

Trabalhar os Boletins Sediciosos da Revolta dos Búzios como fonte histórica. Os textos podem ser acessados no sítio da Biblioteca Virtual Consuelo Pondé <http://200.187.16.144:8080/jspui/handle/bv2julho/240?mode=full>, ou na página disponibilizada

https://drive.google.com/file/d/1KMkAJX9E2cV3i2VvJWY_fClAvD6Fn-IX/view?usp=drive_link .

Texto informativo

A proposta é explicar o conceito de direitos humanos a partir de saberes subalternizados pela colonialidade, ecoando vozes silenciadas de escravizados/as e povos originários que lutavam pelo direito à liberdade. Com o intuito de fazer um contraponto a abordagem histórica eurocêntrica no ensino de história para educar em direitos humanos, onde a escolha como marco

histórico é o Iluminismo, a sugestão é utilizar a Revolução dos Búzios e a Conjuração dos Kiriris como exemplos.

As revoltas possibilitam compreender o conceito de representificação do passado (Catroga, 2018), ou seja, repensar a abordagem histórica a ser trabalhada no ensino de história para educar em direitos humanos.

Sugestão de texto

O conceito de direitos humanos normalmente é por uma abordagem histórica do século XVIII, tendo o Iluminismo como principal movimento fomentador da liberdade, fraternidade e igualdade, sendo a França como o espaço geográfico fomentador de tal concepção. No entanto, a ideia é problematizar quem são aqueles a serem defendidos nessa tríade francesa a partir de uma representificação do passado (Catroga, 2018), ou seja, buscar no próprio século XVIII revoltas de escravizados, libertos, povos originários, os quais lutavam pelas mesmas bandeiras defendidas pelos europeus.

Por exemplo, sugiro a Revolução dos Búzios, uma revolta que lutava por liberdade, igualdade e fraternidade, como passado a ser representificado. O/a docente pode fazer a leitura dos Boletins Sediciosos por serem fontes históricas produzidas pela concepção do colonizado, apropriam-se do que era debatido na Europa, pois no trecho “Animai-vos, Povo Baiense, que está para chegar o tempo feliz da nossa Liberdade: o tempo em que todos seremos irmãos, o tempo em que todos seremos iguais”, representa a circularidade das ideias, demonstrando como escravizados e libertos ressignificavam liberdade, igualdade e fraternidade na luta contra a escravidão, ou seja, para o seu contexto local.

Em outro momento, o documento afirma “Homens, o tempo he xegado para a vossa ressurreição; sim para ressuscitareis do abismo da escravidão para levantareis a sagrada Bandeira da Liberdade”. Igualdade e liberdade utilizados ora por escravizados, ora por libertos condenando os horrores da escravidão, afirmando a necessidade de a extinguir.

Num segundo momento da aula, pode ser trabalhado a Conjuração dos Kiriris⁷⁴ de 1797 para ilustrar ações de colonizados na luta por direitos, haja vista que os indígenas lutavam por: destituir o capitão-mor português na vila de Pombal e por suas terras usurpadas pelos portugueses. A revolta representa os colonizados lutando por direitos, sobretudo, o direito de propriedade tão defendida na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. A Conjuração

⁷⁴ Sobre a Revolta dos Kiriris na vila de Pombal em 1797, <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/HQ9WHTfBsKwJ7MhMZZJd47y/> Acesso em 28/04/2025.

dos Kiriris demonstra a contradição epistemológica de quem deveria ter acesso a propriedade privada, bem como a luta histórica pelo direito à terra promovida pelas etnias indígenas.

A Conjuração dos Kiriris juntamente com a Revolta dos Búzios são abordagens históricas a partir de outros olhares, ecoando vozes silenciadas em direitos humanos e possibilitam pensar direitos humanos para além da concepção eurocêntrica.

Atividade pedagógica

Elaborar um texto em que os/as alunos/as investiguem a Conjuração dos Búzios e a Conjuração dos Kiriris, visando demonstrar como os colonizados lutavam por liberdade, igualdade e até pelo direito de propriedade.

Sugestões de Leituras

BAHIA, **Heróis Negros do Brasil**. Bahia, 1798, A Revolta dos Búzios. 1.ed. Salvador, 2011. Disponível em: <chromeextension://efaidnbmninnibpcapjpcgclefindmkaj/http://200.187.16.144:8080/jspui/bitstream/bv2julho/240/3/Cartilha%20Her%C3%B3is%20Negros%20do%20Brasil.pdf> Acesso em 20 maio 2025.

SANTOS, Fabrício. **A conjuração dos Kiriris**: sublevação indígena e disputa de terras no sertão da Bahia no final do século XVIII (1797-1798). Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 19, n. 1, e20230041, 2024. DOI: 10.1590/2178-2547-BGOELDI-2023-0041. Disponível em <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/HQ9WHTfBsKwJ7MhMZZJd47y/#> Acesso em 20 maio 2025.

1.2 Histórico dos direitos humanos

Objetivo geral

Promover uma visão crítica sobre o desenvolvimento histórico dos direitos humanos, bem como a coerência filosófica a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

Objetivos específicos

Compreender as mudanças do que deve ser defendido como direitos humanos ao longo da história, resgatando a contribuição de povos africanos na defesa da igualdade antes dos europeus;

Debater o papel o papel dos/das escravizados na greve negra de 1857.

Metodologia

Antes de iniciar a aula, dialogar para saber o que os alunos/as entendem por direitos humanos ao longo do tempo;

Aula expositiva dialogada em que é apresentada a positivação dos direitos humanos na virada antropocêntrica entre fins da Idade Média e o Renascimento;

Apresentar a Carta do Mandé criada no Império Mali como um dos primeiros documentos a tratar da defesa da igualdade;

Possibilitar a leitura sobre a greve negra de 1857 para ampliar os/as personagens sociais que paralisam a cidade de Salvador para reivindicarem por direitos. Sobre o episódio, pode ser consultado no site: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/25988>

Texto informativo

A intenção é ensinar o histórico dos direitos humanos por abordagens que não sejam eurocêntricas. Assim, o direito à liberdade pode ser explicado a partir de pilares defendidos no Império Mali, no século XIV, anterior à construção branca, masculina e misógina produzida pelas revoluções burguesas europeias do século XVIII.

É importante ainda mencionar as contribuições do marxismo ao defender os direitos civis, econômicos e políticos, não obstante, o objetivo não é repetir um padrão eurocêntrico para ilustrar o histórico dos direitos humanos, pelo contrário, busca-se elencar o episódio conhecido como greve negra de 1857 na Bahia para demonstrar que paralisação da mão de obra era uma ferramenta de luta utilizada por escravizados/as para incomodar o sistema escravocrata.

O evento ocorrido em Salvador traz uma vasta possibilidade de interpretações, sendo que as sugestões, são tratar da questão racial, sobretudo, pela necessidade da elite política da cidade em disciplinar o corpo negro/a, alinhado ao racismo científico do século XIX. O discurso da superioridade racial vai persistir até a Declaração Universal dos Direitos Humanos conseguir, em termos filosóficos, alinhar a defesa da liberdade com a proibição de uma raça colonizar a outra.

Assim, trata-se de demonstrar possibilidades de tratar do histórico dos direitos humanos sem recorrer as abordagens eurocêntricas.

Sugestão de texto

Há várias maneiras de ensinar o histórico dos direitos humanos, contudo a maioria dos autores/as analisam entre fins da Idade Média e o Renascimento, enfatizando a virada antropocêntrica (Tosi, 2004) dos direitos humanos, ou seja, o processo de desmitologização (Cavalcanti, 2004, p. 64) em que a racionalidade humana se torna a base filosófica do que deve ser defendido em direitos humanos, como, por exemplo, a liberdade intrínseca ao homem pela redundância de todo homem ser humano (Tosi, 2004).

Tal concepção origina a 1ª geração dos direitos humanos jusnaturalista, reafirmando a natureza humana como fundamento absoluto dos direitos humanos, perpassando os séculos XVI, XVII e XVIII, tendo seu ápice nas revoluções burguesas como o Iluminismo, Independência dos EUA e Revolução Francesa.

Contudo, a defesa da liberdade intrínseca ao homem é masculina, branca, heteronormativa e colonizadora e, esse aspecto pode ser debatido em sala de aula, explorando a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em que a liberdade não era para escravizados, mulheres nem homossexuais, enfim, a qualquer um/a que rompesse um padrão de racionalidade humana masculino, branco, europeu e heterossexual. Para ressignificar o passado, sugere-se apresentar aos meninos/as fontes históricas que antecederam as revoluções burguesas, entre elas, a carta do Mandé⁷⁵ feita em 1239 no Império do Mali.

Os artigos são extremamente ricos, como a defesa ao direito à vida e à integridade física, não ofender as mulheres, possibilidade de divórcio etc. Logo, trabalhar com a carta do Mandé visibiliza o conhecimento africanos na defesa da dignidade humana antes dos europeus e com mais pluralidade de pessoas a serem defendidas, rompendo o padrão masculino, branco e heteronormativo.

O histórico dos direitos humanos perpassa também pelas contribuições do marxismo, entre as quais as críticas ao capitalismo e a defesa dos direitos civis, econômicos e políticos. Mas, a intenção é possibilitar a compreensão do histórico dos direitos humanos a partir de saberes que foram silenciados, inclusive pelo marxismo, ao conceituar greve de

⁷⁵ O documento tem 44 artigos e pode ser consultado em:
<https://terreirodegrios.wordpress.com/2020/08/15/kurufan-fuga-a-carta-mandinga-tecituras-de-1998-guine/>
Acesso em 13 maio 2025.

trabalhadores/as apenas ao movimento operário, sobretudo, na Inglaterra do século XVIII e XIX.

Uma abordagem histórica decolonial ecoa movimentos sociais que lutaram por direitos, como a greve negra de 1857 em Salvador. Noticiado no Jornal da Bahia, o dia 1º de junho marcou o início da paralisação dos trabalhadores que faziam o transporte de mercadorias e pessoas entre a cidade alta e baixa de Salvador, ou seja, do que hoje é o bairro do Comércio até o Pelourinho e vice-versa, pelas ladeiras da Conceição da Praia, Preguiça e Taboão (Reis, 1993, p.21). O serviço de transporte era feito por trabalhadores/as conhecidos/as como ganhadores/as que eram escravizados/as ou libertos/as, sendo em sua maioria africanos/as.

Na condição de cativos, os ganhadores entregavam parte do lucro da semana com o transporte de mercadorias e/ou de pessoas, em relação às ganhadeiras, Reis (1993) discorre que faziam o trabalho de venda de “gêneros secos e molhados” (Reis, 1993, p. 8), no entanto, não amplia as análises sobre elas. Supõe-se que, na condição de escravizadas, obrigatoriamente também entregavam parte do que arrecadavam aos senhores. Em resumo, o ganho representava para homens e mulheres escravizados/as uma possibilidade a mais para a compra da liberdade, logicamente, que dependia do que arrecadava na semana e o acordo feito com os seus algozes, e, na condição de libertos/as, muitos se mantinham no ganho como meio de sobrevivência.

Qualquer alteração nesse cotidiano seria danosa para a cidade, a greve dos homens ganhadores, segundo Reis (1993), maioria no movimento, durou uma semana, prejudicando a economia de Salvador. A motivação para a greve ocorre com o decreto municipal obrigando os ganhadores a pagarem uma licença de 2 mil para exercerem suas atividades, mais o uso indispensável de uma chapa de metal no pescoço com o número de inscrição no valor de 3 mil réis, totalizando um custo de 5 mil réis, as ganhadeiras estavam isentas dessa lei. Para os libertos, havia uma obrigatoriedade a mais: apresentar um fiador idôneo para exercer o ganho (Reis, 1993, p. 8).

Torna-se interessante o/a professor/a tratar da greve negra de 1857, pois, para além das questões da paralisação, debatem-se as ações de controle social promovidas por uma parte da elite política de Salvador. Segundo Reis (1993), as ações de controle dos ganhadores, como a obrigatoriedade da chapa de metal com o número de inscrição no pescoço, deviam-se à necessidade de disciplinar os trabalhadores africanos, principalmente os homens, por medo de revoltas de escravizados, comuns no início do século XIX (Reis, 1993, p. 9). Em termos teóricos, o controle dos corpos negros/as era influenciado pelas teses racistas dos séculos XVIII e XIX, entre as quais o racismo científico que adjetivava graus de “civilização”, justificando o fardo do homem branco em tutelar os menos “civilizados” (Schwarcz, 1993).

A greve negra, portanto, representava uma reação dos ganhadores africanos ao controle disciplinador da chapa de metal, entretanto, a solução encontrada pela Câmara Municipal de Salvador foi abolir o pagamento de 5 mil réis para a licença e a confecção da chapa de metal, contudo, manteve-se a obrigatoriedade do uso dela no pescoço dos ganhadores. Para os libertos, além da obrigação do uso da chapa, indeferiu-se a necessidade de um fiador idôneo para o trabalho, bastando ao ganhador conseguir uma carta de recomendação da autoridade do distrito, o que na prática, segundo o autor, a carta atestando a boa conduta era feita por ex-senhores, amigos de ex-senhores ou por procuradores, contratados pelos ganhadores, que redigiam o documento e os inspetores de quarteirão apenas assinavam (Reis, 1993, p. 27).

A necessidade de disciplinar o corpo africano/a no episódio da greve negra de 1857 é um dentre os mais variados exemplos que aconteceram no país, a tese da superioridade racial era defendida por intelectuais e por instituições, entre as quais a faculdade de medicina e direito, que buscavam a solução para um país “doente” por ser em sua gênese mestiço (Schwarcz, 1993). Os teóricos brasileiros defendiam o embranquecimento da população pelo cruzamento dos mestiços nacionais com os imigrantes europeus, isto é, cientistas brasileiros defendiam fervorosamente o processo de eugenia para pôr fim à mestiçagem brasileira (Schwarcz, 1993).

Discursos eram proferidos ao afirmar a necessidade de se construir um país “branco” inclusive nos aspectos culturais, justificando a perseguição a qualquer elemento que se remetesse ao continente africano, como a capoeira e o samba, proibidos pelo Código Criminal desde 1824.

Por último, pode-se indicar que o/a professor/a debata a persistência do discurso racial, dessa forma, a sugestão é debater o histórico desta teoria do século XVIII ao XX, demonstrando que os horrores do holocausto são um entre os mais variados extermínios que tinham como fundamento teórico a superioridade racial. Sem contar que é interessante ainda, tratar da importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), uma vez que em seus vários artigos direitos com base no liberalismo, como direito à liberdade, são estendidos à proibição da escravidão, sendo, pois, exemplos da coerência filosófica em direitos dispare (Bobbio, 1992), ou seja, quando a DUDH afirma que a liberdade é um direito de todos independente da raça, é sepultar a justificativa de que uma raça “superior” pode “civilizar”, justificando a colonização.

Atividade pedagógica

- 1) Leitura em conjunto da fonte histórica Carta do Mandé, visando demonstrar a concepção plural de igualdade na sociedade, inclusive na defesa da mulher, contrastando com a defesa dos direitos humanos burguesa, patriarcal e machista dos iluministas;
- 2) Propor leitura de textos em conjunto com os/as alunos sobre os artigos da Declaração Universal dos Direitos do Humanos, refletindo as coerências filosóficas, inclusive na condenação da escravidão;
- 3) Promover a leitura sobre a greve negra de 1857, solicitando que os/as alunos/as apontem trechos que marcam as ações de luta, resistência e vitória do movimento.

Sugestões de leitura

BOBIO, Noberto. **A era dos direitos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 96 p.

FRIZZO, Fernanda. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. **Novos Estudos Jurídicos**, Itajaí- (SC), v. 19, n. 1, p. 201–230, 2014. DOI: 10.14210/nej.v19, n1.p201-230. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/nej/article/view/5548>. Acesso em 04 abr. 2024.

KURUKAN, Fuga: **A Carta Mandinga**. Tecituras de 1998. Guiné Terreiro de Griôs revista eletrônica. música, arte, oralidade, cosmo percepções, cultura Popular e afrikanidades. Disponível em: <https://11nq.com/oLWRz> Acesso em 15 maio 2025.

REIS, João José. A greve negra de 1857 na Bahia. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 18, p. 6–29, 1993. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i18p6-29. Disponível em: https://11nq.com/v67Ql_ Acesso em: 3 jul. 2025.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA – DIREITOS HUMANOS, RAÇA E GÊNERO

Tema geral – Compreender direitos humanos pela perspectiva de raça e gênero ao longo da história.

Público – alvo: Alunos/as do 1º ano do Ensino Médio

Tempo previsto: 6 aulas

Apresentação

A proposta dessa sequência é articular temas que não se fazem presentes nas abordagens históricas sobre direitos humanos no ensino de história. A intenção é demonstrar possibilidades de reinterpretar o passado a partir das violações de direitos cometidas por europeus. Nesse aspecto, elenquei a racialização do Brasil iniciada na colonização e, em seguida, a sexualização do corpo negro, sobretudo, o feminino em que se transforma na neurose brasileira, onde visio demonstrar a relação entre sexismo e racismo (Gonzalez, 2020). Esses temas foram influenciados pelo que escutei das professoras durante as entrevistas ao relatarem que o sofrimento das alunas e sempre demarcarem como base explicativa o fato de serem negras, mulheres e pobres.

Em termos de construção teórica, selecionei autores com Quijano (2006; 2009); Grosfoguel (2018); Torres (2009, 2018); Lugones (2011); Hall (2019) e Gonzales (2020). Aproprio-me dos argumentos teóricos dos/das autores/as para inverter a lógica branca, eurocêntrica e heteronormativa presente nas abordagens históricas que refletem no ensino de história silenciamentos no que concerne ao racismo, sexismo e LGBTfobia.

2.1 Raça e gênero para debater direitos humanos

Objetivo geral

Evidenciar que a racialização de corpos é a gênese das violações de direitos humanos no Brasil.

Objetivos específicos

Explicar o conceito de racialização, colonização do saber, olhar do colonizador pela perspectiva da modernidade/ colonialidade;

Refletir as desigualdades raciais, epistemológicas e de gênero criadas desenvolvidas no Brasil desde a colonização;

Metodologia

Utilizar a Carta de Pero Vaz de Caminha como documento histórico, visibilizando a construção do olhar do colonizador ao desrespeitar os povos originários, estereotipar o corpo das indígenas e justificar a colonização.

Texto informativo

O objetivo é visibilizar que as desigualdades de raça e gênero têm como marco histórico a colonização dos portugueses. A “descoberta” estabeleceu a racialização de corpos (Quijano, 2006, 2009), separando colonizadores de colonizados.

A Carta de Pero Vaz de Caminha ilustra bem o olhar colonizador branco, europeu e heteronormativo, sobretudo, argumentos que reduziam as indígenas às suas genitálias (Caminha, 1963, p.4). Não é só debater as ações colonizadoras, objetiva-se elencar casos históricos de mulheres que desafiaram as opressões de raça e gênero, como é o caso de Zeferina, líder do quilombo do Urubu.

Por fim, procura-se ampliar o debate, demonstrando que não era só um padrão para o feminino, mas sim, um modelo cis heteronormativo incontestável e tido como verdade absoluta, sendo que o corpo que fugisse a esse padrão deveria ser eliminado, tendo como exemplo histórico Tibira do Maranhão, sodomita assassinado por conta da sua orientação sexual (Mott, 2020).

Sugestão de texto

O/a professor/a pode iniciar a aula elucidando a colonialidade, demonstrando que o conceito de raça foi fundamental para construir desigualdades sociais, econômicas e de gênero desde a colônia. Na verdade, a história desse país é marcada por violações humanas, o tráfico

de escravizadas (os) é gênese da barbárie de um estado fundado no desrespeito aos direitos humanos.

Aliás, isso não era uma exclusividade nacional, muito pelo contrário, o tráfico de escravizados circulava em todo o Atlântico, movimentando o comércio triangular entre África, Europa e América (Alencastro, 2000). Para Grosfoguel (2018), a partir da “descoberta” em 1492, os europeus destruíram física, moral e epistemologicamente tudo o que fora produzido por aqueles homens e mulheres que estavam fora da lógica do colonizador.

No caso do Brasil, sugere-se que o marco histórico das violações de direitos é a chegada dos portugueses em 1500. A colonização de portugueses e espanhóis são eventos que marcam rupturas históricas sem precedentes, onde a separação entre brancos colonizadores, negros da terra (indígenas) e africanos se deu a partir da racialização desses corpos e se manteve mesmo após a independência dos países, configurando o que Quijano (2006; 2009) conceituou como colonialidade.

Para este autor, “a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”, que se mantiveram nos estados independentes, pois “[...] a pequena minoria branca no controle dos Estados Independentes e das sociedades coloniais não podia ter tido nem sentido nenhum interesse social comum com os índios, negros e mestiços” (Quijano, 2005, p. 118 - 134).

O Brasil é um claro exemplo dos argumentos de Quijano (2005), pois o estado criou meios para evitar qualquer tipo de mudança social significativa, mesmo após a abolição da escravidão.

O objetivo dessa aula é marcar a racialização de corpos como um elemento fundante das desigualdades em todos os níveis, já que racializar não significava apenas espaços sociais a serem ocupados por cada raça, foi também implementar meios para evitar que conhecimentos dos subalternizados (as) fossem transmitidos, em suma, a colonialidade comete uma série de epistemicídios.

Essa é a percepção a ser trabalhada em aula, articulando o conceito de colonialidade de Quijano (2006) – que significa a manutenção das desigualdades sociais, raciais e de gênero continuadas após a independência – com os argumentos de Torres, em que este argumenta que a filosofia, enquanto modelo ideal a ser seguido pelo chamado ocidente branco, definida como raiz de um pensamento racional, construído pela colonialidade como neutro e livre de qualquer influência estrangeira, tem suas referências na Grécia Antiga. (Torres, 2009, p. 342 - 343). O autor argumenta não se tratar de uma mera escolha, e sim um dos objetivos dos colonizadores em implementar uma filosofia que considerasse como racional, como verdade, enfim, como

conhecimento aquilo que fosse produzido pelos “conquistadores”, denominando de geopolítica do conhecimento.

Torres (2009, 2018) explica o seu conceito a partir da *volk* alemã - defendido por Heidegger -, exemplo de desenvolvimento de uma dita “*arche*” filosófica de um pensamento original. Resumindo, o que Torres propõe é que o colonizador impõe a origem de onde esse conhecimento será produzido, como será reproduzido e como será moldado como universal. Identifico que essa base filosófica se repete na construção da concepção de direitos humanos.

A Europa é o centro para construir qual sujeito humano deve ser referenciado para uma defesa universal da dignidade humana, dito de outra forma, acomoda-se um modelo burguês para a defesa universal dos direitos humanos ao eleger uma base histórica, filosófica, política e moral que: é branca, orientação heterossexual e gênero masculino. É a partir do que aconteceu no velho continente que se constrói o respeito à dignidade humana, logo os argumentos de Torres (2009) são a sustentação teórica da aula, onde demonstro o quanto a abordagem histórica em direitos humanos é excludente e silencia os horrores da escravidão.

Esse é o silêncio ensurdecador que impera, evitando qualquer tipo de diálogo com outras geopolíticas do conhecimento, outras epistemologias e até de outros casos de violações de direitos. Existem vários exemplos a serem citados para corroborar com os argumentos que comprovam a construção histórica burguesa, eurocêntrica, colonialista, racista e heteronormativa dos direitos humanos.

Para a aula, pode-se escolher A Carta de Pero Vaz de Caminha, sendo um documento histórico e que apresenta indícios de uma violência intelectual em não reconhecer o outro como detentor de direitos, ou seja, um olhar do colonizador branco, europeu e heteronormativo. São argumentos ora animalizando os indígenas, ora falando da falta de sua crença religiosa e até das genitálias, como na passagem “Ali andavam entre eles três ou quatro moças [...] e suas vergonhas, tão altas e tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras” (Caminha, 1963, p. 4), ou seja, claramente é uma conotação machista sexualizando o corpo feminino, o que não era uma exclusividade em relação as mulheres indígenas, visto que as mulheres africanas passavam por esse mesmo processo.

Portanto, a própria carta possibilita discutir gênero em sala, onde é saliente que são as mulheres indígenas e negras que tem seu corpo sexualizado, que estão no lado obscuro da colonialidade (Lugones, 2011) sofrendo historicamente com as matrizes de opressão racial, social e de gênero. Apresenta-se, dessa forma, aos alunos/as o conceito de interseccionalidade exemplificando com os exemplos açoites, violência física e estupros que essas mulheres passavam naturalizados desde a colônia.

Não é só o passado, as opressões de raça, gênero e classe persistem no presente, basta relacionar com as estatísticas do Atlas da Violência, atestando que as mulheres negras e indígenas sofrem mais com os preconceitos machistas, racistas e são mais vítimas de feminicídios do que as mulheres não negras. Em um outro momento da aula, pode-se evidenciar que as formas de resistência empreendidas por indígenas e africanas são importantes para uma abordagem histórica ao inverter a lógica colonizadora, ecoando vozes de mulheres subalternizadas que lutaram contra esse sistema colonial e, nesse sentido, há uma série de mulheres negras a serem lembradas. Zeferina uma personagem a ser referenciada por ser líder do quilombo do Urubu, espaço que ficava próximo do que hoje é o bairro de Cajazeiras, e lutar contra as opressões.

A importância em trabalhar com exemplos históricos, como Zeferina, é compreender as lutas por direitos por aqueles/as que foram oprimidos pelo sistema, pelo olhar daqueles que foram vencidos, Zeferina oferece uma série de elementos dentre os quais: mulher negra, líder quilombola, estrategista. Isso é possibilitar uma representação racial (Hall, 2016) positiva, apresentando as mulheres como lutadoras, resistentes, etc., rompendo com a lógica do corpo feminino negro sexualizado, reduzido às genitálias (Hall, 2016). A intenção é trazer exemplos históricos de mulheres que lutaram contra as matrizes de opressão, pela luta por direitos, ou seja, exemplos de mulheres que lutaram, resistiram.

É importante em aula, apontar que as opressões eram ainda relacionadas aqueles/as que se desviavam ao padrão de orientação sexual cis heteronormativo. Nesse ponto, têm-se vários casos de perseguição contra pessoas sodomitas no território brasileiro, que pode ser ilustrado com Tibira do Maranhão⁷⁶ - indígena tupinambá, sodomita – executado pelos franceses, ou seja, a intenção é debater que a violência e a falta de apoio à comunidade LGBTQI++ têm raízes históricas e quanto a sociedade ainda precisa avançar no que concerne ao respeito dos/das que fogem ao padrão cis heteronormativo.

O/a professor/a pode explicar um pouco a história de Tibira do Maranhão, a violência contra um corpo transgressor, demonstrando o persistente preconceito em relação àqueles/as que fogem à cis heteronormatividade ao longo do tempo. Torna-se importante conjugar com a atualidade, demonstrando que o Brasil é um dos países com maior índice de crimes LGBTfóbicos. Aliás, há possibilidades de fazer várias reflexões, inclusive, em algum momento levar os/as discentes para assistir à Semana da Diversidade que acontece na escola para que possa existir um diálogo sobre a temática.

⁷⁶ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-05/lgbtfobia-que-chegou-nas-caravelas-se-enraizou-com-colonizacao> Acesso em 03 de maio 2025.

Atividades pedagógicas

- 1) A partir da leitura de trechos da Carta de Pero Vaz de Caminha, o aluno/a deve escrever em seu caderno os elementos que marcam a construção do outro a partir do olhar do colonizador, elencando os adjetivos pejorativos;
- 2) Em sala de aula, assistir ao filme *Amistad* para retratar o tráfico de escravizados e solicitar que os alunos/as escrevam no caderno as violações de direitos. Em um segundo momento, realizar um debate em que cada pessoa irá trazer as impressões acerca do filme;
- 3) Pesquisar em sites progressistas, como Portal Geledés e Articulação dos povos indígenas, sobre as mulheres negras e indígenas silenciadas no passado que lutaram contra a opressão de raça, gênero e classe;
- 4) Pesquisar casos de violações de direitos às pessoas que fugiam do estereótipo cis heteronormativo ao longo da história;
- 5) Em sala, dividir a turma em grupos para que possam discutir sobre as pesquisas e apresentar os casos de violação de direitos no passado, elencando as justificativas.

Sugestões de leitura

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta de Pero Vaz de Caminha**. [S.l.]: [S.n.], 1500. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=105. Acesso em: 25 maio 2025.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. 1. ed. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2016. 260 p. 2009.

LUGONES, Maria. Colonialidade e Gênero. **Revista Tabula Rasa**. Bogotá - Colômbia, n.9, 2008 p. 73-102, 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 25 maio 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *Colonialismo; Modernidad; Capitalismo; Poder Político; Sociedad; História; Eurocentrismo; América Latina*. **CLACSO, Consejo Latino-americano de Ciencias Sociales**. Buenos Aires, 2005, p. 107-130. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12>. Acesso em: 30 jun. 2023.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Biblioteca Nacional de Portugal, 2009. cap. 2, p. 73-118).

MALDONADO-TORRES, Nelson. Topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES,

Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Biblioteca Nacional de Portugal, 2009. cap. 10, p. 337-382.

_____. Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: Algumas Dimensões Básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Jorge; GROSFOGUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 27-54.

2.2 A sexualização do corpo negro

Objetivo geral

Identificar as estigmatizações sexuais dos corpos negros, criados pelos colonizadores como meio de impor uma determinada concepção de significados que foram se mantendo ao longo da história.

Objetivos específicos

Visibilizar os meios como os europeus adjetivam as mulheres negras como aberrações por conta de suas partes íntimas, bem como a exposição pública para demarcar diferenças raciais entre brancas e negras;

Analisar a interseção entre racismo e sexismo, demonstrando como a sociedade brasileira foi reafirmando preconceitos naturalizando papéis subalternizados às mulheres negras;

Inverter a lógica da colonialidade, possibilitando a partir de representações positivas da mulher negra, visibilizar espaços para do carnaval e de empregadas domésticas.

Metodologia

A partir da leitura de Hall (2016), compreender o conceito de representação racial e como foi usado pelos europeus para estigmatizar os corpos negros/as;

Relacionar como a representação racial (Hall, 2016) explica o contexto de sexualização ora como aberração, ora como algo sexualizado em torno da mulher negra no Brasil;

Analisar a interseção entre racismo e sexualidade promovida na sociedade brasileira, dialogando com Gonzalez (2020) para demonstrar como se consolidou uma imagem da mulher negra apenas em espaços subalternizados;

Utilizar imagens de mulheres negras em posições de destaque para construir imagens positivas superando a dicotomia trabalho do lar e carnaval.

Texto informativo

Busca-se compreender como os colonizadores construíram sentidos pejorativos, definidos por Hall (2016) como representação racial, cujo intuito era reduzir corpos negros/as ora como desprezíveis, ora como sexualizados.

Tratava-se de demarcar diferenças entre brancos e negros, principalmente entre mulheres brancas e negras, em que as diferenças fenotípicas entre os corpos serviam para elencar argumentos raciais, entre os quais, comparar mulheres negras com nádegas protuberantes a animais. (Hall, 2016).

Em relação à sexualização no Brasil, explica-se a construção social relacionando a mulher negra à sexualidade, produzindo racismo e sexismo (Gonzales, 2018), representação preconceituosa que se consolidou no imaginário da população.

Sugestão de texto

Ao longo da história, sobretudo, a partir da colonização o corpo feminino e também masculino foi aos poucos adjetivados ora como abjeto, ora como sexualizado. O conceito de representação racial de Stuart Hall é de muita valia para ser trabalhado em sala, tendo em vista que, para esse autor, durante o século XIX, os colonizadores criaram sentidos pejorativos para representar negros/as. Para ingleses, franceses, belgas e alemães era necessário marcar diferenças em relação a povos considerados “inferiores” no século XIX. Daí a necessidade de estereotipar, na prática, representar esses povos de tudo que fosse considerado negativo, marcando, assim, diferenças em relação ao colonizador. Para Hall, a estereotipagem naturaliza as diferenças de negros e negras a sua “essência”, o que justificaria todas as atitudes tomadas pelos brancos (Hall, 2016, p. 172 - 173). Representações negativas que se mantinham em relação à sexualidade.

A mulher negra foi representada de maneira pejorativa, estigmatizada pelo seu corpo, principalmente, quando suas nádegas e/ ou genitálias eram maiores e/ ou diferentes em relação às brancas. Em aula, sugere-se apresentar aos meninos/as o exemplo de Sara Baartman (Hall, 2016, p. 201), mulher africana de etnia hotentote exposta nua diversas vezes em praças públicas em Londres e Paris, cujo intuito era personificar as diferenças raciais entre os corpos femininos

de negras e brancas, justificando-a partir dos argumentos pseudocientíficos, isto é, a protuberância de suas nádegas e o alongamento dos seus lábios vaginais se deviam a uma patologia genética (Hall, 2016, p. 203).

Sara, então, não era tida como uma mulher, mas como um objeto reduzido aos seus órgãos genitais, expostos para ratificar o não pertencimento desse corpo ao padrão de mulher branca europeia, e sim a uma ordem natural que deveria ser comparado aos animais selvagens como um “macaco”. (Hall, 2016, p. 203 - 204 - 205). Pode-se perceber isso no Brasil, comumente as mulheres negras são estereotipadas e reduzidas à sexualidade.

É nesse ponto que é possível trabalhar com os/as discentes Lélia Gonzalez, sobretudo com a neurose cultural brasileira. A autora reverbera a perversa sintonia que existe entre racismo e sexismo no Brasil, explicando que essas raízes históricas advêm do tempo da escravidão, onde as escravizadas negras eram objetificadas, sexualizadas pelos senhores de engenho apenas para o concubinato, não para constituir família. (Gonzalez, 2020, p. 73). A autora cita como exemplo o próprio carnaval, onde o corpo da mulher negra atinge o máximo patamar de sexualização e desejo.

É essa neurose que pode ser demonstrada, uma vez que a sociedade brasileira fincou raízes na articulação racismo e sexismo, ou seja, construiu-se uma mentalidade em que as mulheres negras só podem ter dois espaços de sociabilidade sendo: o carnaval por conta da sexualização do corpo ou o trabalho doméstico. Por último, inverter essa lógica, debatendo como essa neurose é prejudicial para educar em direitos humanos e, trazer exemplos para inverter essa lógica de mulheres negras em cargos de poder como médicas, juízas, etc., ou seja, é permitir um debate que amplie a percepção em torno da mulher negra em torno da sua intelectualidade, das bandeiras de luta e das conquistas que empreendem cotidianamente.

Atividades pedagógicas

- 1) Solicitar que os/as estudantes pesquisem as várias maneiras feitas pelo colonizador para reduzir o corpo das mulheres negras meramente a construções sexuais. Podem citar exemplos na música, no carnaval, etc. Para além disso, solicitar que os alunos/as investiguem mulheres negras que romperam a concepção colonizadora;
- 2) Em sala, dividir a turma em grupos para que possam apresentar como essa construção representa a reafirmação do machismo, do sexismo e do racismo na sociedade, ou seja, que os alunos possam compreender as matrizes de opressão na prática;

3) Em uma aula debate, possibilitar a escuta das meninas elencando os casos de assédio que passam, como as ações dos colegas, etc.

Sugestões de leituras

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. 1. ed. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2016. 260 p. 2009.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA – DIREITOS HUMANOS, ESTADO, ESCOLA E PERIFERIA

Objetivo geral

Ressignificar a escola como espaço teórico e prático para educar em direitos humanos

Público – alvo: alunos/as do 1º ano do Ensino Médio

Tempo previsto: 6 aulas

Apresentação

A sequência didática 3 é feita após escutar as respostas dos/das docentes Machado (2025); PESF (2025); Alice (2025) e Angélica (2025). O primeiro constatou a falta de vivência em direitos humanos; PRSF (2025) atentou para pensar a educação em direitos humanos pelo contexto desses meninos e Angélica (2025) a necessidade de ampliar as leituras em direitos humanos. Das respostas, apenas dois docentes trouxeram exemplos práticos do que deveria ser feito na escola para educar em direitos humanos, Alice (2025) e Machado (2025) os demais apresentaram sugestões teóricas. Alice (2025) argumentou que seria interessante dialogar com o que já acontece na escola, como os projetos educacionais, e Machado (2025) sugeriu atividades em que os meninos/as arrecadassem roupas, agricultura comunitária como meio de desenvolver o direito de solidariedade.

Por outro lado, o fato dos/das professores/as apresentarem sugestões teóricas me fez pensar em possibilidades práticas para desenvolver a educação em direitos humanos, por exemplo, confabulando com Angélica (2025), ampliar as leituras em direitos humanos é, na minha proposta, levar obras de autores negros/as para sala de aula, oportunizar vivências em saberes silenciados na história. A autora escolhida foi Conceição Evaristo (2017) até para apresentar aos meninos/as os projetos que já acontecem na escola. Para contemplar as respostas de Machado (2025) e PRSF (2025), criei uma aula em que, num primeiro momento, explicou os órgãos e/ou secretarias existentes no estado que promovem a defesa dos direitos humanos. Por último, apresento a educação em direitos humanos não formal promovida na periferia por grupos artísticos e educacionais para corroborar com os argumentos de Angélica (2025).

3.1 Ampliando as leituras em direitos humanos para possibilitar o empoderamento dos jovens

Objetivo geral

Entender direitos humanos a partir leituras artísticas, contribuindo para o empoderamento dos jovens.

Objetivos específicos

Trabalhar com as poesias de Conceição Evaristo, elucidando como as temáticas raça e gênero marcam o processo de escrita da mulher negra;

Dialogar com as obras produzidas por alunos/as no Colégio Edvaldo Brandão Correia, entre elas, o livro *Escrevivências afro-baianas*.

Metodologia

Escolher poesias de Conceição Evaristo e/ou do livro *Escrevivências afro-baianas* que reflitam a questão racial e de gênero. Debater com os/as estudantes acerca das concepções históricas trazidas nas mensagens que refletem direitos humanos. Indica-se as poesias *Minha Pele*, *A natureza de ser negra* e *Ancestralidade na minha pele*. O livro está disponível em: https://drive.google.com/file/d/1S9exNRM-mFc5SwIhm3Qzq3zxOEuh-aOd/view?usp=drive_link

Texto informativo

O objetivo é fomentar o diálogo entre as poesias de Conceição Evaristo e a produção das alunas reunidas na obra *Escrevivências Afro-baianas* do Colégio Edvaldo Brandão Correia.

Debater temáticas que relacionam ancestralidade, feminismo e violência contra a mulher é importante para que os/as discentes reflitam criticamente sobre os preconceitos que passam no cotidiano.

Sugestão de texto

A intenção é possibilitar interpretações diversas em direitos humanos que favoreçam o empoderamento dos/das jovens. Em sala de aula, oportunizo trabalhar com autores/as que dialoguem com a questão racial e de gênero, Conceição Evaristo tem várias obras que ampliam as leituras em direitos humanos, ecoando outras vozes, memórias, como na poesia certidão de óbito que diz:

Os ossos de nossos antepassados
colhem as nossas perenes lágrimas
pelos mortos de hoje.
Os olhos de nossos antepassados,
negras estrelas tingidas de sangue,
elevam-se das profundezas do tempo
cuidando de nossa dolorida memória.
A terra está coberta de valas
e a qualquer descuido da vida
a morte é certa.
A bala não erra o alvo, no escuro
um corpo negro bambeia e dança.
A certidão de óbito, os antigos sabem,
veio lavrada desde os negreiros. (Evaristo, 2017, p. 16)

A poesia representa memórias daqueles/as que foram silenciados, sendo uma abordagem histórica decolonial por trabalhar com o tráfico de escravizados no passado, bem como a violência no presente, ou seja, é possível usar o tempo histórico de maneira diacrônica, percebendo as mudanças em relação a violência ao longo do tempo e a persistência do corpo negro como o principal alvo. A poesia é uma porta de entrada para o debate com os/as discentes, dialogando sobre a importância de lutar para ter acesso aos direitos, o papel do estado para assegurar a proteção de todos, etc. Confabulando com Alice (2025), empoderar esses meninos/as é também utilizar autores da própria escola. No caso do CEEBC, o livro *escrevivências afro-baianas*, tem uma série de poesias de alunos/as que refletem temas como raça, gênero e classe. Por exemplo, em sala, recito a poesia de Borges (2023) em que diz:

A ancestralidade na minha pele

Minha pele negra, cheia de marcas
De pura luta e braveza
Pele carregada de história e dor
De um país que não se solidificou
Minha pele foi considerada barata
Foi arrancada e explorada
A sujaram de sangue
Dos meus antepassados
Chamados de gangue
Minha pele é história
Traz memórias de luta e guerra
Em busca de glória (Borges, 2023, p. 30)

Em aula, sugiro a poesia para debater sobre ancestralidade, pele, sangue, luta e bravura, sendo, pois, um exemplo de leitura histórica para educar em direitos humanos em temáticas não valorizadas em concepções eurocêtricas. Contudo, a intenção não é trabalhar as poesias de maneira aleatória, mas contextualizando com o projeto *escrevivências*, no sentido de fomentar novas escritoras a narrarem aquilo que sentem, suas dores, anseios e outros, explicitando o conceito de Evaristo e como isso é importante para um processo de autoidentificação enquanto mulher e negra, enfim, educar em direitos humanos com os projetos da própria escola.

Além do *escrevivências*, a semana da diversidade é outro projeto que possibilita diálogos para educar em direitos humanos que visem debater a importância de respeitar a diversidade e discutir que “normalidade” cis heterossexual é uma construção histórica preconceituosa e que silencia a sociedade em pensar de maneira diferente.

Atividades pedagógicas

- 1) Estimular os/as alunos/as a pesquisarem na biblioteca da escola ou na internet sobre os livros de Conceição Evaristo, estimulando que anotem no caderno poesias ou textos que debatam temas como escravidão, violência contra a mulher etc.
- 2) Estimular os/as discentes a produzirem arte, seja na poesia, na música, na dança e que de alguma forma tratem da temática de raça, gênero e classe e que apresentem em sala.

Sugestões de leitura

EVARISTO, Conceição. **Poemas de Recordação e Outros Movimentos**. 2. ed. São Paulo: Malê, 2020.

JESUS, Hilma Cerqueira de et al. (Org.) **Escrevivência afro-baianas**. Salvador: Editora Dikebrada, 2023, 1. ed.

LEITURAS BRASILEIRAS. **Conceição Evaristo** *escrevivência*. São Paulo: Leituras Brasileiras, 2020. Vídeo (23 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em: 25 maio 2025.

3.2 Direitos humanos e estado

Objetivo geral

Conhecer os órgãos do estado que promovem a defesa dos direitos humanos;

Debater o papel da escola pública ao ceder seu espaço físico para a promoção de campanhas para o acesso aos mais variados órgãos por parte do estado

Objetivos específicos

Discutir a parceria comunidade, escola e estado na promoção da cidadania;

Dialogar sobre os eventos que acontecem na escola que visam promover a reflexão crítica sobre diversidade.

Metodologia

Os/as discentes serão os responsáveis em toda a organização para a participação das secretarias de defesa dos direitos humanos na escola, ou seja, desde a confecção dos convites até o contato de Email, telefone e sites.

Texto informativo

Procura-se apresentar as instituições estatais e municipais, como a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SJDH) o Centro Municipal de Referência LGBT + Vida Bruno. São órgãos que promovem palestras e ações de combate à LGBTQIA+fobia.

É importante também aproximar os/as alunos/as das ações que acontecem no Colégio Edvaldo Brandão Correia (CEEBC) em parceria com organizações não governamentais, eventos que promovem direito à cidadania, como marcação de consultas, acesso à justiça, etc.

Sugestão de texto

Articulando com as respostas de Machado e PRSF (2025), a aula é para “massificar” meninos/as que direitos humanos, na prática, é demonstrar órgãos e secretarias que promovem o direito à cidadania, a diversidade no estado. A atividade é pensada para acontecer em uma ação na escola para atender a comunidade, ou em pequenas oficinas, ciclos de palestras, etc.

Em sala, pode-se apresentar alguns órgãos, entre os quais está a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SJDH), explicitando os vários serviços disponíveis que podem ser levados

ao CEEBC como o Centro de Promoção e Defesa dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CPDD LGB).

Enriquece a aula, diálogo e convido o Centro Municipal de Referência Municipal LGBT+ Vida Bruno, assim, os dois órgãos fomentam a educação para a cidadania, promovendo debates cujo intuito é possibilitar que os jovens reflitam sobre a diversidade, a tolerância. Para exemplificar a importância da temática, indica-se reportagens sobre os casos de LGBTfobia no presente, dialogando com o passado, partindo de abordagens históricas que comprovam o quanto o corpo sodomita é transgressor a cis heteronormatividade, como exemplo, no presente, sugere-se a reportagem sobre o próprio Vida Bruno, homem trans, vítima de transfobia⁷⁷.

Para representar esse passado, enquanto abordagem histórica, podem ser usados vários exemplos de violências, sendo que o utilizo a própria Igreja Católica, uma das principais instituições em oprimir os corpos sodomitas⁷⁸ – tendo como instrumento principal o Tribunal de Santo Ofício que julgou vários casos na metrópole e nas colônias portuguesas.

Mas, a proposta não é só debater com centros LGBTQI++, o evento ou oficina deve dialogar com os mais variados órgãos do estado que promovem direitos humanos, como a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM); Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher (Deam), Ministério Público (MP), etc. Enfim, o objetivo dessa aula é possibilitar vivências para esses jovens para que tenham conhecimento dos meios de proteção do estado no que concerne à defesa dos direitos humanos, não sendo só uma questão teórica.

No caso do CEEBC, existe também a possibilidade de fazer essa aula, juntamente com ações sociais que acontecem na escola, como a que aconteceu em novembro de 2024, onde a organização não governamental Cajaarte possibilitou aos alunos/as, professores/as, funcionários/s e comunidade serviços como acesso aos órgãos de justiça, marcação de exames, etc., ou seja, possibilitar interligar direitos humanos com a cidadania, exemplificando aos discentes como direitos humanos acontece na prática e não se tem a informação, nem o conhecimento, em resumo, é possibilitar que os alunos/as ampliem a compreensão de direitos humanos.

Atividade pedagógica

⁷⁷ Vida Bruno foi mais uma pessoa trans vítima da violência cisheteronormativa. A reportagem está disponível: <https://noticiapreta.com.br/morre-historiador-e-coordenador-de-politicas-para-cidadania-lgbt-de-salvador/> Acesso em: 03 jul. 2025.

⁷⁸ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-05/lgbtfobia-que-chegou-nas-caravelas-se-entraizou-com-colonizacao> Acesso em: 03 maio 2025.

Dividir a turma em grupos para que possam pesquisar sobre os principais órgãos de promoção aos direitos humanos. Depois disso, os/as alunos/as serão os responsáveis em criar a organização para levar convidar os órgãos até a escola.

Sugestões de leitura

BRASIL, **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3. ed. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

3.3 A periferia ecoando direitos humanos

Objetivo geral

Compreender a produção feita na periferia como exemplo para educar em direitos humanos.

Objetivos específicos

Situar o papel do cursinho pré-vestibular Quilombo do Orubu no fomento a cidadania e a consciência negra;

Ressignificar a periferia a partir de produções artísticas dos próprios moradores.

Metodologia

Trabalhar com as poesias reunidas na obra *Sarau da Onça*, evidenciando como os/as autoras narram o racismo, o machismo e o sexismo;

Dialogar com o Quilombo do Orubu, visando compreender como utilizar a disciplina Cidadania e Consciência Negra (CCN) em sala de aula.

Texto informativo

A periferia historicamente é adjetivada de maneira pejorativa, a representação é de um espaço onde se perpetuam violência, drogas e criminalidade. Contudo, quase não se relacionam as atividades culturais, sociais e políticas que acontecem neste espaço.

O Sarau da Onça é um exemplo de movimento social que ressignifica a periferia, ecoando jovens artistas, poetas e poetisas que tratam de temas como ancestralidade, racismo, machismo e misoginia. Criado em 2011, o Sarau foi idealizado por jovens moradores da comunidade de Sussuarana e Engomadeira com a intenção de publicizar a arte produzida nos bairros citados. Em quatorze anos de existência, o grupo já conseguiu publicar três livros, ganhar prêmios e se apresentam em escolas públicas e privadas de Salvador, com o intuito de promover artistas da periferia silenciadas/os nas escolas.

O cursinho pré-vestibular Quilombo do Orubu é outro movimento social que reinterpreta a periferia. Com vinte e seis anos de existência, o cursinho promove aulas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no bairro de Cajazeiras IV e V. Contudo, o diferencial do quilombo são as aulas de Cidadania e Consciência Negra (CCN) que promovem formação na luta por igualdade social, racial e de gênero.

Assim, tanto o Sarau da Onça quanto o cursinho Quilombo do Orubu são exemplos de movimentos sociais e artísticos que promovem educação em direitos humanos por saberes silenciados na educação formal, valorizando conhecimentos ancestrais, ecoando abordagens históricas que falam de negros/as, povos originários, etc.

Sugestão de texto

A intenção nessa aula é visibilizar o que já acontece na periferia, como movimentos educacionais e culturais, que rompem com abordagens históricas eurocêntricas. Em Cajazeiras IV, o cursinho pré-vestibular Quilombo do Orubu é um exemplo de direitos humanos para empoderar jovens, pois não é só um mero preparatório para o ENEM, e sim um espaço para refletir sobre os problemas sociais, econômicos, raciais e de gênero.

Em sala, o/a professor/a pode debater que o cursinho ao promover um programa de formação para a Cidadania e Consciência Negra (CCN) (Santos, 2018, p.77), possibilita aos jovens entenderem a história a partir de outras perspectivas de análise, ampliando os marcos históricos, memórias, etc. Dessa forma, o cursinho é educador por permitir trabalhar com o racismo, a desigualdade de gênero para além do que a escola faz. O CCN são aulas que aguçam o debate, contextualizando historicamente as desigualdades raciais e de gênero, formam cidadãos e cidadãs reflexivos em uma sociedade marcada de preconceitos.

Não basta mencionar a importância do cursinho, convido os próprios representantes a irem ao CEEBC debater com os alunos/as a importância dos quilombos educacionais enquanto espaços que fomentam: senso crítico, cidadania, ancestralidade e pertencimento (Santos, 2018),

dito de outra forma, são espaços que promovem a construção da identidade negra, demonstrando a importância na formação de jovens empoderados e reflexivos quanto as mais variadas desigualdades.

Além de levar o quilombo educacional, indica-se trabalhar com as artes produzidas na periferia que debatem direitos humanos em temas silenciados na sociedade, por exemplo, trabalho com o Sarau da Onça por oferecer uma série de poesias que articulam direitos humanos, desigualdade racial, gênero. Em aula, pode-se recitar a poesia vítima em que a autora diz:

A mulher, essa vítima vil que superfatura toda a dor profunda, que quase lhe sangra...
 Só que não pode doer, nem demonstrar.
 Porque fraqueza é deixar mostrar esta ferida que a vida causou,
 Mas que é culpa sua, vitimista!
 Quem mandou ser assim, tão monótona e cansativa?
 Deixar o machismo agir,
 Vitimista!
 Deixa o governo te foder,
 Vitimista!
 Deixa a doença chegar,
 Vitimista!
 Deixa ele te humilhar!
 Perde teus amigos,
 Se afasta da família,
 Viva a base de vitaminas...
 Vitimista!
 Tu só não podes chorar, rata parida!
 Porque aí já é demais,
 A sociedade não tem que aguentar, o homem não tem que aguentar,
 A academia não tem que aguentar, a família não tem que aguentar,
 Os amigos não têm que aguentar, o que só tu fez de ti,
 Vitimista!
 Contenta-se em se aguentar,
 O que já será demais...
 O peso cansativo de ser vítima! (Bispo, 2017, p. 46)

A poesia possibilita fazer um debate com alunos/as, pois retrata a situação das mulheres em relação ao machismo, ou seja, a vítima culpada simplesmente pelo fato de uma sociedade que se nega a refletir sobre as violações de direitos produzidas cotidianamente. A poesia ainda serviu para possibilitar que as meninas se sintam confortáveis para externar como são vítimas desse machismo que as transforma em culpadas e problematizar o comportamento machista dos meninos. Além disso, contribuem para que o/a aluno/a ressignifique a periferia como um espaço que oportuniza abordagens históricas em direitos humanos que trazem autores da própria periferia.

Atividade pedagógica

- 1) Os alunos/as devem pesquisar sobre a importância de quilombos educacionais na promoção da cidadania e da consciência negra, bem como sobre o que é ensinado, os autores/as trabalhados, as aulas de campo, etc.
- 2) Realizar ações artísticas com as temáticas racial, social e de gênero e postar nas redes sociais como meio de enfrentamento aos preconceitos.

Sugestões de leitura

SARAU DA ONÇA, (Org.). **O diferencia da favela: poesias e contos de quebrada**. Vitória da Conquista: Editora Galinha Pulando, 2017.

SANTOS, Paulo Roberto de Souza. **História e ousadia, resistência na periferia: o caso do Quilombo educacional do Orobu**, 2018. 108 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador, 2018. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1016>. Acesso em 20 jan. 2025.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA – DIREITOS HUMANOS: CONQUISTAS E DESAFIOS NO SÉCULO XXI

Tema geral – analisar as conquistas e desafios para implantar direitos humanos na sociedade.

Público – alvo: alunos/as do 1º ano do ensino médio

Tempo previsto: 6 aulas

Apresentação

Na sequência didática 4, apresenta-se alguns temas importantes e que precisam ser discutidos, entre as quais as políticas de ações afirmativas, mais precisamente, o sistema de cotas. Em aula, procura-se debater importância do programa, traçar um rápido histórico sobre o sistema de cotas, elencar o quanto foi prejudicial o discurso da mestiçagem e o comportamento da imprensa ao se colocar contrária ao programa.

Nos demais temas, apresento os desafios para educar em direitos humanos no século XXI, como trabalho análogo a escravidão e a deturpação ao conceito em direitos humanos. A intenção é debater com alunos/as assuntos que estão presentes no cotidiano, porém não são tidos como abordagens históricas a serem trabalhadas para educar em direitos humanos.

4.1 Políticas de ações afirmativas e direitos humanos

Objetivo geral

Compreender as políticas de ações afirmativas como mecanismos implementados pelo estado para assegurar o acesso a direitos.

Objetivos específicos

Analisar as desigualdades raciais produzidas historicamente no Brasil;

Problematizar o mito da democracia racial, demonstrando o quanto foi prejudicial para a população brasileira ao silenciar o debate racial;

Visibilizar o papel dos movimentos sociais em prol do sistema de cotas;

Questionar o papel da imprensa na tentativa de adjetivar negativamente a implementação o sistema de cotas nas universidades.

Texto informativo

A década de 1930 foi extremamente prejudicial para entender a sociedade brasileira. Imbuídos pela busca da unidade nacional em torno das três etnias - europeia, indígena e africana – construiu-se um país que silenciava os problemas sociais, raciais e de gênero. A ausência de conflitos ficou conhecida como democracia racial, tendo como principal corrente teórica a obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande Senzala*. Nesta obra, o autor estereotipa indígenas e africanos, os primeiros são representados como incapazes para o desenvolvimento da agricultura, introvertidos (Freyre, 2003, p. 82,1993), já os africanos são extrovertidos, de fácil adaptação (Freyre, 2003, p. 193).

A rotulagem se estendia às mulheres, pois Freyre (2003) articula a mulher escravizada, indígena e negra, como as responsáveis pela democratização social do Brasil (Freyre, 2003, p. 16), ou seja, os argumentos são extremamente omissos com o passado escravocrata, machista e misógino desse país, em síntese, o mito da democracia racial criou uma fantasiosa igualdade de direitos, ocultando extermínios de indígenas na Marcha para Oeste, episódio em que se abriram novas fronteiras agrícolas no centro-oeste brasileiro, escondendo os casos de racismo, etc.

Logo, torna-se essencial discutir política de ações afirmativas, centralizando o debate naquela que é essencial para alunos/as da rede pública da educação básica: o sistema de cotas. Na verdade, a proposição é demonstrar que o sistema de cotas não é uma benevolência do estado, mas sim o resultado de um histórico de lutas pelos movimentos sociais, onde pode-se citar como exemplo a Frente Negra Brasileira (FNB) que, nos anos trinta, já expunha a necessidade de programas de ações afirmativas.

É importante ainda demonstrar o papel da imprensa em tentar reafirmar no século XX, quando foi aprovado o sistema de cotas, o discurso da democracia racial com o intuito de usar argumentos contrários ao sistema, alegando que todos tinham os mesmos direitos.

Metodologia

Selecionar alguns trechos da obra *Casa Grande Senzala* a serem lidas em sala, visando problematizar a construção romantizada de um país que escondia as facetas das desigualdades raciais;

Selecionar trechos da obra *Não somos racistas* para elucidar o papel argumentativo da imprensa lutando contra as conquistas populares.

Sugestão de texto

Propõe-se discutir em sala o sistema de cotas nas universidades, traçando um histórico sobre o papel das várias organizações do movimento negro na luta contra a democracia racial (Pereira, 2012). Dessa forma, o/a professor/a pode tecer alguns comentários sobre a obra *Casa Grande Senzala* (Freyre, 2003) delimitando o tempo histórico que foi produzido, o autor, o contexto, etc. Em seguida, propõe-se ler alguns trechos para elucidar quanto a obra foi prejudicial ao debate racial por estereotipar negros e indígenas. Em relação aos povos originários, cita-se diversos trechos em que Freyre (2003) os adjetiva como nômades, incapazes para o desenvolvimento da agricultura, taciturnos, morosos, introvertidos, difícil adaptação (Freyre, 2003, p.82).

A representação narrada reafirmava os preconceitos dos brasileiros, contribuindo com o não reconhecimento dos povos originários, haja vista que Freyre teve impacto nos currículos de história na década de 1930. Logo, recomenda-se explicar aos discentes que a falta de conhecer sobre a história indígena é culpa do próprio estado, a título de exemplo, omitiu-se as resistências face ao projeto de Marcha para Oeste patrocinado pelo governo Vargas em que muitos indígenas foram mortos ou tiveram que sair das suas terras para a abertura das novas fronteiras agrícolas brasileiras. Aliás, a marcha para oeste é um tema – dentre os mais variados possíveis – a ser explorado a partir do olhar do indígena, demonstrando as políticas de opressão do estado brasileiro em exterminar os povos originários que se colocassem contrários a “civilização”.

Diferentemente dos indígenas, os africanos eram adjetivados de extrovertidos, fácil, adaptação etc. (Freyre, 2003, p. 193), e quando se relaciona à mulher escravizada, dizia Freyre: “A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha [...] agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil” (Freyre, 2003, p. 16).

Em sala, aconselha-se ler esses trechos da obra para refletir o contexto da década de 30, explanando como se deu a construção do mito da democracia racial. Tese que foi defendida pelo estado que sepultava a tese da “superioridade” racial em prol da brasilidade, mascarando

os problemas raciais brasileiros. Vejo como fundamental traçar esse processo de transição, pois a brasilidade em vários momentos ressurgiu como elemento para negar as desigualdades sociais, raciais e até de gênero.

Por último, sugere-se articular o mito da democracia racial com o passado recente, onde se identifica a persistência de um discurso calcado na brasilidade para negar a importância das políticas públicas, o sistema de cotas para as universidades, por exemplo, foi criticado em diversos momentos à época de sua implementação no Brasil. Durante a aula, apresenta-se uma série de discursos e debates que aconteciam ora em jornais, ora em livros contrários ao sistema de cotas. A título de exemplo, nesse período, Ali Kamel⁷⁹ produziu um livro em que criticava veementemente o sistema de cotas e alegava que o Brasil se transformaria em um país bicolor, cotistas e não cotistas. (Kamel, 2006).

Nesse momento, que se demonstra o quanto as elites estavam insatisfeitas com o projeto que colocava mais negros/a, povos originários nas universidades públicas, não se discutia as mazelas históricas que os grupos subalternizados passavam e passam no Brasil, como a exclusão quase total em cursos universitários, sobretudo, em medicina e direito.

O livro de Kamel (2006) representava indiretamente ou diretamente os interesses do seu patrão: a Globo. É esse ponto que chamo atenção dos/as alunos/as, refletindo o quanto as mídias tiveram papel em fomentar o movimento contrário ao sistema de cotas, ou seja, é um exemplo prático do que chamo de manutenção do olhar colonizador, negando direitos, pois as críticas ao sistema de cotas na prática representavam um pensamento conservador racista em manter os negros/as sem acesso ao conhecimento.

Em outro momento, demonstro aos discentes que o sistema de cotas não é esmola, explicitando que desde a década de 30 era defendida pela Frente Negra Brasileira (Domingues, 2008), depois os movimentos estudantis que lutaram pela sua implementação como na UFBA em 2003, ou seja, a intenção é demonstrar que as cotas são conquistas advindas de lutas históricas travadas no interior de uma sociedade racista que combatia no sentido de evitar que negros/as conquistassem trabalhos mais valorativos do que o que tinham.

Por último, demonstro o quanto o discurso da brasilidade foi prejudicial e operou no sentido de evitar que a sociedade refletisse sobre os problemas raciais e de gênero.

Atividades pedagógicas

⁷⁹ Ali Kamel era o editor chefe do grupo Globo. Para saber um pouco mais <https://piaui.folha.uol.com.br/ali-kamel-e-o-fim-de-uma-era-na-globo/> Acesso em 10 maio 2025.

1) Os alunos devem pesquisar nas redes sociais posts que tragam visões contrárias e favoráveis ao sistema de cotas, vislumbrando os argumentos utilizados;

2) Em sala, divido a turma em dois grupos: contrários e favoráveis ao sistema de cotas, onde os argumentos utilizados devem seguir a linha de raciocínio do que foi pesquisado

Sugestões de leitura

DOMINGUES, Petrônio. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008, 151 p.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**: formação da família brasileira sob regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/livro-casa-grande-amp-senzala-gilberto-freire-pdf-free.html>. Acesso em 10/05/2025.

KAMEL, Ali. **Não somos racistas**: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. 143p.

4.2 Trabalho análogo a escravidão

Objetivo geral

Compreender os casos de trabalho análogo a escravidão.

Objetivos específicos

Explicar os preceitos jurídicos que caracterizam a condição de trabalho análogo a escravidão;

Analisar todo o ciclo das condições de trabalho análogo à escravidão, evidenciando o papel do “gato” na contratação dos funcionários.

Metodologia

Utilizar vídeos do youtube que explicam o mecanismo do trabalho análogo a escravidão;

Buscar na internet textos do site <https://reporterbrasil.org.br/> para escolher algum caso de fazendas com trabalhadores análogos à escravidão.

Texto informativo

O trabalho análogo à escravidão é um dos grandes desafios a serem erradicados no Brasil do século XXI, pois, nos últimos anos, foram vários exemplos. Primeiro, precisa-se trabalhar com as características concebidas pela justiça como trabalho análogo à escravidão, que são: jornada exaustiva; condições degradantes de trabalho; violência; proibição de sair do trabalho, etc.

Após isso, trabalhar com os/as alunos/as sobre algumas reportagens que ilustrem essa prática, como a que aconteceu no Rio Grande do Sul em 2023, em que duzentos trabalhadores baianos foram resgatados de uma vinícola na cidade de Caxias do Sul. Pela reportagem, debatem-se as características de exploração do trabalhador de maneira ilegal. Além disso, pode-se debater os argumentos usados por um homem, branco, gaúcho e vereador ao defender a vinícola; os argumentos são eugenistas, escancarando teses racistas.

Por outro lado, é interessante trazer o histórico de lutas contra tal prática, como exemplo, pode ser citado o caso de Pureza, mulher negra, nordestina no início dos anos noventa denunciou as condições de trabalho análogas à escravidão no Brasil.

Sugestão de texto

A aula se inicia quando apresento reportagens do aumento exponencial nos últimos anos de caso de trabalhadores resgatados em condições análogas à escravidão, portanto, o tema é importante até como uma forma de evitar que os jovens da periferia sejam vítimas desse processo. Há várias possibilidades de tratar o assunto, escolho explicar as características definidas pelo Ministério Público como trabalho análogo à escravidão, entre as quais está: trabalho forçado, jornada exaustiva, condições degradantes de trabalho e restrição de locomoção. Nesse ponto, a abordagem histórica seria partindo dos episódios no presente, partiria para entender o processo escravocrata desse país, isto é, demonstrando a persistência da mentalidade escravista no Brasil.

Há vários casos que comprovam a mentalidade escravista, e até por mais surrealista que possa parecer, da defesa dessas atitudes. Em 2023, em Caxias do Sul, cidade interiorana do Rio Grande do Sul, o vereador discursou criticando a postura do Ministério Público por resgatar 200 trabalhadores em Bento Gonçalves em condições de trabalho análogas à escravidão, o vereador vociferava uma série de preconceitos com conotações higienistas ao se referir que os

argentinos seriam mais “limpos” que os baianos⁸⁰. Além de ser um pensamento extremamente racista, tenta-se iludir a população de que a situação dos trabalhadores inexistia irregularidades. Toda a situação é ferramenta para aula, as empresas envolvidas - Aurora, Garibaldi e Salton – ao terceirizarem à contratação dos trabalhadores temporários na colheita da uva, permitem debater os direitos negados aos prestadores temporários; as práticas de tortura que os trabalhadores passavam até o famigerado discurso do vereador.

Procura-se evidenciar como era carregado de adjetivos higienistas que foram criados no século XVIII e XIX. Nesse ponto, pode-se questionar aos discentes, parafraseando March Bloch, por que aprendem história? E a resposta pode ser compreender o passado para entender a persistência dos preconceitos na sociedade. Vale ressaltar em sala de aula, que o estado tem meios para combater tal prática, entre as quais entrar para a lista suja, em que ficam impossibilitadas de receber investimentos estatais.

O que aconteceu em Bento Gonçalves não é um fato isolado. Aliás, em aula, elenco uma série de casos que acontecem no Brasil desde fins dos anos 90. Não é só trazer os casos, verso também sobre as ações de combate a tal prática, entre as quais, o papel de Pureza Lopes Loiola, mulher negra maranhense, que lutou para salvar o filho das condições de trabalho análogos à escravidão, quando os políticos brasileiros fingiam não saber sobre os casos degradantes de trabalho. Em resumo, utilizo o filme para elucidar o papel dessa mulher na luta por salvar o filho e para fazer esse estado se mover e criar ações para combater tais atos.

Atividades pedagógicas

Pesquisar sobre os mais variados casos que acontecem na zona rural e urbana acerca de trabalhos em condições análogos a escravidão. Nessa pesquisa os alunos/as devem traçar o perfil o perfil dos trabalhadores – no que concerne à origem étnico racial, regional; idades – o papel do “gato”⁸¹ no aliciamento desses trabalhadores; o papel do estado no combate às condições degradantes de trabalho e até as sanções a empresas e fazendas cadastradas na lista suja do Ministério Público.

⁸⁰ Sobre o fato ver <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/03/01/vereador-do-rs-que-discursou-contra-baianos-e-alvo-de-pedidos-de-cassacao-mpt-apura-apologia-ao-trabalho-escravo.ghtml> Acesso em: 14 maio 2025.

⁸¹ Gato é o termo usado para nomear a pessoa que faz o aliciamento de jovens ao prometer ganhos extraordinários. Para saber mais ver: <https://www.youtube.com/watch?v=Q1T9qRb9B8E> Acesso em: 14 maio 2025.

Sugestões de leitura

BRASIL. **AGU Explica** - Trabalho análogo à escravidão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7rIDqyk0eaw> Acesso em: 24 maio 2025.

CARTA CAPITAL. **Representante de vinícolas culpas programas sociais por trabalho escravo**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u7cgB5UOr4U> Acesso em: 24 maio 2025.

ESCRAVO NEM PENSAR. **Ciclo do Trabalho Escravo Contemporâneo**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Q1T9qRb9B8E>. Acesso 24 maio 2025.

4.3 A deturpação do conceito de direitos humanos

Objetivo geral

Elucidar que o discurso “bandido bom é bandido morto” silencia o racismo intrínseco na sociedade.

Objetivos específicos

Problematizar quem são aqueles que podem ter acesso aos direitos humanos e quem não pode;

Analisar o silêncio da imprensa às violências cometidas por pessoas de destaque na sociedade.

Metodologia

Utilizar matérias de jornal e/ou vídeos da mídia independente que denunciem as violações de direitos cometidos pela burguesia;

Texto informativo

A imprensa é uma formadora de opinião, contudo, o papel que lhe cabe para educar em direitos humanos repete um modelo de criminalização da defesa da dignidade humana. É

comum, os jornais tratarem como criminalidade apenas os casos de roubo de celular, tráfico de drogas, ou seja, crimes comuns corriqueiros no cotidiano das cidades.

Mas, quando se fala do excesso de violência da polícia para combater tais crimes, essa mesma imprensa, ou pelo menos parte dela, utiliza-se do ditado popular: “bandido bom é bandido morto” ou “direitos humanos só servem para proteger bandido”. O problema desse discurso é que deturpa o que de fato são direitos humanos, definindo que um determinado tipo de criminalidade a ser combatida, na verdade, são corpos que podem ser mortos pelo estado (Mbembe, 2020).

Dessa forma, existe uma representação racial de criminalidade a ser combatida, uma vez que, essa mesma imprensa não prega o extermínio quando o criminoso é branco, elitista e financiador das principais redes de televisão do país. Samuel Klein é um exemplo, dono de uma rede de lojas conhecida como Casas Bahia, cometeu durante três décadas casos de abusos sexuais cometidas contra crianças e adolescentes.

Os casos foram revelados em 2021, no entanto, os grandes veículos de comunicação não fizeram nenhum tipo de programa para defender “bandido bom é bandido morto”, pelo contrário, existe um silêncio ensurdecedor, sendo noticiado pela mídia independente.

Sugestão de texto

É uma atividade hercúlea trabalhar com a desinformação da defesa da dignidade humana, tendo em vista que a formação desses meninos/as, como disse Machado (2025), é influenciada pela frase “direitos humanos só servem para proteger bandido” ou “bandido bom é bandido morto”, propagandeada pela imprensa, pelos políticos e pelas redes sociais.

Levo esses discursos impressos e/ou no celular para narrar e interpretar em sala e, normalmente, são feitos por pessoas sem conhecimento dos direitos humanos e/ou por homens brancos, classe média ou alta, autointitulados “cidadão de bem”, termo que significa pessoa idônea, defensor dos princípios da moralidade e da família, combatente à ideologia de gênero e ao marxismo cultural⁸². Exploro ainda que o “bandido bom é bandido morto” só serve para os casos relacionados à criminalidade existente nas classes baixas, ou seja, direitos humanos apenas para uma determinada classe social elitista e/ou classe média.

⁸² José Fernando Andrade Costa estudou a relação discursiva do termo comparando a patologia psíquica do brasileiro. Sobre isso ver: <https://www.scielo.br/j/pspp/a/wZ8DHtsYrgSc7tTZKJZSszS/> Acesso em: 14 maio 2025.

Utilizando inúmeras vídeos, artigos, da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) que investigou a pandemia de Covid⁸³, apresento em diversos momentos dos interrogatórios, como os depoentes, quando acuados, alegavam o direito de permanecer em silêncio para não produzirem provas contra si próprios, utilizando-se do arcabouço teórico jurídico dos direitos humanos. Ora é até contraditório, pois muitos dos depoentes insuflavam as redes sociais com críticas aos direitos humanos e, em depoimento, solicitavam proteção do estado. É essa contradição que trabalho com os/as discentes exemplificando que o discurso “bandido bom é bandido morto” mascara o racismo intrínseco no combate à criminalidade e até um debate dos corpos passíveis a não existência por essa sociedade (Mbembe, 2020) que podem ter ou não acesso à proteção do estado, corpos que podem morrer vítimas desse estado.

Ainda trabalho com o ofício da imprensa ao narrar exaustivamente as cenas cotidianas da criminalidade, ao associar o aumento da criminalidade ao fato de a polícia não poder agir de forma mais enfática contra a “bandidagem”, no entanto, essa mesma imprensa não exhibe tão ostensivamente a corrupção de um grande empresário e/ou de um político. Em resumo, programas televisão não se incomodam com os horrores praticados pela classe dominante, para ratificar essa afirmação cito aos discentes vários casos como: trabalho análogo à escravidão em fazendas de apresentador de televisão⁸⁴; juiz que mantém empregada em trabalho análogo à escravidão⁸⁵; abusos sexuais de crianças e adolescentes cometidas por Samuel Klein⁸⁶, etc.

Todos os casos são horrorosos, mas o que mais chama atenção é dono das Casas Bahia, Samuel Klein, por ser algo que aconteceu por 3 décadas com a conivência de polícia, justiça e imprensa, ou seja, ouve um silêncio ensurdecedor em não revelar os segredos bizarros do patriarca da família Klein. Os casos de abuso não foram noticiados em grandes jornais, nem nas cadeias televisivas, somente na mídia independente, assim, as grandes emissoras não querem noticiar às violações de direitos humanos, quando o responsável por esses casos é da burguesia.

Os casos de abusos sexuais são os que mais utilizo para debater o machismo intrínseco nessa sociedade, até porque os casos de violência sexual também acontecem com as alunas.

⁸³ A CPI da COVID-19 investigou supostas omissões e irregularidades nas ações do governo do presidente Jair Bolsonaro durante a pandemia de COVID-19.

⁸⁴ <https://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2016/07/apresentador-ratinho-e-condenado-por-trabalho-escravo-em-fazenda.html> Acesso em: 14 maio 2025.

⁸⁵ <https://www.intercept.com.br/2023/12/11/desembargador-denunciado-por-trabalho-escravo-usou-manipulacao-psicologica-para-vitima-voltar-a-sua-casa-revelam-laudos/#:~:text=Em%206%20de%20setembro,uma%20trabalhadora%20em%20condi%C3%A7%C3%A3o%20an%C3%A1loga> Acesso em: 14/05/2025.

⁸⁶ Samuel Klein é o fundador da rede varejista Casas Bahia. Sobre o caso, <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/camara-aprova-pl-caso-klein-e-amplia-prazo-para-reparacao-a-vitimas-de-abusos-sexuais/> Acesso em: 14 maio 2025.

Não é só debater o tema, termino oportunizando o conhecimento acerca das redes de proteção que existem para auxiliar as vítimas. Por último, os exemplos citados corroboram com a lógica de que a deturpação do conceito de direitos humanos mascara os mais diversos preconceitos.

Atividade pedagógica

O aluno/a deverá procurar outros casos de violações de direitos cometidos por pessoas de alto padrão aquisitivo silenciados pela mídia. Após a pesquisa, em sala, o professor promove um debate em que se analisa a intencionalidade das reportagens entre um caso de criminalidade na periferia e um caso oriundo da burguesia.

Sugestões de leitura

REDE TV. **Sonia Abrão defende Ratinho após condenação: "coloco minha mão no fogo"**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pnNe7MGLpIE>. Acesso em 24 maio 2025.

METEORO BRASIL. **Casas Bahia: o escândalo**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mSq4ofW5eJM>. Acesso em 24 maio 2025.

TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO. **Apresentador de TV é condenado por descumprimento de normas de segurança e saúde em fazenda, 2016**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mDoAcvcx2Yw>. Acesso em 24 maio 2025.

SUGESTÕES FINAIS DO CADERNO

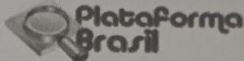
O caderno apresenta algumas possibilidades de leituras histórias para serem utilizadas no ensino de história para educar em direitos humanos, sendo que, não se esgotam aqui, ou seja, é passível de contribuições de outros/as professores/as, bem como pode ser moldado a realidade de cada escola.

A proposta do material dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principalmente, com a competência geral 1 “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.” (BNCC, 2018, p. 9). Evidencia-se isso quando busco desenvolver as propostas a partir de saberes historicamente construídos, porém silenciados no ensino de história. O tema 5 – Ampliando as leituras em direitos humanos para possibilitar empoderamento dos jovens, por exemplo, trabalho com poesia Certidão de Óbito de Conceição Evaristo em que o ponto central é a persistente violência que acomete negros/as ao longo da história de um país que é forjado na racialização de corpos (Quijano, 2006).

Além do assunto, a importância é apresentar aos alunos/as uma intelectual negra, possibilitando uma representação feminina positiva, rompendo a neurose sexista e machista em relação a mulher negra (Gonzalez, 2018). Da mesma forma, quando se utiliza poesias das alunas do Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia (CEEBC), significa empoderar jovens, sendo o diálogo com a competência geral cinco, ou seja, possibilitar o protagonismo juvenil, formando-os em cidadãos/ãs críticos e reflexivos.

Por último, o que apresentei é para o Colégio Edvaldo Brandão Correia, uma escola que tem um histórico combativo desde a sua fundação, com professores/as que tentam promover diálogos com a comunidade, promove debates sobre o racismo, machismo e LGBTfobia, ou seja, um espaço que possibilita educar os/as alunos/as educar em direitos humanos.

ANEXO A – PARECER DE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"><div>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB</div><div></div></div>
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA
Título da Pesquisa: ROMPENDO O SILÊNCIO ENSURDECEDOR DOS DIREITOS HUMANOS: A DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ECOAR MEMÓRIAS SILENCIADAS EM DIREITOS HUMANOS
Pesquisador: ADRIANO RAFAEL SILVA BEZERRA
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 83747024.2.0000.0057
Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Educação- Campus I
Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DADOS DO PARECER
Número do Parecer: 7.342.237
Apresentação do Projeto: O projeto refere-se a uma pesquisa qualitativa de cunho acadêmico, submetida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com foco no Colégio Edvaldo Brandão Correia (CEEBC). Busca-se analisar o impacto do ensino de história orientado por uma abordagem decolonial na educação em direitos humanos, considerando memórias silenciadas. O estudo prevê como produto final a elaboração de um material didático direcionado à temática.
Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário: Geral Refletir sobre as contribuições do ensino de história, ao subverter uma narrativa histórica colonizadora a partir de uma perspectiva decolonial, para a educação em direitos humanos ao incluir memórias, marcos históricos, saberes historicamente silenciados pela colonialidade.
Objetivo Secundário:
Objetivos Específicos: a) Analisar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e o Caderno de Educação em Direitos Humanos (CEDH), visando identificar os silenciamentos e apagamentos presentes, com vistas a refletir se a afirmação de uma abordagem eurocêntrica reforça um ensino de história excludente e acomoda a educação em direitos humanos, liberal
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"><div>Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos, Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br, UF: BA Município: SALVADOR</div><div>CEP: 40.460-120</div></div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;"><div>Telefone: (71)3612-1330</div><div>Fax: (71)3612-1300</div><div>E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br</div></div>

Página 01 de 04

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.342.237

burguesa.

b) Realizar entrevistas com professores/as da escola CEEBC e refletir com as narrativas de vida dos/as professores/ras, visando problematizar os privilégios de raça, gênero e classe deste professor, pesquisador, para propor uma abordagem histórica insurgente, ressignificando o ensino de história para educação em direitos humanos.

C) Construir um material didático em diálogo com professores e professoras para o ensino de história e direitos humanos orientado por uma abordagem decolonial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios informados dentro da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

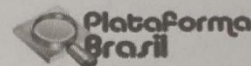
- 1 ☒ Termo de compromisso do pesquisador responsável: Consta no protocolo em conformidade;
- 2 ☒ Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 ☒ A autorização institucional da proponente: Encontra-se adequada;
- 4 ☒ A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 ☒ TCLE: Em conformidade;
- 7 - Termo de Concessão de dados secundários: Dispensado;
- 8 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Dispensado;
- 9 ☒ Declaração de concordância com a execução do projeto de pesquisa: Em conformidade.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.342.237

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.83747024.2.0000.0057

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2428779.pdf	14/12/2024 20:58:15		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	adriano_projetoreformulado_cep.pdf	14/12/2024 20:57:11	ADRIANO RAFAEL SILVA BEZERRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_Adriano.pdf	14/12/2024 20:55:34	ADRIANO RAFAEL SILVA BEZERRA	Aceito
Outros	Termo_confidencialidade_assinado_Adriano.pdf	14/12/2024 20:45:04	ADRIANO RAFAEL SILVA BEZERRA	Aceito
Outros	Termo_compromisso_pesquisador_Adriano_assinado.pdf	14/12/2024 20:44:04	ADRIANO RAFAEL SILVA BEZERRA	Aceito
Outros	termo_autorizacao_instituicao_proposente.pdf	30/09/2024 15:49:50	ADRIANO RAFAEL SILVA BEZERRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_adriano.pdf	30/09/2024 15:47:33	ADRIANO RAFAEL SILVA BEZERRA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_concordancia_desenvolvimento_projeto_pesquisa.pdf	30/09/2024 12:42:56	ADRIANO RAFAEL SILVA BEZERRA	Aceito
Outros	Termo_compromisso_coleta_arquivos.pdf	30/09/2024 12:40:58	ADRIANO RAFAEL SILVA BEZERRA	Aceito
Outros	termo_concessao.pdf	30/09/2024 12:35:21	ADRIANO RAFAEL SILVA BEZERRA	Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.342.237

Outros	Term_instituicao_coparticipante.pdf	30/09/2024 12:27:08	ADRIANO RAFAEL SILVA BEZERRA	Aceito
--------	-------------------------------------	------------------------	---------------------------------	--------

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SALVADOR, 23 de Janeiro de 2025

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br