



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

SARA ESTÉRFANE AMORIM OLIVEIRA DE SOUZA

“EU SOU MOVIDO PELO VERBO ESPERANÇAR”: MAPAS CARTOGRÁFICOS
SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES(AS) HISTORIADORES(AS) NA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO,
CAMPUS MATA NORTE

CARUARU

2025

SARA ESTÉRFANE AMORIM OLIVEIRA DE SOUZA

“EU SOU MOVIDO PELO VERBO ESPERANÇAR”: MAPAS CARTOGRÁFICOS
SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES(AS) HISTORIADORES(AS) NA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO,
CAMPUS MATA NORTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de Concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando da Silva Cardoso.

CARUARU

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Souza, Sara Estérfane Amorim Oliveira de.

"Eu sou movido pelo verbo esperar": mapas cartográficos sobre a educação em direitos humanos na formação de professores(as) historiadores(as) na Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte / Sara Estérfane Amorim Oliveira de Souza. - Recife, 2025.

121f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2025.

Orientação: Fernando da Silva Cardoso.

Inclui referências e apêndices.

1. Educação em direitos humanos; 2. Ensino de história; 3. Cartografias; 4. Redes-rizomas. I. Cardoso, Fernando da Silva. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

SARA ESTÉRFANE AMORIM OLIVEIRA DE SOUZA

**“EU SOU MOVIDO PELO VERBO ESPERANÇAR”: MAPAS CARTOGRÁFICOS
SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES(AS) HISTORIADORES(AS) NA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO,
CAMPUS MATA NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de Concentração: Educação.

Aprovada em: 16/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando da Silva Cardoso (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Everaldo Fernandes da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Drª. Janaina Guimarães da Fonseca e Silva (Examinadora Externa)
Universidade de Pernambuco

Prof. Drª. Graciele de Andrade Gomes (Examinadora Externa)
Instituto Federal de Pernambuco

Aos meus pais, Maria Mílian e Samuel de Souza, que nunca cogitaram a possibilidade de desistir. À minha querida tia, Maria Martins (*in memorian*), primeira entre as mulheres da nossa família a percorrer o árduo caminho do Ensino Superior. Saudades.

AGRADECIMENTOS

Em “Grande Sertão: Veredas”, disse Guimarães Rosa: “muita coisa importante falta nome”. É isso. Faltam nomes para o que tenho a dizer, ainda que o vocabulário da língua portuguesa seja vasto. O processo de pesquisa que se apresenta nas páginas seguintes parece não ter terminado. Ele ainda ecoa em mim. Ressoam na minha mente inquieta perguntas que parecem não ter respostas. Mas me reconforta saber que aqui estão representadas muitas dessas inquietações, que encontrarão os olhos ávidos de leitoras/es que podem respondê-las ou aprofundá-las. Às/aos leitoras/es, agradeço pelo olhar atento sem o qual nenhuma escrita teria sentido.

Aqui, deixo meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que tornaram possível este trabalho de pesquisa. Ao meu querido e paciente orientador, Fernando da Silva Cardoso, agradeço pela escuta atenta e pelas respostas sensíveis. Em um momento em que a fragilidade aflora, sua gentileza e compaixão fizeram e continuam fazendo a diferença. Concluo esta dissertação com a certeza de que tive o melhor dentre os melhores. Obrigada.

Aos professores que compuseram a banca de defesa, muito obrigada. Professora Janaina Guimarães, que me acompanhou nos primeiros passos de pesquisa – quando ainda engatinhava na Iniciação Científica –, saiba que certamente não estaria defendendo a dissertação de Mestrado se você não tivesse acreditado em mim ainda na defesa do TCC. Obrigada pelas suas ricas contribuições, pelos puxões de orelha e debates acalorados.

À professora Graciele de Andrade Gomes, minhas palavras não são suficientes para agradecê-la. Sua sutileza e seu olhar atento permitiram que este trabalho fosse muito mais do que poderia ser. Obrigada.

Ao professor Everaldo Fernandes da Silva, agradeço as contribuições teóricas e o levantamento de questões sobre as quais a reflexão crítica me fizeram trilhar outros possíveis para esse processo de pesquisa.

Ao meu amado companheiro, Jemerson Nascimento, que nunca deixou de acreditar em mim, mesmo quando eu mesma não acreditava. Seu amor e sua paciência incondicionais me mostraram que eu posso mais do que acredito. Juntos percorremos um longo caminho até aqui. Obrigada por não soltar a minha mão.

Aos meus pais, Samuel e Mílian, é tudo por vocês. Mesmo sem saber o que significa de fato a pesquisa ou o que é o Mestrado, sempre foram pais orgulhosos e dedicados. Crescer em um lar amoroso fez de mim quem eu sou. Espero um dia retribuir os sacrifícios que fizeram por mim, ainda que entenda que nada será suficiente. Não sou eu mesma sem vocês.

Ao meu irmão, Saulo Diogo, por me presentear com a maior alegria da minha vida, meu sobrinho Bernardo. Após as inquietações da semana, ver o seu rostinho dorminhoco e pegá-lo no colo me dá ânimo para começar tudo novamente. Você representa a vida que há em nós, Bernardo. A esperança do recomeço e o fôlego necessário à luta diária.

Aos meus avós, Maria e Marcos, obrigada pelo cuidado, carinho e dengo que só o colo dos avós pode dar. Mesmo nos dias de labuta intensa, nunca faltou uma porta aberta, um cuscuz no jantar e uma conversa fiada. A benção, vó. A benção, vô.

Às minhas queridas amigas, Andressa Mota e Gabriela Soares, passamos por tantas experiências juntas que não podemos pensar nossa trajetória acadêmica sem lembrarmos umas das outras. Vocês estarão para sempre no meu coração. Obrigada pelo colo nos dias de desespero e por apaziguar momentos em que a ansiedade e o pessimismo tomavam conta.

Às minhas amigas-irmãs de infância, Andreza Ribeiro e Ivina Freitas, são muitos e muitos anos de uma parceria que ultrapassou os muros da escola. Obrigada por vibrarem a cada conquista minha. Saibam que vocês fazem parte de cada momento. Não há vitória se ela não for coletiva. Seguimos juntas pelas rotas emaranhadas da vida.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Pernambuco, *Campus Agreste*, pelas oportunidades de aprendizagem proporcionadas, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo incentivo financeiro que permitiu minha dedicação a este trabalho de pesquisa.

Portanto estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas. Invento? Sim invento, sem o menor pudor. Então as histórias não são inventadas?

Insubmissas Lágrimas de Mulheres, Conceição Evaristo (2020, p. 7).

RESUMO

Esta pesquisa é um processo. Essa afirmação encontra respaldo na compreensão cartográfica do pesquisar, a partir da qual as relações entre pesquisadora, campo e sujeitas/os se dá por meio do encontro – fortuito, marcante, inesperado. Assim, este estudo não se caracteriza como uma resposta generalista e finalizada ao problema de pesquisa, mas como uma dentre tantas possibilidades de se pensar a educação em direitos humanos e a formação de professoras e professores de História. Propomo-nos, então, a refletir acerca da dimensão da educação em direitos humanos na formação de professoras/es historiadoras/es na Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, a partir de um olhar cartográfico, compreendendo o campo, os documentos e as/os sujeitas/os como participantes de um mesmo mapa. Este mapa-pesquisa toma distintas formas, segue caminhos inesperados e, por isso, confere contornos não-lineares a este estudo. Inspirada por uma compreensão outra do tempo que não uma suposta linearidade, transito entre memórias e experiências na intenção de elaborar caminhos múltiplos que possibilitem a compreensão dos acontecimentos experienciados durante a pesquisa. Para conferir fundamentos teóricos às análises aqui tecidas, utilizamos os estudos de Benjamin (1994; 2009; 2012), Candau (2007; 2008), Deleuze e Guattari (1995), Huyssen (2014), Jelin (2002), Magendzo (2009; 2015), Walsh (2019) e muitas outras vozes que conosco compartilham seus pensamentos. As reflexões dessas/desses autoras/es nos levam a enxergar a pesquisa como possibilidade, incentivando uma atitude de abertura aos acontecimentos. Nas linhas deste mapa, estão também contidas as entrevistas realizadas com as/os docentes que ministram disciplinas relacionadas à dimensão dos direitos humanos. Por meio de um diálogo aberto, respeitoso e fluido, as professoras e os professores evidenciaram suas compreensões acerca da formação das/os licenciandas/os em sintonia com a dimensão da educação em direitos humanos. Os percursos trilhados permitiram-nos, a partir das narrativas e experiências delineadas no campo, enxergar possibilidades de fuga dentro da segmentaridade característica de estruturas organizadoras como o currículo. O trabalho ativo e comprometido de professoras e professores com a educação em direitos humanos promoveu a ruptura, a descontinuidade, a subversão e a reelaboração de caminhos e perspectivas fundamentadas no afeto e no desejo como potência de vida. Vivenciamos experiências de resignificação da história ensinada, de contextualização e aproximação que permitiram enxergar o curso de Licenciatura em História da UPE/Mata Norte como espaço de inventividade e recriação, ainda que haja muito para caminhar.

Palavras-chave: educação em direitos humanos; ensino de História; cartografias; redes-rizomas.

ABSTRACT

This research is a process. This statement is supported by the cartographic understanding of research, based on which the relationships between researcher, field, and subjects occur through encounters—fortuitous, striking, unexpected. Thus, this study is not characterized as a generalist and definitive answer to the research problem, but as one of many possibilities for thinking about human rights education and the training of history teachers. We therefore propose to reflect on the dimension of human rights education in the training of history teachers at the University of Pernambuco, Mata Norte Campus, from a cartographic perspective, understanding the field, the documents, and the subjects as participants in the same map. This research map takes different forms, follows unexpected paths, and therefore gives this study a non-linear outline. Inspired by an understanding of time that is different from a supposed linearity, I move between memories and experiences with the intention of developing multiple paths that enable the understanding of the events experienced during the research. To provide theoretical foundations for the analyses presented here, we use the studies of Benjamin (1994; 2009; 2012), Candau (2007; 2008), Deleuze and Guattari (1995), Huyssen (2014), Jelin (2002), Magendzo (2009; 2015), Walsh (2019), and many other voices that share their thoughts with us. The reflections of these authors lead us to see research as a possibility, encouraging an attitude of openness to events. This map also includes interviews with teachers who teach subjects related to human rights. Through open, respectful, and fluid dialogue, the teachers shared their understanding of the training of teacher trainees in line with human rights education. The paths taken allowed us, based on the narratives and experiences outlined in the field, to see possibilities for escape within the segmented nature of organizing structures such as the curriculum. The active and committed work of teachers with human rights education promoted rupture, discontinuity, subversion, and the reworking of paths and perspectives based on affection and desire as a force for life. We experienced a reframing of the history taught, contextualization, and approximation that allowed us to see the History Degree program at UPE/Mata Norte as a space for inventiveness and recreation, even though there is still a long way to go.

Keywords: human rights education; History teaching; cartographies; rhizome-nets.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 -	Vistas da Janela da UPE.....	22
Figura 1 -	Mapa de pesquisa.....	41
Quadro 1 -	Disciplinas selecionadas para acompanhamento.....	51
Figura 2 -	Termos relacionados à EDH.....	52
Imagem 2 -	Encenação em seminário sobre Carolina Maria de Jesus.....	94
Imagem 3 -	Colagens.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
IIDH	Instituto Interamericano de Direitos Humanos
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNDH-3	Programa Nacional de Direitos Humanos – 3
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PRP	Programa de Residência Pedagógica
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1	PRIMEIRO NÓ: LINHAS INTRODUTÓRIAS	13
1.1	O QUE SE TEM NARRADO? UM PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E AS LICENCIATURAS	28
2	SEGUNDO NÓ: REDES(E)MAPAS	37
2.1	ENTRE CICLOPES E ULISSES: O QUE QUEREMOS ENXERGAR?	38
2.2	CAMPO-SUJEITAS-PESQUISA: LINHAS DE UM MESMO MAPA	42
2.3	SOBRE O QUE NARRAMOS?	48
3	TERCEIRO NÓ: EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS E SEUS POSSÍVEIS	59
3.1	“E QUE VENHAM TODAS AS SECAS, O HOMEM ESPERANÇOSO HÁ DE VENCER”: (RE)EXISTÊNCIA, DEMOCRACIA E DIREITOS	61
3.2	DE QUE FALAMOS QUANDO FALAMOS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS?	65
3.3	ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES HISTORIADORAS/ES	75
4	QUARTO NÓ: HÁ LINHAS DE FUGA?	82
4.1	ENTRE O PRESCRITO E O VIVENCIADO: ENCONTROS A PARTIR DO CAMPO	84
4.2	CARTOGRAFIA DOS AFETOS: TENSIONAMENTOS A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS	90
5	QUINTO NÓ: LINHAS (IN)CONCLUSIVAS	103
	REFERÊNCIAS	109
	APÊNDICE A – PERGUNTAS GERADORAS DAS ENTREVISTAS ÀS/AOS DOCENTES	120

1 PRIMEIRO NÓ: LINHAS INTRODUTÓRIAS

Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas [...].

Da calma e do silêncio, Conceição Evaristo (2017, p. 123)

O trecho da obra da professora e poetisa Conceição Evaristo que inaugura este texto evoca sentidos, afetos e expressões mobilizados durante a concepção desta dissertação. Escrever, para além de um gesto mecânico, de um jogo de palavras, é, para Evaristo, um ato que envolve todos os sentidos. É corpóreo, mas também transcendental. É físico, mas filosófico, pessoal.

Inspirada por essa concepção de uma escrita que é vivência, ponho minhas palavras à disposição. Através de um processo que despreza a pressa, escrevo numa calma que é turbulência, angústia, medo, mas é também desejo, afeto e esperança. Vivendo em um país que carrega heranças de um passado ditatorial – ainda presente, sensível –, defender uma educação em direitos humanos é um ato de resistência. Por isso, escrevo este trabalho, mesmo que não alcance o âmago das coisas, para se juntar às muitas vozes que versejam, lutam, criam e esperam um outro mundo possível, onde o respeito à dignidade humana seja a tônica de todas as condutas.

Nesse processo de fazer-sentir-criar que é a escrita, tomo de empréstimo as reflexões de muitos autores e autoras que, em suas experiências, teorizaram sobre a educação e os direitos humanos não apenas como tese, mas sobretudo como prática, como vivência. Coabito com os seus escritos, incorporando aos meus próprios pensamentos. Por essa razão, o deslocamento da primeira pessoa do singular (eu) para a primeira pessoa do plural (nós) será comum ao longo do texto. Considero que explicitar essas questões seja de grande importância, principalmente para sublinhar que este trabalho advém da prática coletiva. É pensando no coletivo, nos direitos que são meus e de todas as outras pessoas, que considero a educação não apenas como direito fundamental, mas como meio através do qual acessamos e garantimos outros direitos.

Na América Latina, onde boa parte dos países carregam as chagas de longas ditaduras, períodos sombrios de privação de direitos, violências, desaparecimentos e censuras, atos de re(existência) floresceram em diversas configurações. A educação em direitos humanos se caracteriza como uma dessas formas. Utilizando as palavras de Zenaide (2016), podemos afirmar que a educação em direitos humanos surgiu a partir dos sonhos de liberdade de toda uma população aprisionada pelos grilhões da tirania. Num anseio pela democracia, o medo e o terror se transformaram em fôlego para a luta. Falamos, por isso, de uma educação que é, desde o seu nascimento, política e problematizadora (Magendzo; Pávez Bravo, 2015).

A necessidade de educar em direitos humanos se torna cada vez mais urgente, principalmente em face das constantes ameaças à nossa democracia. Embora superado oficialmente o período da ditadura militar no Brasil, convivemos com resquícios, máculas,

suspiros dessa época e de seus horrores que insistem em se fazer presente. As questões relativas ao período e aos seus desmandos fazem parte do que Pereira e Seffner (2018) chamam de passado vivo, um passado que não passa, seja devido às sequelas pessoais que deixou ou às suas ideias que ainda são reverberadas por uma parcela da população.

Em 8 de janeiro de 2023, vivenciamos um dos mais graves atentados ao Estado Democrático de Direito desde o golpe de 1964. Após a derrota do candidato e ex-presidente Jair Bolsonaro nas eleições de 2022, seus apoiadores, em uma evidente tentativa de intimidação e ancorados na infundada acusação de fraude nas eleições, invadiram as sedes dos Três Poderes, depredando e vandalizando o Congresso, o Supremo Tribunal Federal e o Palácio do Planalto, instituições ícones da democracia. O ataque, reflexo das atitudes, ideias e violências disseminadas e legitimadas pelo ex-presidente e seus adeptos, foi o ato final de todo um governo ancorado na negação de direitos e no saudosismo dos tempos ditatoriais.

Como educar em direitos humanos quando a nossa democracia, único regime capaz de solidificar uma cultura de direitos, é tão jovem e frágil, constantemente posta à prova? Como continuar resistindo e reexistindo quando nossos esforços parecem colidir contra uma sólida barreira fundada no autoritarismo, no conservadorismo e no desrespeito? Embora o cenário seja desafiador, suscitando inúmeras perguntas e poucas respostas, defendo que precisamos esbravejar, agir, subverter a ordem sob a compreensão de que não existem direitos humanos sem democracia, tampouco democracia sem direitos humanos (Piovesan, 2006). Esperanço por uma educação orientada para a formação de sujeitos capazes de exercer os seus direitos, lutar contra a violação destes e atuar como cidadãos plenos na sociedade, para que atos e discursos como os disseminados nos últimos anos sejam não apenas repudiados, como veementemente combatidos.

Porém, tenho em mente que a esperança que aqui compartilho não é, e não pode ser, uma espera vã, como didaticamente nos ensina Paulo Freire (1992). A esperança apenas como pura espera recai na inércia e na ingenuidade. Sem a prática, trata-se apenas de ideias oníricas. Mas a prática sem a esperança, do mesmo modo, de nada vale. Agir sem um propósito, sem acreditar no futuro como devir, é contentar-se com as coisas como são. A esperança precisa da prática para se tornar realidade. Por isso, para não cair na desesperança por falta da prática, penso, neste espaço que é texto e também realidade, sobre uma prática esperançosa – educar e ser educada em direitos humanos.

Gosto de acreditar que a esperança é intrínseca ao trabalho dos educadores e educadoras. Mesmo que não a tenhamos constantemente acesa, pulsante, visível, é a sua centelha que nos move cotidianamente, que nos incita a apresentar as possibilidades, por menores que sejam,

para um amanhã diferente. Como professora de História – descrição que faz parte, hoje, de quem sou –, penso que a nós, professoras/es historiadoras/es¹, cabe uma função ainda mais expressiva: fazer compreender, ao mesmo tempo em que redescobrimos, a força das ações humanas como motor das sociedades. Reside em nós, seres humanos, a capacidade da mudança, embebida em esperança e prática.

Apesar de defender profundamente essa premissa, não adoto aqui a compreensão da nossa profissão como um puro ato de amor. Embora a educação e o afeto estejam intimamente relacionados, essa noção foi deturpada ao longo do tempo e utilizada para a manutenção de um processo de romantização e inferiorização da profissão de professor(a). Tornou-se comum a disseminação de um discurso que separa a/o professor(a) da/o pesquisador(a), como se dar aula e fazer pesquisa fossem coisas extremamente diferentes, mas não só isso, como se o trabalho do pesquisador fosse superior ao ofício do professor. Instaurou-se uma dicotomia entre quem seria responsável pela produção do conhecimento – a/o pesquisador(a) – e aquele destinado à pura reprodução – a/o professor(a).

Para além, essa separação relaciona-se com o entendimento do que significa pesquisar História e, por extensão, do que significa ensinar História. Como explica Silva (2022), o ensino de História é um palco de disputas no qual determinadas narrativas e epistemologias geocorporalmente localizadas são privilegiadas em detrimento de outras. Nas salas de aula, as ausências falam, mas nem sempre estamos dispostos a ouvi-las. Falam quando os nossos alunos e alunas não conseguem se identificar na História que é ensinada. Quando não conseguem conectar o que é promovido na escola com as particularidades dos seus cotidianos. Quando passam a acreditar que os espaços educacionais, a escola básica ou o ensino superior não são para eles.

A História como nos foi e é ensinada nos condiciona a não ouvir o barulho das ausências. Na Academia, as/os historiadoras/es que insistem em se intitular apenas como pesquisadores/as colaboram para a manutenção de um sistema de silenciamento e apagamento de histórias outras, enquanto os sujeitos de sempre continuam ocupando os temas de pesquisa. A produção do conhecimento nas universidades pelas/os historiadoras/es - pesquisadoras/es não se dá de forma apartada da sociedade em que está inserida – nem poderia sê-lo. Logo, a História

¹ Trago a denominação de “professor historiador” e “professora historiadora” como uma escolha narrativa que ressalta a posição da docência aliada à pesquisa e exercida pelos/as professores e professoras de História da Educação Básica. Não há ensino sem pesquisa. É, por isso, uma posição enunciativa que objetiva romper com a separação entre pesquisador(a) e professor(a) como ocupações excludentes. Em termos oficiais, a Lei n. 14.038 de 2020 regulamentou a profissão de historiador, atribuindo o título àqueles/as portadores de diploma de curso superior na área. Como atribuição do historiador, a lei estabelece o ensino da disciplina de história nas escolas de Educação Básica, desde que o/a profissional possua o diploma de licenciatura (Brasil, 2020).

ensinada nas salas de aula da Educação Básica é, também, um reflexo, uma continuidade ou uma extensão do conhecimento histórico produzido nas pesquisas de nível superior.

Ensino e pesquisa estão em constante diálogo. Distanciar a/o pesquisador(a) da/o professor(a) como áreas distintas e autossuficientes tende a deixar incidir sobre o/a professor(a) da Educação Básica a responsabilidade única pelas narrativas contadas nas salas de aula. A História enquanto ciência deve ser pensada empírica e reflexivamente em todos os contextos, desde as salas de aula até as pesquisas acadêmicas.

Essa prática de distanciar as áreas de pesquisa e ensino acabou por compartimentalizar o conhecimento, hierarquizá-lo e, desse modo, descaracterizar os sentidos da educação como ferramenta de reflexão. Pensamos aqui o ensino de História em seu potencial inventivo e investigativo, assumindo que a História como disciplina escolar deve contribuir para o desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente (Caimi, 2015). Para que consigamos mobilizar os nossos alunos e alunas a pensar historicamente, devemos nós, professores e professoras, também exercitar o pensamento histórico.

Podemos ilustrar a questão pensando da seguinte maneira: pode um detetive ensinar um aprendiz sem que o demonstre os processos investigativos, os usos dos equipamentos e o domínio do conhecimento necessário? Se pensarmos na formação de um profissional competente, a resposta seria não. Da mesma maneira, guardadas as devidas proporções, a/o professor(a) historiador(a) que deseja estimular o pensamento histórico, a criticidade e o anseio pelo conhecimento entre seus/suas alunos e alunas não pode fazê-lo sem que ela/ele própria/o mobilize essas características durante o seu ofício. Isto é, para formar cidadãos e cidadãs reflexivas e críticas, precisamos adotar a postura da pesquisa, investigação, reflexão e crítica dentro da sala de aula, evitando que o nosso ofício se torne “mera repetição simplista de narrativas historiográficas” (Ströher, 2014, p. 55).

Por isso, trago no título deste trabalho e nas páginas seguintes a denominação de “professor(a) historiador(a)” para me referir àquelas e àqueles licenciadas/os em História e que exercem a profissão docente, sujeitos e sujeitas desta pesquisa e que são, simultaneamente, como numa dança a passos acelerados, educadoras/es, pesquisadoras/es, investigadoras/es e estudantes, sem se permitirem perder o compasso.

Tais reflexões nos levam a pensar sobre a natureza própria da História, questão sobre a qual se debruçaram inúmeros pesquisadores e filósofos ao longo do tempo. Embora não seja o objetivo desse trabalho discutir a fundo as Teorias da História, vale, para a compreensão das ideias que serão aqui apresentadas, explicitar os sentidos que atribuo ao falar da História

enquanto conhecimento – não com o desejo de esgotar os seus significados, mas para suscitar os questionamentos que me atravessam.

Marc Bloch, historiador francês e membro fundador da Escola dos Annales, traz-nos algumas elucidações a respeito do que compreende por História como ciência. Evoco as ideias de Bloch neste momento por dois motivos: primeiro, porque a sua obra “Apologia da História” é considerada um clássico nos cursos de licenciatura, constituindo indicação de leitura a todas/os as/os estudantes ainda no primeiro semestre; depois, por acreditar que a definição de História por ele apresentada e discutida não é a única possível ou a mais acertada, mas nos permite tecer outras considerações que nos levarão a refletir sobre o que significa História no nosso contexto.

Bloch (2001) sagrou a definição de que a História é a ciência dos homens no tempo. Para a/o historiador(a), é o homem o objeto da História e o tempo um *continuum* no qual se inserem todas as experiências de vida e do qual é impossível se desassociar. Assim, a perspectiva que Bloch defendia frente aos Annales era a de que as diferentes durações do tempo dialogavam. O presente, por isso, guardava ferramentas importantes para o estudo do passado, inserindo a interdisciplinaridade como fundamental aos estudos históricos.

À época, as ideias de Bloch e dos demais membros dos Annales foram alvo de ferrenhas críticas, sobretudo por se contraporem aos estudos quantitativos e pretensamente objetivos que eram propostos a partir de uma visão positivista da História. No século XIX, defendia-se que a História deveria seguir a regra do culto dos fatos, restando-a apenas a missão de transmitir às presentes gerações os fatos passados tais como eles ocorreram. Para o positivismo, a História enquanto ciência deveria prezar pela separação entre o historiador e o objeto de pesquisa, visando garantir a escrita de uma história “verdadeira”, fiel aos documentos. Essa História devoradora de fatos, documental, é a mesma que se debruçava sobre os grandes feitos e acontecimentos da Europa, protagonizados por reis, príncipes, nobres conquistadores... aqueles, à época, considerados notáveis sujeitos históricos.

Os estudos de Bloch e dos demais historiadores de sua geração não esgotaram as discussões necessárias à época, mas propuseram debates que possibilitaram a construção de outras perspectivas sobre a História, o seu estudo e o seu ensino. Contrapondo-se à História tradicionalista e positivista, os Annales trouxeram à baila outros sujeitos e sujeitas além dos generais, reis e economistas, dando origem à chamada História Vista de Baixo, aquela dedicada aos estudos dos grupos social e economicamente desfavorecidos.

Disse Bloch: “toda ciência, tomada isoladamente, não significa senão um fragmento do universal movimento rumo ao conhecimento” (Bloch, 2001, p. 50). A História enquanto ciência

é, por isso, parte desse fragmento – e não há nisso problema algum. Sozinha/o, a/o historiador(a) não é capaz de apreender toda a complexidade dos eventos e nem é a História a única a se debruçar sobre os seres humanos e sobre o que lhes diz respeito. O problema reside em considerar uma narrativa histórica como a única possível. Ainda mais, em fazer com que acreditem e considerem aquela narrativa particular como uma história universal.

É o que o ocidente europeu tem continuamente feito com a nossa história: tornando-a a história deles. Pensar historicamente o continente americano, em especial a América Latina, tem sido pensar a história da dominação europeia sobre os nossos territórios, os nossos corpos e as nossas identidades. E, além disso, colocá-los na posição de vencedores e nós, colonizados, na posição subalterna de vencidos. Essa não é a nossa história, mas é a que nos tem sido contada por muito tempo. As narrativas históricas, compostas por representações desiguais dos grupos sociais, fomentaram a valorização dos conhecimentos, da história e do protagonismo de sujeitos europeus e, conseqüentemente, a desvalorização dos corpos, das culturas, das religiões e dos saberes daquelas/es consideradas/os inferiores (Sousa; Silva, 2024).

Não é dessa história que falamos aqui. Não é à história dos vencedores que nos referimos ao pensar as potencialidades do ensino de História e da educação em direitos humanos. Os questionamentos da nossa sociedade hoje nos põem diante de questões às quais a História puramente factual, eurocentrada não pode atender – nem está interessada em fazê-lo. As demandas por identidade, alteridade e formação de subjetividades, para citar algumas, exigem de nós, historiadores/as do século XXI, a compreensão de uma História enquanto multiplicidade.

Uma História dos povos indígenas, dos povos africanos, afrodescendentes e quilombolas, das mulheres e das crianças, de muitos e de muitas – de todas/os aquelas e aqueles que, durante muito tempo, foram reduzidos a uma história única, conformados a uma narrativa que lhes era estranha –, é essa História a que nos interessa. Uma História não simplesmente vista de baixo, como teorizado por E. P Thompson, enquanto focada nas questões de classe, mas para além delas. Raça, classe, gênero e outros tantos marcadores devem ser considerados no desenrolar dos fatos históricos e na elaboração da própria narrativa histórica sobre os grupos subalternizados. Como disse Chimamanda Adichie (2019, p. 23), “o poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva”. Não falamos de histórias definitivas, mas de histórias construídas, elaboradas, ressignificadas pelos sujeitos e sujeitas que dela fazem parte.

É através de uma concepção da história como construção, permeada por relações de poder próprias à colonialidade, que penso as aulas de História e o próprio conhecimento

histórico como caminhos possíveis não somente para a percepção das estruturas colonialistas e eurocêntricas que permeiam nossa sociedade, como para a subversão dessas, esperando por outros mundos possíveis.

No entanto, devo salientar que pensar o ensino de história em sua finalidade de produzir a chamada consciência histórica ou o pensamento histórico é apenas um dos modos possíveis de se pensar a história. Em sala de aula, deparamo-nos cotidianamente com o seguinte questionamento: “por que estudar história?”. Essa pergunta assombra as/os professoras/es desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. E muitas/os pesquisadoras/es e teóricas/os do campo da Didática da História se propuseram a responder a essa questão apresentando como solução a categoria da consciência histórica. Assim, temos respondido a nossas/os estudantes que elas/es devem aprender história para formar uma consciência histórica, o que significa dizer que devem adquirir a habilidade de compreender, contextualizar, criticar e organizar as experiências humanas no espaço-tempo.

Quero aqui colaborar para a resposta a essa emblemática pergunta com outra indagação: por que tudo o que vivemos, estudamos e experienciamos precisa ter uma finalidade? A ideia de uma história útil serve à lógica moderno-colonial de uma sociedade em que tudo e todos precisam ter uma função, precisam ser categorizados. Apostamos, aqui, numa compreensão da história que adquire sentido enquanto é vivida, que pode ser ressignificada a partir de outras experiências. Que é inventiva, múltipla, diversa, pois construída por seres humanos também inventivos, múltiplos e diversos. Não é que a consciência histórica não seja importante, mas que não é o fim último da história. Não há uma finalidade última para algo que é experienciado cotidianamente.

Aliada à essa visão que compreende a história como possibilidade, não como narrativa determinada e determinante, associo a compreensão do que significa educar em direitos humanos. A educação em direitos humanos não se trata apenas de uma expressão, mas de uma atitude, ou de um conjunto de atitudes, percepções de mundo e incorporação de valores que compreendem os direitos humanos e sua capacidade de transformação social como ferramentas para o combate às desigualdades e violências que afligem a sociedade em seus mais diversos âmbitos. Por isso, quando aliada ao ensino de uma História contra-hegemônica, quando assumida como perspectiva não só de educação, mas de sociedade, a educação em direitos humanos assume um potencial verdadeiramente inventivo.

Para Candau e Sacavino (2013), a educação em direitos humanos guarda em si possibilidades de promoção do empoderamento social e coletivo, isto é, a compreensão das desigualdades enquanto historicamente construídas e de uma educação voltada para o

descortinamento de tais desigualdades, num educar que objetiva legar autonomia àqueles grupos historicamente excluídos dos processos sociais.

No ensino de História, a dimensão do empoderamento pode ser alcançada, dentre outras maneiras, a partir de movimentos de rememoração que contribuem para a construção e afirmação de identidades e subjetividades e da compreensão de si e do mundo (Ferreira, 2007). As memórias, constantemente solicitadas e retomadas nas aulas de História, ocupam um lugar de destaque nesse processo. É através dos usos da memória que acessamos experiências, ainda que não vividas pessoalmente, que deixaram marcas coletivas, que nos remetem às lutas pela garantia dos direitos, à construção cruel de desigualdades e às suas consequências que reverberam até os dias atuais.

Dialogando com os estudos de Jelin (2002), acreditamos que as memórias, compreendidas como espaços de luta e construídas a partir da relação entre o lembrar e o esquecer, colaboram para o desenvolvimento de sentimentos de pertencimento, de coletividade, especialmente quando são memórias relacionadas às experiências de grupos historicamente silenciados. Sobre o poder da memória e do reconhecimento como ferramenta de empoderamento, já escrevia Conceição Evaristo (2017, p. 11) em seus “Poemas da Recordação”: “traço então a nossa roda gira-gira/ em que os de ontem, os de hoje, /e os de amanhã se reconhecem/ nos pedaços uns dos outros. /Inteiros.”.

Não é por acreditar nessas prerrogativas, porém, que tenho o trabalho aqui desenvolvido como dado, afinal tal convicção dispensaria a realização da pesquisa enquanto investigação. As ideias as quais defendo servem como mote que me impulsionam na análise de como os futuros professores e professoras de História têm, em sua formação, se relacionado com a educação em direitos humanos. Quais as possibilidades para educar em direitos humanos oferecidas na Licenciatura em História? O que o currículo do curso de História tem apresentado em termos de perspectivas para um ensino contra-hegemônico?

Essas perguntas e muitas outras surgiram da inquietação de uma professora de História recém-formada. Egressa do curso de Licenciatura em História da Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Mata Norte, foi lá onde se deu o meu encontro com a educação em direitos humanos e, mais ainda, com formas outras de experienciar a educação. Celeiro de práticas culturais e de resistência diversas, a Zona da Mata Norte de Pernambuco guarda particularidades que a tornam um local fecundo para o desenvolvimento de um potencial imaginativo e criativo a serviço da vida. A presença de uma unidade da UPE na região, especialmente direcionada à formação de professoras e professores, contribui não somente para as melhorias nos índices educacionais, mas também para a construção de um saber

compartilhado, fruto da colaboração entre os diferentes conhecimentos que permeiam a Mata Norte do estado.

Por isso, é ainda mais significativo que a sede da UPE na região se localize no Município de Nazaré da Mata, a conhecida Terra do Maracatu. Distante pouco mais de 50 quilômetros da capital pernambucana, a cidade é rodeada pela monocultura da cana-de-açúcar, que há tempos substituiu grande parte da paisagem natural, sendo uma das principais atividades econômicas da região e, ainda, servindo como um lembrete constante e insistente das heranças coloniais. Do corte da cana e do trabalho nas usinas sobrevivem parte significativa da população local, além do desenvolvimento de outras atividades econômicas como o artesanato, a pecuária e o comércio.

É o cenário dos mares de morro e dos latifúndios monocultores que delineiam a paisagem dos arredores da cidade, podendo ser avistada do próprio prédio da universidade. Dessa forma, insisto que não é possível o estabelecimento de uma unidade pública de Ensino Superior numa cidade como Nazaré da Mata e numa região como a Mata Norte de Pernambuco que desconsidere o contexto geográfico, histórico, político e social que permeia as ruas da cidade e a história de vida de suas/seus moradoras/es e das/os alunas e alunos que compõem o quadro discente da instituição.

Imagem 1 - Vistas da janela da UPE



Fonte: A Autora (2024).

Os aspectos culturais da região se fazem pulsantes em Nazaré da Mata. A capital estadual do Maracatu de Baque Solto² guarda as preciosidades dos encontros de maracatus, dos batuques, das sambadas e do brilho das lantejoulas nas golas dos caboclos. Além da expressiva participação da população local, as brincadeiras movimentam a economia, atraem turistas e trazem fôlego à cidade. A universidade, em sua missão institucional de contextualização e conexão social, precisa também brincar com as/os cidadã/ãos e, ainda mais, precisa dialogar com os conhecimentos que dali surgem, orgânicos e múltiplos.

Participante, durante toda a formação, dos projetos governamentais de incentivo às licenciaturas – o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) –, desenvolvi, junto a colegas e professoras(es), projetos que tinham a educação em direitos humanos e seus valores como cerne das discussões e orientadores do trabalho docente.

Em contato direto com as salas de aula da educação básica, desenvolvemos projetos e atividades que tinham como objetivo a discussão de temáticas, na maioria das vezes excluídas dos livros didáticos. Trabalhamos com questões relacionadas ao protagonismo das mulheres negras na história, aos direitos das pessoas idosas, à violência contra as mulheres e outros temas levantados pelas próprias alunas e alunos, que nos levavam, num processo de ensinar *com* eles, a refletir sobre as condições de descrença nos direitos humanos fomentada pelos inúmeros casos de violação e negação desses direitos a determinadas parcelas de nossa população.

Não quero afirmar, com isso, que somente as experiências dos projetos institucionais foram suficientes para me fazer, na condição de professora em formação, compreender os sentidos da educação em direitos humanos. Afinal, o educar em direitos humanos é um processo cotidiano, vivo, atitudinal, que nunca está completamente acabado. Mas foram, indiscutivelmente, imprescindíveis para a minha formação docente.

Na aliança entre a teoria, vista nas salas de aula da universidade, e a prática das escolas públicas, descobrimos as potências de uma educação *com* a/o outra/o, e não simplesmente *para* a/o outra/o, educação que afeta, que provoca, que faz sentir. Numa perspectiva rizomática, não éramos nós, professoras historiadoras, e elas/eles, alunas/os à espera do conhecimento trazido de fora. Éramos todos e todas, num nomadismo intelectual e subjetivo, professoras/es, historiadoras/es e alunas/os ao mesmo tempo, em busca de uma aula de História que “provoca

² O Maracatu de Baque Solto é uma manifestação popular característica da Zona da Mata Norte pernambucana. Criado por trabalhadores dos canaviais, reúne dança, música, poesia e religiosidade. Alguns de seus personagens mais famosos são o caboclo de lança e o caboclo de pena ou arreimá (IPHAN, 2014).

sensações, muito mais que simplesmente ensina causas, efeitos e consequências” (Pereira; Seffner, 2018, p. 23).

Compreendo, porém, que nem todas/os têm acesso aos programas de bolsas durante a licenciatura como eu tive. Nem deve ser esse o único espaço de crescimento da EDH. Desse lugar de privilégio, surgiram inquietações, tais como: de que formas as/os futuras/os professoras/es de História têm contato com a educação em direitos humanos? Além dos projetos de incentivo à docência, que outros espaços, dentro da formação em História, são possíveis para um educar em direitos humanos?

No plano normativo, a educação em direitos humanos conta com valiosos documentos que objetivam orientar sua inserção nos espaços de educação formais e não-formais e que nos ajudam a pensar o panorama brasileiro para a construção de uma cultura de direitos. Quando falamos da institucionalização das políticas de educação em direitos humanos, remetemo-nos à formulação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, 2018), Plano Nacional de Direitos Humanos – 3 (PNDH-3) (Brasil, 2009) e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (Brasil, 2012).

Embora não deem conta de todas as experiências de formação em direitos humanos, os documentos citados são de grande importância para pensar ações e estratégia para a educação em direitos humanos na educação básica, no ensino superior e na educação não-formal. Os planos e programas assumem a concepção de que é através da formação em e para os direitos humanos que poderemos vivenciar uma sociedade mais justa, plural e equânime, comprometida com o combate às diferentes formas de violência e orientada para a formação de sujeitos de direitos.

Os anseios que apresento como mobilizadores da minha pesquisa vêm, portanto, não apenas de uma compreensão pessoal sobre a importância da construção de uma cultura de direitos através da educação; estão ancorados solidamente em todo um conjunto de normativas, documentos oficiais que visam reger as experiências institucionais de educação em direitos humanos.

Os documentos citados compartilham a definição da EDH como um processo sistemático e multidimensional, orientado para a formação de sujeitos de direitos (Brasil, 2007). Por isso, enfatizam a necessidade da construção de projetos educacionais, currículos, materiais e formações que se orientem a partir das metodologias e discussões da educação em direitos humanos. A simples inserção dos conteúdos de direitos humanos nas aulas não configura, por si só, uma plena aprendizagem em direitos humanos. É preciso que todas/os as/os sujeitas/os,

os materiais, os métodos e as relações interpessoais imbricadas no processo educativo estejam alinhados com o que propõe a educação em direitos humanos.

Sendo o currículo parte importante do todo, delinear o que compreendemos a partir desse conceito é fundamental. Como definimos currículo? O que dele podemos esperar? Para pesquisadoras como Cação (2015), o currículo pode ser tudo ou nada. Dependendo da forma como é entendido, podemos levá-lo ao extremo da restrição ou à generalização desmedida. Isso acontece, sobretudo, pela polissemia do termo, geralmente atrelado à concepção de grade curricular ou conteúdo programático.

Essa compreensão geral, porém, não nos é suficiente. Se defendemos um currículo em diálogo com os fundamentos da educação em direitos humanos, não podemos deixar de especificá-lo como campo de ação, como possibilidade. Principalmente, não podemos deixar de considerar os posicionamentos adotados, defendidos e anunciados a partir da construção dos currículos. Parafraseando Cação (2015), quem adota um currículo assume uma posição. Aqui, defendemos e assumimos a posição de um currículo plural, intercultural e crítico. Entendemo-lo como um projeto social, econômico e historicamente localizado que serve a diferentes propósitos e que, dentro do espaço educacional, caracteriza-se como lugar no qual interesses são agenciados e subjetividades são mobilizadas de acordo com o projeto de educação que se defende.

Assim, quando falamos em um currículo orientado pela EDH, estamos falando, junto com os planos e as diretrizes, em pensar além do direito à educação, considerando diversos outros elementos que são impulsionados a partir do compromisso com a formação humana, tais como a apreensão de conhecimentos historicamente produzidos sobre os direitos humanos, a compreensão de valores, atitudes e ideias voltados à cultura dos direitos humanos e o fortalecimento de políticas públicas que produzam condições para a consolidação e o avanço desses direitos (Brasil, 2010).

Para isso, precisamos assumir uma concepção de direitos humanos que ultrapasse a leitura ocidental sagrada, primeiramente, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e reproduzida nos diversos outros tratados de direitos. Em seu consagrado artigo 1º, a Declaração afirma que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos (ONU, 1948). Ancorada em um ideal eurocêntrico de humanidade, o documento resume a um só tipo de ser humano – nomeadamente, branco e ocidental, para dizer o mínimo – todas as multiplicidades existentes. O ideal de humanidade proclamada pela teoria abstrata dos direitos humanos (Herrera Flores, 2003) foi forjada no seio do eurocentrismo e da modernidade, servindo a fins específicos da época.

Esse sentido construído é, por isso mesmo, instável, móvel e está em constante reelaboração. Como afirma Douzinas (2016), os novos sentidos e concepções de humanidade são o retrato dos questionamentos e das problematizações de uma época. É por isso que o sentido de ser humano tal como pensado nos meados do século XX não nos cabe mais – na verdade, nunca nos coube. Compartilhando das prospecções de Douzinas, acreditamos numa concepção de direitos humanos que, diferente da ideia de humanidade anteriormente anunciada, expresse e promova “singularidades e diferenças, ao invés da mesmice e da equivalência de identidades até então dominantes” (2016, p. 209).

Como afirmar que somos todos sujeitos de direitos pelo simples fato de termos em comum o que chamam de “humanidade” quando nos deparamos, cotidianamente, com a permanência e o agravamento das condições de desigualdade no país e no mundo? No Brasil, os 10% mais ricos concentram mais da metade da renda nacional em seus cofres³. Em paralelo, acompanhamos o aumento no percentual de pessoas vivendo na extrema pobreza, principalmente no período relativo aos anos de 2020-2021⁴, quando a pandemia da Covid-19 assolou a nação, escancarando a ausência de condições dignas de acesso à saúde, ao saneamento básico, aos sistemas de proteção e higiene pessoal, resultando no fim doloroso de inúmeras vidas.

Como ignorar que o ser humano ao qual se refere a teoria descontextualizada e abstrata dos direitos humanos tem cor, gênero, classe social e endereço quando vemos nossas/os jovens negras/os serem violentamente assassinadas/os? Quando a cada 24 horas, 8 mulheres são vítimas de violência doméstica?⁵ Isso para citar apenas alguns dos alarmantes dados de violência e negação de direitos no Brasil.

Esse cenário, demonstrado por números, é sentido e dolorosamente vivenciado por uma significativa parcela da população brasileira que não enxerga no discurso dos direitos humanos a sua própria realidade. Descontextualizados, tais direitos são proclamados e reafirmados a partir da consideração de uma humanidade e de uma concepção de vida ideais, excluindo aqueles e aquelas que não são abarcados/as por essa concepção.

Assumimos, por isso, uma teoria dos direitos chamada por Herrera Flores (2003; 2009) de teoria contextualizada, que, desprezando o ideal abstrato de universalidade e humanidade

³ O referido dado diz respeito ao relatório lançado pelo Ministério da Fazenda que analisou as declarações de imposto de renda relativas aos anos de 2021 e 2022 (Passos, 2024).

⁴ Estudos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstraram que, em comparação com o ano anterior, 2021 apresentou um aumento nos percentuais de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza e em situação de extrema pobreza (Belandi, 2022).

⁵ O levantamento foi realizado pela Rede de Observatórios da Segurança e divulgado pelo “Boletim Elas Vivem: Liberdade de Ser e Viver” (ROS, 2023).

proclamado na Declaração, pensa na construção de uma concepção dos direitos humanos que é uma em seu objetivo – o de garantir os direitos –, mas múltipla na medida em que considera a existência de diversos mundos e compreensões de dignidade humana. Para o autor, “torna-se relevante construir uma cultura dos direitos que recorra em seu seio à universalidade das garantias e o respeito pelo diferente” (Herrera Flores, 2003, p. 291).

A partir dos diálogos apresentados e de tantos outros ainda a serem feitos, construímos a presente pesquisa na intenção de colaborar para a ampliação dos estudos sobre a educação em direitos humanos no Brasil, especialmente no âmbito do ensino superior. Acreditamos na possibilidade de uma educação comprometida com a dignidade humana e com a valorização da democracia como meio para a transformação social, para o combate às diversas formas de discriminação e violência. Por isso, a educação em direitos humanos deve ser promovida e defendida.

Alicerçada numa perspectiva contra-hegemônica de direitos, humanidade e educação, a educação em direitos humanos pode ser uma importante ferramenta de subversão de uma ordem fundamentalmente excludente, possibilitando o predomínio de lógicas de mundo atentas “às conexões entre as coisas e as formas de vida e que não nos prive de ‘outros ecos que habitam o jardim’” (Herrera Flores, 2003, p. 301).

Por esses motivos, compartilhamos a concepção de um pensamento científico que desafia as noções amplamente dominantes. No jardim que pretendemos cultivar, há espaço para diferentes modos de habitar. Contra a monocultura do pensamento proposta ferrenhamente pela tradição eurocêntrico-moderno-positivista, esperamos incentivar o florescimento de perspectivas outras de produção do conhecimento e de relação com a vida. Compreendendo a pesquisa como devir, como algo capaz de admitir inúmeras formas, de transformar-se, de dançar conforme a música, não podemos pretender que este trabalho encerre por si só todas as discussões possíveis; ou, ainda, que seja capaz de tratar de todas as nuances que dele fazem parte. Colocamo-nos, por isso, em posição de abertura, de contemplação do campo que pesquisamos, mas que ao mesmo tempo habitamos, estando e sendo parte dele. Abertos, assim, aos movimentos que propõe.

Tal percepção do fazer científico atravessa a própria configuração deste trabalho. Os capítulos são, dessa forma, intitulados como “nós”, em alusão ao arranjo de linhas que se entrelaçam, às vezes até desordenadamente, mas que são capazes de assumir diferentes formas. Os nós compõem as redes, ideia explorada ao longo das próximas páginas. Semelhante à noção de rizoma pensada por Deleuze e Guattari (1995), as redes são multiformes, crescem e

condensam-se conforme a necessidade. Composta por linhas que formam nós, estes últimos proporcionam estrutura para a rede, unem as distintas linhas, compondo íntimas conexões.

Inspirada por esses nós que são resistentes, mas flexíveis, que podem incorporar outras linhas e não cessarem de crescer, escrevo pensando nos capítulos como nós dessa complexa rede-rizoma construída a muitas mãos. Como em um nó, as palavras estão também entrelaçadas, apertadas umas contra as outras, configurando um emaranhado de sentidos e afetos. Assim, esperamos que as leitoras e os leitores enxerguem este texto como possibilidade, como uma rede capaz de se expandir ou de recuar; enfim, como um espaço de muitos possíveis.

Nos atravessamentos desse nós, estão presentes os pensamentos e as palavras de muitas e muitos que vieram antes de mim. As reflexões dessas autoras e autores se fazem presente de inúmeros modos, seja de forma direta, como citação, paráfrase, ou de modo indireto, como inspiração, inventividade. Com especial carinho, reverencio as poetisas e pensadoras que em muito colaboraram para o meu processo de escrita, tornando-o mais leve e poético. Em momentos de reflexão, os escritos de mulheres como Conceição Evaristo e Gloria Anzaldúa me levaram a estabelecer conexões, criar laços entre o vivido e o escrito e desenrolar a linhas dessas complexas redes.

Sendo a arte a potência da vida, como posto pelas análises deleuzianas, é também ela, através de imagens, prosas e poesias, que dá a tônica desses escritos. As referências a poemas, trechos de livros, composições imagéticas permeiam essas páginas porque sem elas nada existiria. Assim, a/o leitor(a) encontrará tais referências nomeando subtítulos, incorporadas ao próprio texto ou, ainda, ilustrando algumas seções. A intenção é a de que o contato com os signos da arte possa mobilizar sentidos e afetos outros e, assim, no acaso do encontro, trazer à tona o pensamento.

1.1 O QUE SE TEM NARRADO? UM PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E AS LICENCIATURAS

As políticas de narratividade⁶ se traçam não somente quando falamos ou transmitimos nossas histórias em diálogos diretos, mas se constroem cotidianamente, perfazendo nosso existir, nossa relação com a ciência, as escolhas teóricas, metodológicas e, por isso, políticas, que tomamos ao longo do nosso caminho-pesquisa. Quando nós, na posição de pesquisadoras

⁶ Políticas de narratividade podem ser definidas, conforme Passos e Barros (2009a), como as posições políticas de enunciação que assumimos ao transmitir conhecimentos, saberes, situações... ou seja, ao narrar.

e pesquisadores, elaboramos nossos textos, estamos narrando. Trata-se de um entre inúmeros possíveis modos de narração.

Conhecer as políticas de narratividade recorrentes dentro de um campo do saber é conhecer também as tendências de análise, os focos de pesquisa, as metodologias constantemente mobilizadas para a elaboração de determinados estudos e, assim, inteirar-se sobre o que se tem pensado, pesquisado, narrado.

Na intenção de percorrer esse caminho, de saber o que se tem experimentado na produção científica brasileira, em especial no que se refere ao campo da educação em direitos humanos, elaboramos, neste item, um breve estudo acerca das produções científico-políticas desenvolvidas pelas pesquisadoras e pelos pesquisadores brasileiros. Interessa-nos, aqui, compreender quais os sentidos construídos, as possibilidades de narração pensadas para o eixo da EDH em articulação com o ensino superior. Sobre isso, indagamos: o que se tem narrado?

O esforço prático para responder a essa pergunta, dentro dos limites temporais e espaciais deste texto, inscreve-se numa aproximação aos procedimentos dos estudos do tipo estado da arte. As pesquisas do tipo estado da arte são uma estratégia de percepção sobre um determinado campo do conhecimento, com o objetivo de fazer um levantamento sobre a produção bibliográfica e científica na área destacada. Através desses levantamentos, é possível perceber as tendências, metodologias comuns, temáticas e lacunas que permeiam a produção científica em um determinado período.

De caráter amplo, os estados da arte geralmente abarcam os diferentes tipos de produções científicas – artigos, resenhas, revisões, dissertações, teses, entre outros. Nós, porém, optamos por restringir nossas análises às teses e dissertações, produções mais específicas. Essa escolha se relaciona, principalmente, com a necessidade de um direcionamento na pesquisa em função do tempo disponível para elaboração do levantamento. Por isso, consideramos o que temos feito como uma espécie de estado do conhecimento, nos termos de Romanowski e Ens (2006).

Considero importante ressaltar que realizamos esse estudo na intenção não somente de vislumbrar quantitativamente essas produções científicas, como propõem os moldes de uma pesquisa moderno-ocidental preocupada muito mais com a quantidade e com os aspectos técnicos, mas sobretudo de compreender os atravessamentos que se estabelecem entre pesquisadores/as e suas escolhas de pesquisa. Como se tem pesquisado a temática da educação em direitos humanos no ensino superior? Quais ênfases são dadas? O que é deixado de fora?

Para elucidar essas questões, conduzimos o levantamento utilizando como banco de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (CAPES). A fim de delimitar a busca, usamos os seguintes descritores: “educação em direitos humanos” e “licenciatura”, separados por vírgula no buscador, com um recorte temporal dos últimos dez anos.

A busca resultou em um total de 31 trabalhos, distribuídos entre diversas universidades do país. Como forma de tornar o levantamento mais específico, restringimos a análise aos trabalhos que indicavam expressamente em seus títulos e resumos que se tratavam de análises das dimensões da educação em direitos humanos – políticas, metodológicas ou subjetivas – em cursos de licenciatura. Essas restrições se fazem necessárias diante da quantidade significativa de trabalhos inscritos no âmbito da educação em direitos humanos, mas que tangenciam temáticas diversas, ainda que relacionadas à educação. Após a aplicação dos filtros descritos, nos restaram 11 trabalhos.

A pluralidade de temáticas relacionadas à EDH é apontada por Candau (2007) como resultado da ampliação da própria expressão “educação em direitos humanos”, que passou, nos últimos anos, a abarcar as mais variadas discussões. Entre os temas dos trabalhos que resultaram do nosso levantamento, estão interculturalidade, formação política, educação inclusiva, questões de gênero e sexualidade, violência, educação ambiental, direito à educação, diversidade étnico-racial, entre muitos outros que vão desde imigração às questões de assistência estudantil.

Tais discussões são de extrema relevância para o atual cenário social que enfrentamos e surgem a partir de uma expressa demanda em torno das questões relacionadas à diversidade e à diferença, conforme discutiremos nas próximas páginas. São muitas as possibilidades de narrativas construídas em torno da educação em direitos humanos e por ela mobilizadas. Porém, escolhemos nos deter àquelas narrativas elaboradas no cenário dos cursos de licenciatura. Assim, apresentaremos um panorama dos principais trabalhos resultantes do levantamento feito, buscando caminhar por entre seus percursos teóricos, metodológicos e narrativos.

A apresentação das compreensões sobre as produções se dará de forma textual, afinal é o texto um oásis de possibilidades. E explorando essas possibilidades elaborei uma subdivisão dos trabalhos analisados de acordo com o seu objeto de estudo: o primeiro grupo de trabalhos diz respeito às análises feitas sobre cursos de licenciatura em geral, de uma mesma universidade ou mais de uma; o segundo grupo de trabalhos se refere àqueles que analisaram um curso de licenciatura específico.

Essa classificação foi elaborada em função de uma compreensão minha de que produções científicas que analisam licenciaturas em geral de uma universidade mobilizam operadores metodológicos e teóricos distintos daquelas que se debruçam sobre uma formação

específica, como matemática, pedagogia, ciências, entre outras. As especificidades dos campos do saber geralmente requerem um olhar teórico outro, específico, enquanto análises gerais podem ser feitas sob lentes mais abrangentes.

A dissertação *Educação em direitos humanos e ensino superior: uma análise dos projetos políticos pedagógicos das licenciaturas do IFCE*, de Ernny Coelho Rego (2017), é um exemplo dos trabalhos pertencentes ao primeiro grupo. A autora tem como objetivo o desenvolvimento de uma análise sobre a inserção da EDH nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e, para isso, apoia-se nas normativas nacionais e internacionais para o campo, além de fazer uso da pesquisa e análise documental como metodologia, especificamente analisando o Perfil dos Egressos e a Matriz Curricular de 15 cursos de licenciatura.

A análise desses últimos componentes é feita sob a perspectiva das habilidades e competências, além de evocar debates sobre as teorias do currículo. No âmbito dos direitos humanos e da educação, a autora desenvolve a discussão dos direitos humanos como um constructo histórico, a partir dos pensamentos de Norberto Bobbio, Boaventura de Sousa Santos e Marilena Chauí, Marinina Gruska Benevides e Fábio Comparato. Como aporte teórico para a EDH, utiliza os escritos, principalmente, de Vera Candau e Susana Sacavino.

Em um caminho aproximado, desenvolveu-se a dissertação de Elizabeth Bezerra Patriota (2019), intitulada *Educação em direitos humanos nas licenciaturas do IFAL: da positivação à efetivação*. A autora define a sua metodologia como de caráter qualitativo e aplicado, com utilização dos métodos da pesquisa-ação. Semelhante ao trabalho de Rego (2017), este baseia sua análise nos documentos institucionais para a EDH, em especial as DNEDH, para pensar a sua implementação nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), *campus* Maceió. Um elemento de diferenciação deste trabalho em relação ao anterior é a utilização de entrevistas semiestruturadas com as/os docentes responsáveis por ministrar disciplinas nos cursos objetos do estudo. Não foi possível acessar o seu aporte teórico nem detalhes sobre a quantidade de cursos analisados, pois o texto completo não está disponível para acesso, o que acontece com alguns dos trabalhos desse levantamento.

Ainda compondo o primeiro grupo e compartilhando caminhos e perspectivas semelhantes estão as dissertações de Mariana Prado Mueller (2017), *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos nas licenciaturas: princípios e propostas*; Monica Luiza Simião Pinto (2017), *Formação de professores para a educação em direitos humanos*; Daiane da Luz Silva (2020), *Educação em direitos humanos: uma análise das licenciaturas*; e a tese

de Alci Marcus Ribeiro Borges (2020), *Educação em direitos humanos, um desafio para as licenciaturas da UFPI: 2012-2020*.

Todos os trabalhos citados, entre teses e dissertações, compartilham interlocuções nos campos metodológicos e teóricos. A análise documental com destaque para as normativas sobre EDH e suas aplicações nos PPC dos cursos de licenciatura são o principal eixo de organização desses trabalhos. Algumas produções, como as de Pinto (2017) e Borges (2020), fizeram uso também de entrevistas semiestruturadas com docentes e coordenadores/as dos cursos para coleta de dados; Silva (2020), por sua vez, realizou entrevistas com estudantes das licenciaturas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), buscando compreender quais as percepções desses em relação às contribuições da EDH para a sua formação. No campo teórico, os trabalhos utilizam autores e autoras como Paulo Freire, Vera Candau, Abraham Magendzo, Norberto Bobbio, entre outros/as que realizam estudos dos direitos humanos numa perspectiva crítica e histórica.

Dividimos com esses trabalhos muitas aproximações teóricas no campo dos direitos humanos e da educação em direitos humanos e até alguns instrumentos de coleta de dados, como é o caso das entrevistas e da observação participante. Os distanciamentos, porém, também existem. Diferente das produções acima, almejamos desenvolver um estudo com foco na formação de professores e professoras de História. Assim, interessa-nos a Licenciatura em História da UPE, *campus* Mata Norte, e os documentos que a regem. No entanto, nosso trabalho, constituído muito mais como acompanhamento de processualidades em curso do que como análise ou estudo de caso, não é centrado puramente na análise documental. Embora as normativas para a EDH sejam de grande importância para a compreensão das prescrições institucionais, são vistas por nós como balizadores, dispositivos legitimadores que permitem a fluidez entre teoria e prática. O que pretendemos enxergar é justamente o desenrolar dessas linhas na atuação docente e no contato irrefreável entre sujeitas/os.

No segundo grupo de trabalhos se encontram aqueles que endereçaram suas análises a cursos específicos, como também pretendemos fazer. O curso de Pedagogia aparece como objeto de estudo em duas das produções deste grupo. São elas: *A política e a prática da educação em direitos humanos em cursos de licenciatura em pedagogia em três universidades de Salvador – Bahia – Brasil*, tese de Ailana Freitas Rocha (2019); e a dissertação *A licenciatura em pedagogia e a formação de professores: uma reflexão sobre a educação em direitos humanos*, de Elane Cristina Alves Ribeiro Pinheiro (2023).

O trabalho de Rocha (2019) situa os cursos de Pedagogia analisados em universidades de Salvador, embora a autora prefira não identificar as instituições, nomeando-as apenas como

Alfa, Beta e Delta. Já Pinheiro (2023) localiza a sua análise na formação de pedagogas e pedagogos da Universidade do Estado do Amazonas. Ambos os textos se caracterizam como pesquisas qualitativas, baseadas em análises documentais dos currículos do curso, além da coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. O referencial teórico de Rocha (2019) no campo da EDH é semelhante aos anteriores, destacando teóricos(as) da área da educação, como Paulo Freire, António Nóvoa e Maurice Tardif. Não podemos comparar a base teórica dos dois trabalhos, uma vez que o texto integral de Pinheiro (2023) não se encontra disponível para consulta e o resumo apresentado não contém tais informações.

No campo das Ciências Biológicas, encontramos uma produção: *A educação em direitos humanos na formação de docentes: um estudo a partir de projetos pedagógicos de curso (PPC) de licenciatura em Ciência Biológicas*, dissertação de Sandra Soceki da Rocha (2023). Nesse estudo, a autora se dedicou a analisar, utilizando os mecanismos da análise de conteúdo, os PPCs de 30 instituições de ensino superior que ofertam a Licenciatura em Ciências Biológicas. Além de mobilizar os/as pensadores/as comuns à EDH, a autora também faz uso de referenciais teóricos específicos da área das ciências. As aproximações construídas entre a educação em direitos humanos e o ensino de ciências se baseiam nos chamados conteúdos cordiais, tais como questões de gênero, diversidade sexual, a colonialidade no ensino de ciências e a cultura afro-brasileira. Rocha (2019) elabora seu trabalho na intenção de perceber a presença ou a ausência dessas temáticas nos PPCs analisados e defende um ensino de ciências articulado à diversidade e ao multiculturalismo, utilizando como base teórica os escritos de Alice Pagan, Bruno Monteiro *et al.*, entre outros/as.

Três outras dissertações ainda compõem esse agrupamento. A de Fabíola Renata Cavalheiro Caldas (2016), *Educação em direitos humanos e interculturalidade: o curso de licenciatura intercultural indígena Teko Arandu da UFGD*; de Hecilda Aparecida Carneiro Santos (2020), *Licenciatura em geografia: currículo e os direitos humanos em universidades federais do Brasil*; e o de Alery Felinto Santana (2022), *Currículo de licenciaturas acompanhadas pelo setor de estudo e assessoria pedagógica: articulações discursivas referentes à incorporação da educação em direitos humanos*.

A pesquisa de Caldas (2016) sobre a Licenciatura Intercultural Indígena ofertada pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) tem como procedimento metodológico a análise do currículo e a elaboração de entrevistas exploratórias e abertas com docentes e estudantes, semelhante aos demais trabalhos. O principal diferencial desta produção se dá nas especificidades ligadas ao campo da educação indígena. A análise curricular, por exemplo, dá-se por meio de eixos centrais característicos: *teko* (cultura), *tekoha* (território) e *ñe'ẽ* (língua).

Há uma ampla discussão sobre a educação intercultural aliada à EDH, tendo por base os textos de Vera Candau, Ricardo Vieira e Reinaldo Fleury. As discussões sobre identidade, diversidade cultural e étnica são centrais no desenvolvimento do trabalho e na própria compreensão do educar em direitos humanos.

Santos (2020) caracteriza sua análise da Licenciatura em Geografia como um levantamento bibliográfico e documental, de caráter descritivo e exploratório. Como os anteriores, direciona-se para o currículo como fonte de análise, pensando-o sob as lentes teóricas de Sácristan e Santomé. O ensino de geografia, por outro lado, é visto principalmente à luz do que determina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas competências específicas.

Por fim, temos a análise das licenciaturas em Dança, em Teatro e em Música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) feita por Santana (2022). Na perspectiva da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, o autor quer conhecer o contexto de implementação da EDH nos respectivos cursos, através do estudo do que chama de políticas-práticas curriculares. Com a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras setoriais dos cursos em destaque, o autor chama atenção para as aproximações entre a educação em direitos humanos e a noção de justiça social.

Apresentar as abordagens teórico-metodológicas dos principais trabalhos inscritos no âmbito da educação superior e das licenciaturas nos permite perceber algumas questões e estabelecer as aproximações e os distanciamentos em relação à pesquisa que desenvolvemos. *A priori*, podemos perceber uma tendência de abordagem metodológica caracterizada pela análise documental das normativas para a EDH e dos currículos das licenciaturas. Em ambos os grupos de trabalhos, esse procedimento aparece como central.

Em uma aproximação com tais produções, também fazemos uso da análise curricular da Licenciatura em História. No entanto, trabalhamos com a perspectiva de que o documento não é soberano, sendo atravessado, intercalado e modificado pela prática. Como normativa, é importante conhecer o que nos apresenta tais documentos, mas não os tomamos como prescrições absolutas. Ele é parte de um contexto histórico, político, cultural e social em constante reelaboração.

As próprias noções dos direitos humanos e da educação em direitos humanos compartilhadas nos trabalhos possuem convergências e divergências com o pensamento que aqui defendemos. Em trabalhos como o de Caldas (2016) e Rocha (2023), o percurso histórico-político de elaboração dos direitos humanos como linguagem universal é posto sob debate,

caminho semelhante ao que seguimos. Em outras produções, porém, o foco recai sobre as normativas internacionais e o que dizem os tratados, as conferências e as diretrizes.

Ressaltamos que essas maneiras de narrar configuram um posicionamento do/a próprio/a pesquisador/a – um *lócus* de enunciação. Evidenciar o que entendemos quando falamos de direitos humanos e educação é assumir nossa posição diante de um projeto de sociedade. Da mesma maneira, quando os debates se deslocam para outras vertentes, debruçando-se sobre o currículo e os documentos oficiais apenas, também estamos diante de uma maneira de narrar. Maneira essa que evidencia um ponto de vista normativo, a partir do *modus operandi* de uma ciência moderno-ocidental.

O campo amostral considerado neste levantamento nos oferece, ainda, outra importante percepção: o predomínio da produção de pesquisas referentes à EDH e ao ensino superior desenvolvidas por Programas de Mestrado. Entre os trabalhos analisados, 9 deles são dissertações, enquanto apenas 2 são teses de Doutorado. Dos 11 trabalhos, 6 foram produzidos em universidades da região Nordeste, enquanto os demais subdividem-se entre as regiões Sul e Sudeste do Brasil.

Ademais, metade das produções foi realizada em Programas de Pós-Graduação em Educação. A outra metade subdivide-se em Programas de Estudos Interdisciplinares, Políticas Públicas e Direitos Humanos. Sem desconsiderar os demais cursos de Mestrado e Doutorado, essa amostragem endossa a relevância das Pós-Graduações em Educação para a construção da perspectiva científica acerca do cenário educacional brasileiro, além do protagonismo da região nordeste quando se trata do desenvolvimento de pesquisas no campo da Educação.

Para Souza, Gregório e Moura (2024), o avanço das pesquisas em educação no Nordeste tem se explicado, em parte, pela criação, interiorização e consolidação de Programas de Pós-graduação em Educação na região, sobretudo a partir dos anos 2000. Esse é um importante dado a ser considerado, uma vez que a produção científica nas universidades não se dá de modo apartado do contexto social. De modo muito simbólico, o destaque da região Nordeste nas pesquisas em educação se apresenta como subversão a uma histórica realidade de abandono, marginalização e estereótipos. Embora não seja esse o foco da pesquisa aqui apresentada, tal dado se constitui como um interessante objeto de análise a ser desenvolvido em estudos futuros.

São muitas as contribuições das produções que citamos neste levantamento, especialmente no que se refere à construção de um panorama sobre o processo de implementação da EDH pelas instituições de ensino superior. As possibilidades para implementação da educação em direitos humanos apresentadas pelas DNEDH são muitas, o que concede às universidades muitos caminhos a seguir quando falamos na sua incorporação

em toda a organização. Assim, considero preciosos os trabalhos que intentam investigar como tem se dado essa implementação, como quem busca responder a uma pergunta mais direta: em que patamar estamos, enquanto sociedade, no processo de fortalecimento de uma cultura de direitos? O que se tem feito?

No entanto, preciso assumir, enquanto pesquisadora consciente das muitas formas de narrar os fatos sociais, que os eixos de análise tomados como centrais por esses trabalhos respondem a tais perguntas a partir de um ponto de vista – o institucional, normativo. Mesmo que haja a utilização de entrevistas abertas ou semiestruturadas na maioria dos trabalhos, são ainda as diretrizes, os planos e os currículos que ocupam um lugar de destaque. Tem-se buscado responder aos questionamentos através, principalmente, da análise documental.

Os documentos são muito importantes para o processo de legitimação da EDH, mas a sua criação, o seu desenvolvimento, o fôlego de luta que lhe deu forma não veio dos documentos, pelo contrário. Foi a prática, o combate ativo nas ruas pelo fim do autoritarismo, pelo direito à democracia, pelo respeito à vida, que fez surgir e florescer a educação em direitos humanos. Dessa prática, como discutiremos nos próximos capítulos, vieram os documentos – ainda que constantemente nos refiramos primeiro a eles.

Com isso, quero enfatizar que a dimensão de transformação da educação em direitos humanos se dá na vivência, no ato de educar para a mudança. É, por isso, uma educação do agir. Não pretendo desvalorizar os documentos ou as teorias sobre a EDH, não é disso que se trata. Quero apenas fazer compreender a política de narratividade que permeia a minha escrita, o meu pesquisar e o meu educar em direitos humanos. Os documentos, como produtos históricos, políticos e sociais, sozinhos não podem fornecer explicações, tampouco produzir mudanças estruturais. Devem estar aliados a uma prática da esperança, a um fazer emancipatório, empoderado, que só pode ser conhecido no calor da sala de aula – ou de tantos outros espaços formais e não formais de educação. Tais vivências, subversões, extrapolações do currículo não cabem nas margens dos documentos, estão além deles, os transbordam.

Mais uma vez, porque penso ser esse o ponto da questão, reforço que essa é a política de narratividade da qual compartilho. São esses os pensamentos que encadeiam, organizam e dão forma a este texto e com certeza não são os únicos pensamentos sobre as questões aqui postas. Com intenso respeito aos trabalhos desenvolvidos pelas/os colegas pesquisadoras/es, caminho próxima a elas/es, mas pensando maneiras outras de narrar.

2 SEGUNDO NÓ: REDES(E)MAPAS

QUADRO

Ruídos de alguém subindo uma escada. A dos tormentos, a que regressa da natureza, sobe uma escada da qual desce um rastro de sangue. Pássaros pretos queimam a flor da distância nos cabelos da solitária. É preciso salvar, não a flor, mas as palavras.

Alejandra Pizarnik (2020, p. 401)

Nesta seção, apresento reflexões que me atravessaram e que continuam presentes, reelaborando-se cada vez que acrescento uma palavra a esse longo, mas insuficiente texto. Questões sobre metodologia, sobre práticas, pensamentos e sobre a própria escrita. Tenho me perguntado: que concepção de pesquisa e de pesquisadora tenho a apresentar? Como as ideias, confusas, emaranhadas, divergentes, podem se manifestar, textualmente, como um todo inteligível?

Não pareço estar próxima de responder a essas perguntas, mas, seguindo os moldes necessários para a vida acadêmica, tenho me esforçado em construir algo que possa, ao menos, anunciar aquilo de que pretendo falar. O desejo que expresso, nos subitens que se seguem, é de que se possa compreender as maneiras através das quais pretendo apresentar, como numa rede sensível-política, as narrativas das quais fui ouvinte atenta e aquelas das quais participei como narradora, personagem e escritora.

Assim, os próximos tópicos devem nos falar sobre a concepção de pesquisa que aqui adotamos, como concebemos as relações entre sujeitas/os, pesquisa, campo e pesquisadora e, com uma carga afetiva indiscutível, como essa autora-pesquisadora-estudante vê a si própria dentro de um mapa maleável, fluido, metamórfico, envolvido pela própria pesquisa. É o que os termos científicos moderno-ocidentais têm chamado de “metodologia”.

2.1 ENTRE CICLOPES E ULISSES: O QUE QUEREMOS ENXERGAR?

A ideia de pesquisar, em muitos sentidos, produz imagens e remonta a um fazer que, no mais das vezes, estabelece a separação entre a/o pesquisador(a) e o que a ciência moderna tem chamado de “objeto” da pesquisa. Em nome de uma pretensa objetividade, temos fabricado um pesquisar que se assemelha à escolha de itens em uma prateleira, ou, de outro modo, temos colocado as/os sujeitas e sujeitos produtoras/es de conhecimento em lugares – ou não-lugares – de disponibilidade aos caprichos de um pesquisador-consumidor que seleciona, escolhe e utiliza, objetificando as informações do campo e as pessoas que o compõem.

Sem a pretensão de desconsiderar ou invalidar as pesquisas e os resultados adquiridos por meio de metodologias objetivistas ou tradicionais, nos propomos ao desafio de exercitar o pensamento de modos outros que não os sagrados pela tradição positivista da ciência. Não representamos, por isso, a negação da ciência e de seus métodos científicos, mas a possibilidade de compreensão da realidade e da existência humana como exemplos máximos da própria ciência.

Dito de outra forma, pretendemos exercitar a pesquisa a partir do seu entendimento enquanto multiplicidade. As etapas de observação-hipótese-experimentação-conclusão, como passos do fazer científico, estimulam a ideia de processos que acontecem separadamente, em etapas específicas. Aqui, tencionamos a visualização desses processos como interdependentes, simultâneos, acrônicos. Não sabemos, durante o caminhar, quando seremos afetadas/os, inquietadas/os, quando se dará, na perspectiva deleuziana, o encontro com os signos emitidos no/pelo espaço-corpo das/os sujeitas e sujeitos da pesquisa.

As reflexões do fotógrafo e filósofo Evgen Bavcar podem nos ajudar a pensar nessas articulações éticas, estéticas e políticas relacionadas ao fazer científico e à própria existência humana. De origem eslovena, Bavcar ficou cego aos 12 anos de idade e encontrou na fotografia a sua forma de existir e enxergar, à sua maneira, o mundo. Ao pensar as formas e os significados da visão na modernidade, Bavcar (2003) recorre aos arquétipos míticos do olhar, contrapondo a visão monocular do Ciclope à visão binocular de Ulisses.

Com a monovisão, o Ciclope está fadado à compreensão unidimensional da realidade, enquanto Ulisses, representando o dito olhar normal, é capaz de diferenciar os nomes dos objetos que o representam – ou o significante do significado. Por enxergar as coisas apenas de uma forma, a figura do Ciclope é incapaz de pensar – enxergar – o diferente. Ulisses, por outro lado, com a sua visão binocular, representa o saber, o pensar, o olhar diferenciado.

Nessa perspectiva, o Ciclope – nós, seres humanos forjados pela modernidade ocidental – deseja, anseia a visão binocular, compreendendo-a como uma salvação à mesmice e à incompreensão. Porém, o que não sabemos, nem nós nem o Ciclope, é que a visão considerada perfeita de Ulisses recai em um cruel determinismo. Somos obrigada/os, no processo de saber pensar, a separar as coisas e os seus significados, o mítico do racional, retornando, no fim, à visão monocular das coisas. Temos sido, por isso, eternos Ciclopes.

Passeando mais profundamente pelos arquétipos míticos da visão, Bavcar (2003) mobiliza as histórias de Édipo e Tirésias como representações de um olhar que vai além do que se vê, isto é, transcende a aparente fixidez das coisas visíveis. A trágica história de Édipo Rei, conforme apontam os relatos mitológicos, termina com um momento de autopunição em que o personagem fura os próprios olhos para não encarar a triste realidade da qual faz parte. A cegueira de Tirésias, por seu turno, tem uma origem diferente. Por desafiar a deusa Hera, é punido com a perda da visão, mas Zeus o concede, em troca, o dom da profecia.

Édipo e Tirésias, por diferentes motivos, não podem gozar do sentido da visão, pelo menos não no seu modo convencional. Por isso, Édipo desenvolve o terceiro olho, uma outra possibilidade frente à incapacidade da visão binocular de Ulisses. Com o terceiro olho, é capaz

de se transportar para o invisível, para o que a visão normalmente não consegue enxergar. Tirésias, por sua vez, é o que Bavcar (2003) chama de arquétipo perfeito da visão desprendida dos fundamentos míticos e do determinismo. O personagem com seu dom profético é capaz de promover o “olhar-limite”, ou seja, um olhar que nunca está satisfeito com o que vê e, sobretudo, pensa o mundo não como ele é, mas como poderia ser.

Os arquétipos da visão mobilizados pelo fotógrafo falam muito mais sobre a humanidade e sua relação com o mundo ao redor do que podemos admitir. Na busca por sair da condição de Ciclopes e atingirmos a perfeição de Ulisses, ignoramos as potencialidades de olhares que não são unidimensionais e tampouco bidimensionais. A multiplicidade evocada pelo olhar-limite de Tirésias ou pelo terceiro olho de Édipo nos convida a enxergar a existência humana para além da nossa própria existência.

A imobilidade com a qual encaramos os fenômenos da vida humana não passa da construção de uma fixidez que é apenas aparente. Em grande parte das coisas, não somos, mas estamos. E é a partir das relações construídas no processo de estar no mundo que elaboramos a realidade tal como pensamos que seja. Buscando exercitar a visão não apenas como captação de imagens, exercitamos também a pesquisa não somente como coleta de dados em um determinado campo, mas como olhar-limite, isto é, como uma prática que não se dedica somente ao que está ao alcance da visão binocular, mas ao que acontece nas entrelinhas, no espaço das subjetividades, das relações interpessoais, enfim, da existência humana.

Esse exercício de um olhar edípico/tirésico está atrelado à compreensão do todo como rede. O conceito de rede, derivado da topologia, é utilizado para conceber a realidade como conexões, nós, relações por vezes indissociáveis que podem se expandir em sentidos múltiplos sem perder suas características (Kastrup, 2003). Por isso, a ideia da rede ilustra sem reduções a perspectiva com a qual trabalhamos na construção dessa pesquisa.

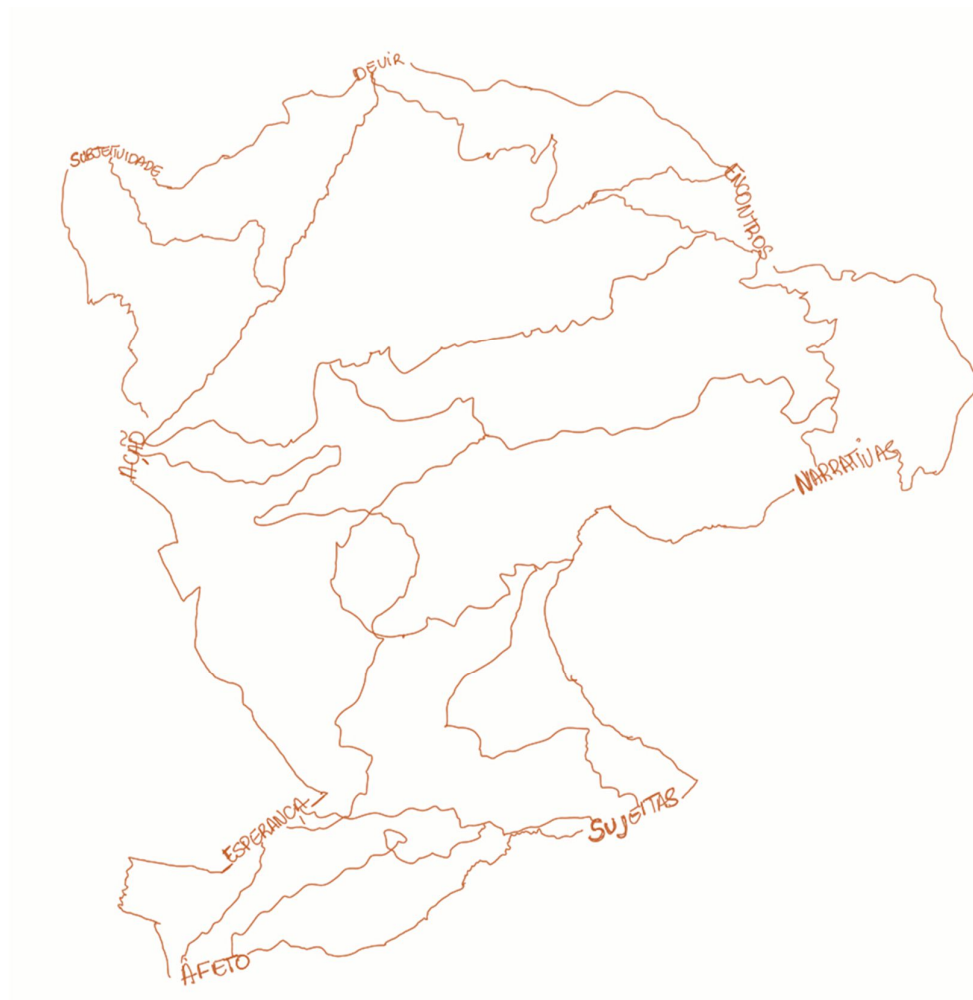
No diálogo com as redes estão os rizomas, conceito criado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995). O modelo rizomático contrapõem-se a ideia da árvore que, com seu ponto fixo – a raiz –, desemboca em diferentes direções. O pensamento arbóreo pressupõe a ideia de uma origem, de um ponto inicial através do qual brotaram as ramificações. Pensando através de rizomas, porém, admitimos a existência de um modelo acentrado, formado por múltiplas conexões que levam a distintos caminhos, imprevisíveis, não premeditados (Kastrup, 2003).

Princípios do método cartográfico, os rizomas, as redes e os mapas são a expressão da nossa intenção de pesquisa. Pensamos a educação em direitos humanos, o ensino superior e o ensino de História não como elementos distintos que compõem um determinado cenário, mas como pontos, nós de uma rede complexa e multidimensional. Essa rede, ou rizoma, não pode

ser compreendida fora das interconexões que se desenrolam no seu interior. Sujeitas/os, campo, pesquisadora, subjetividades, encontros e divergências se coadunam na composição de um mapa-mosaico.

Como uma sempre e constante aprendiz de cartógrafa (Barros; Kastrup, 2009), percebo a mim mesma nos entremeios dessa rede. Moradora da Zona da Mata Norte pernambucana, desfrutei dos privilégios de ter uma universidade estadual tão perto geograficamente. A Universidade de Pernambuco, *Campus Mata Norte*, localizada na cidade de Nazaré da Mata, é o campo desta pesquisa e o *lócus* imprevisível que me colocou entre as várias direções de um rizoma. Como na imagem abaixo, percebo-me nas entrelinhas do mapa-rizoma da Mata Norte, atravessada por desejos, subjetividades, encontros e conflitos. É por esse mapa desviante que caminho.

Figura 1 - Mapa de pesquisa



Fonte: A Autora (2024).

Cursando a Licenciatura em História, desejo antigo de uma adolescente curiosa, fiz conexões, aflorei afetos, fui tocada sem premeditações por signos quase imperceptíveis. Nesse caminho não-linear, deu-se o encontro, às vezes fugaz, outras vezes moroso, entre jovens aprendizes de professoras/es, educadoras/es exercitando a esperança e ideias para uma educação outra.

Não posso dizer com exatidão as circunstâncias e temporalidades desses encontros, uma vez que acontecem sempre ao acaso, de repente (Deleuze, 1964). Mas posso afirmar que foram esses encontros, possibilitados por uma compreensão do mundo e de seus signos como algo a ser decifrado, que me levaram até os caminhos que hoje percorro. Não sei para onde tais caminhos me transportarão, afinal a imprevisibilidade é característica do pensamento rizomático, mas intento permanecer aberta ao plano dos afetos, considerando as múltiplas possibilidades que se desenrolam durante esta pesquisa e suas (in)conclusões.

Sinalizar tais perspectivas sobre a ciência, a pesquisa e o meu lugar enquanto estudante/professora/pesquisadora se faz um importante exercício no sentido de evidenciar a partir de quais marcos desenvolvemos esta pesquisa. Na condição de Ciclopes – desejosos por uma visão binocular, mas reféns de uma interpretação unidimensional –, intentamos romper com os determinismos que nos aprisionam e praticar, em um esforço constante, o olhar-limite.

Como objetivo geral, este trabalho pretende compreender as possibilidades e os desafios para a educação em direitos humanos a partir do curso de Licenciatura em História ofertado pela UPE – *campus* Mata Norte. Mas não só isso. Como propõem o pensamento rizomático e a perspectiva cartográfica, não poderíamos, mesmo que nos esforçássemos, isolar a educação em direitos humanos, o ensino de História e as/os sujeitas e sujeitos do conhecimento de seus lugares no campo de pesquisa. Isso é, as interações pulsantes, em rede, que acontecem entre esses elementos não podem ser particularizadas, separadas de seu todo. Como evoca a imagem da rede, os seus diversos nós, elementos compositores, estão em constante movimento, expandindo-se em direções que fogem ao controle.

Por isso, precisamos permanecer, como encorajam Passos e Kastrup (2009), abertos ao plano dos afetos e deixar que as linhas do rizoma sigam seu curso. Atentas/os, com uma atenção não-seletiva *a priori*, deixemo-nos afetar pelos movimentos impetuosos de uma rede-rizoma que se desenrola muito antes de nós.

2.2 CAMPO-SUJEITAS-PESQUISA: LINHAS DE UM MESMO MAPA

Como explicam Sousa e Oliveira (2022), o caminho da cartografia não é linear, mas construído ao longo do percurso, assumindo a noção de que a interação entre os/as sujeitos/as no campo de pesquisa produz subjetividades, relações múltiplas e que conduzem as/os participantes a caminhos diversos. Admitimos, então, que a cartografia não é apenas um método de pesquisa, mas uma forma de enxergar os fenômenos sociais e a própria realidade. Inscrita no âmbito da abordagem qualitativa, trabalhamos, aqui, com a compreensão das teias sociais para além dos dados quantitativos e das informações expostas no campo do visível. Exercitando as diversas camadas de um olhar tirésico, buscamos trabalhar com uma dimensão que Minayo e Sanches (1993) consideram “mais profunda” – o nível dos significados, das subjetividades e da intencionalidade, aberta, por isso, ao “devir no conceito de cientificidade” (1993, p. 245).

A partir desses pressupostos, manifesto a compreensão de que os elementos componentes desta pesquisa estão interligados em níveis indissociáveis, formando um complexo mapa sobre o qual qualquer interpretação advém, sobretudo, de minha própria inserção em seu meio. O campo de pesquisa, a UPE-Mata Norte, é fruto de uma escolha – como todas as dimensões desta investigação também o são – relacionada, principalmente, com a minha experiência enquanto estudante da instituição. Essa elucidação se faz necessária, uma vez que o método com o qual trabalhamos, a cartografia, prima pela relação entre a experiência e o saber, sendo a primeira o espaço onde objeto, sujeita/o e conhecimento coabitam (Passos; Barros, 2009b).

Situadas/os, então, na UPE-Mata Norte, intencionamos perceber, integrar e movimentar as linhas que se estabelecem no curso de Licenciatura em História a partir da dimensão da educação em direitos humanos. Para tanto, passeamos pelos documentos normativos da universidade, tais como o PPC e o currículo, habitamos as salas de aula, conversamos, ouvimos e aprendemos com as conexões, enfrentamentos e afetos do ambiente universitário.

Considerando que adotamos o pensamento rizomático e a cartografia como inspirações desta pesquisa, não partiremos da linearidade para pensar os processos acima citados. Isso significa que transitaremos, em uma espécie de movimento pendular, entre campo, documentos, diário de campo e relações interpessoais, retornando a cada um deles quantas vezes forem necessárias para a construção da análise. A escolha por inverter a lógica tradicional de análise que nos coloca frente aos documentos, em primeiro, passando ao campo em momentos distintos se fundamenta no próprio *ethos* da cartografia. Como multiplicidade, a pesquisa é também caminho, experimentação. Logo, as metas, os sentidos e as compreensões se fazem durante o percurso.

Ao mesmo tempo, a inversão da lógica documento-campo para campo-documento-campo visa evitar o impulso primeiro de enxergar as relações desenvolvidas no campo sob a exclusiva lente do que dizem os documentos. A experimentação prática do fazer docente e os elos que dela surgem devem ser enxergados não como uma simples adequação às normativas, mas na sua dimensão de fratura, de desterritorialização e de fragmentação produzidas pelas linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1995).

No pensamento elaborado por Deleuze e Guattari (1995), o rizoma é formado por linhas de segmentaridade que o conferem estrutura, organização e significado, assim como também é composto pelas chamadas linhas de fuga, aquelas que escapam, que desviam, que irrompem produzindo desterritorialização. É nessa perspectiva que buscamos encarar os processos que se desenvolvem no campo. Orientados por uma estrutura, pois partes de um rizoma, os fazeres, dizeres e sentidos compartilhados entre professoras/es e estudantes podem subverter, de alguma forma, a estrutura, produzindo escapes, seguindo sentidos outros, não-lineares porque não-determinados. É disso, afinal, que se trata o pensamento rizomático.

Buscamos, então, perceber as linhas de segmentaridade em suas conexões com as linhas de fuga: há, no processo de formação de historiadoras e historiadores, espaço para os desvios? Certamente que sim, uma vez que “as territorialidades são, pois, atravessadas, de um lado a outro por linhas de fuga que dão prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 69). Assim, pois, compreendemos que as linhas de fuga são parte constituinte de todo rizoma. Resta-nos entender as circunstâncias de sua produção, os signos que as fazem emergir, em um constante processo de criação, recriação e cocriação.

O currículo é aqui compreendido como parte dessa rede-rizoma, caracterizando-se como componente das linhas de segmentaridade. Como característica, é, por isso, parte da organização, da territorialidade do rizoma. Não é possível não estar nos entremeios das linhas de segmentaridade, sejam elas duras ou maleáveis⁷, afinal, já diziam Deleuze e Guattari (1996, p. 76): “somos segmentados por todos os lados e em todas as direções. O homem é um animal segmentário”. Dessa segmentaridade surgem, na criação, no devir, as linhas de fuga. Por essa razão, os pensamentos sobre o currículo, o campo, as sujeitas e os sujeitos, a pesquisadora e todas as outras linhas não podem se dar fora dessa compreensão. As linhas de segmentaridade e as linhas de fuga conversam num diálogo conflitivo, embora necessário, uma vez que integram

⁷ As linhas fazem parte dos processos de subjetivação, como pensados por Deleuze e Guattari. As linhas duras são as linhas de ordem, buscam manter o padrão, as normas. As linhas maleáveis, por sua vez, são mais fluidas, permitem o trânsito do sujeito, levam à multiplicidade anunciada pelo rizoma (Cassiano; Furlan, 2013).

o mesmo rizoma. Em outras palavras, a fuga existe porque existem os segmentos dos quais fugir.

O currículo, assim, é entendido como um espaço de poder, saber e identidade (Silva, 2016) que constrói territorialidades. Para além de uma seleção técnica de conteúdos, o currículo é composto por escolhas que pressupõem preferências e exclusões. Tais escolhas atendem a propósitos específicos, reproduzindo as relações de poder que configuram a sociedade. Na perspectiva de Silva (2016), o currículo é, sobretudo, um território político.

Corroborando com tais ideias, Magendzo e Jofré (2009) explicam a composição do currículo a partir dos jogos de poder entre os principais agentes e instituições predominantes no cenário político, social e econômico. Fazendo uso de um poder econômico e simbólico, tais agentes e agências influenciam diretamente a composição dos currículos. É nessa perspectiva que o currículo, em sua característica segmentar, produz lugares, caminhos construídos a partir das desiguais relações de poder.

Como demonstram as discussões dos autores acima citados, o currículo é fruto dos agenciamentos operados pelos grupos cultural, econômico e simbolicamente dominantes – na perspectiva benjaminiana, os vencedores. Na tese VII *Sobre o conceito de história*, Walter Benjamin (2012) problematiza a constante supremacia da perspectiva dos vencedores sob os vencidos. A serviço da hegemonia dos dominadores encontram-se os bens culturais, incumbidos de reproduzir, perpetuar e legitimar o ponto de vista e o lugar daqueles que venceram. Esses bens culturais – monumentos da barbárie (Benjamin, 2012) – foram elaborados não somente pelo poder dos dominadores, mas, sobretudo, pelo suor, esforço e silenciamento dos dominados.

Como monumento, despojo de guerras nas quais uns subjugarão tantos outros, o currículo, tal como é pensando, programado, representa em muitos sentidos a vitória daqueles que sempre venceram, afinal “os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos que venceram antes” (Benjamin, 2012, p. 9). No entanto, como integrante de um rizoma, o currículo não pode ser fechado em si mesmo, não pode ser inescapável. Há, nas vias da segmentaridade, os becos que permitem as fugas. Assim, mesmo que os currículos possam ser entendidos, aqui, como monumentos de barbárie, porque se pretendem monumentos de cultura, são interpelados pela subversão daquelas e daqueles – as/os vencidas/os – que insistem em não se conformar.

Assim sendo, o currículo pensado enquanto monumento, produto conflitivo de relações de poder desiguais, pode ser percebido de diferentes perspectivas. Autores como Sacristán e Gómez (1998) diriam se tratar de um conceito elástico, impreciso. O fato é que distintas perspectivas levam a compreensões por vezes divergentes, é o que Cação (2015) classifica

como definições situacionais. Se tratamos do currículo como pensado por educadores/as e especialistas como proposta adequada a determinado projeto de ensino, estamos falando do currículo ideal; se o percebemos como matriz oficial, institucionalizada pelos órgãos normativos, referimo-nos ao currículo formal ou prescrito; mas, por outro lado, se nos interessamos pelo que é posto em prática, pelo que acontece nas linhas da sala de aula, então tratamos do chamado currículo operacional, ou currículo em ação. Temos, ainda, a noção de currículo oculto, amplamente utilizada pela teoria crítica do currículo. Para esses teóricos, a parte “oculta” do currículo diz respeito aos comportamentos, às normas, às orientações e aos valores que não estão delimitados nos planos curriculares, mas permeiam as salas de aula e são construídas a partir das relações interpessoais. Uma vez aliadas ao currículo formal, ensinam para além dos conteúdos, moldando compreensões de mundo, práticas e subjetividades (Silva, 2016).

Embora diversas/os autoras e autores trabalhem com diferentes classificações do currículo, compreendemos que essas concepções estão em coexistência não-pacífica, em conflito constante, mas ainda assim dividindo espaços no contexto educacional de uma instituição. No caso do chamado currículo oculto, concordamos que o projeto curricular ultrapassa os conteúdos e objetos de conhecimento, estendendo-se aos comportamentos, valores, regras de convivência, disposição da sala de aula, materiais e métodos de ensino, combinados para efetivar uma lógica de comportamento e de subjetividade considerada adequada ao referido projeto de educação e sociedade que se quer implementar. Mas discordamos que esses aspectos estejam de fato ocultos.

Considerar “escondida” essa faceta comportamental remete a um ato inconsciente, natural, descompromissado. É quase como se tivesse que ser assim. Mas a questão é que não precisa ser assim. O que ensinamos e aprendemos, a maneira como fazemos isso, como nos sentamos na sala de aula, como a/o professor(a) se refere às/aos estudantes, como interagimos nos corredores não é a única forma existente de se fazer essas coisas, mas a maneira instituída, programada, pensada para ser e considerada adequada. Isso quer dizer que o que pensavam os teóricos estar oculto no currículo, na verdade, nunca esteve – pelo menos não de maneira involuntária. Compreender as intencionalidades do currículo é um dos passos para que possamos elaborar outras possibilidades de existência. Mas como fazê-lo?

Este trabalho de pesquisa é, sobretudo, um encontro. Como tal, não segue um roteiro, não pode ser idealizado, mas acontece. Por isso, a resposta a essa pergunta não é simples, tampouco única. É na experiência, na prática, no agir docente em conexão que é possibilitada a produção de afetos e de sentidos outros não somente *sobre* o currículo, mas *com* o currículo.

Quais as linhas de fuga que fogem à segmentaridade do currículo? As respostas possíveis a tal questão só poderão ser vislumbradas no encontro das salas de aula com as/os estudantes e com as/os docentes.

Ressaltar o aspecto da imprevisibilidade do trabalho investigativo que aqui se apresenta é necessário para que compreendamos a posição adotada por esta pesquisadora não somente como uma opção metodológica, mas como uma maneira de enxergar o mundo e os acontecimentos que dele emergem. O currículo em suas diferentes formas e denominações não existe como coisa apartada da realidade em que está inserido. Por isso, estudar sobre o currículo não é suficiente. É preciso estudar com o currículo, entretanto não somente. Precisamos estudar, investigar, experienciar com as pessoas, com as alunas e os alunos, com as professoras e os professores, com as/os colegas que nos fazem companhia na viagem até a universidade, com os autores e autoras dos textos que lemos e debatemos nas salas de aula. Enfim, precisamos pesquisar com os cotidianos.

A pesquisa com os cotidianos tem ganhado força como uma perspectiva de análise, sobretudo nas pesquisas em educação, que possibilita o entendimento do ato de pesquisar como um fazer imbricado em outros fazeres. Em outras palavras, considera que não há uma distinção entre pesquisa e cotidiano, mas uma correlação, uma dependência, uma necessidade de viver o cotidiano como caminho para a compreensão das múltiplas perspectivas de existência. Para Ferraço (2023), pesquisar com os cotidianos implica deixar-se tomar por uma escrita-devir, um processo narrativo que se alimenta dos acontecimentos, dos encontros, dos cotidianos.

Por cotidiano, recorremos aos pensamentos de Certeau (1994) para elaborar nossos entendimentos. Apesar de não apresentar uma definição única – e por causa disso –, Certeau (1994) possibilita interpretações acerca das constituições do cotidiano. Para o autor, o cotidiano é o espaço das criações e recriações, das apropriações, das elaborações, do que chama de “artes de fazer”. O espaço do cotidiano é o templo do imprevisível, recinto no qual encontros não previstos acontecem, sujeitos distintos dialogam e originam formas outras de existência a partir do que lhes é imposto. É nesse espaço que habitamos e no qual desenvolvemos nossa pesquisa.

Por isso, consideramos que a análise dos documentos enquanto monumentos, não é, sozinha, suficiente para a compreensão das dinâmicas e dos elos desenvolvidos no cotidiano das salas de aula. O campo nos proporcionou o contato com os processos em andamento, a fim de desenvolvermos uma análise que, como indica o método cartográfico, é realizada a partir da simultaneidade dos atos de descrever, intervir e criar efeitos-subjetividade, uma vez que toda pesquisa é uma intervenção (Passos; Barros, 2009b). Intervindo e habitando o mundo das aulas de Licenciatura em História, desempenhei a minha posição de

estudante/professora/pesquisadora enquanto observei, com uma atenção cartográfica, as/os muitas/os sujeitas/os a desempenharem os seus incontáveis papéis na rede de relações subjetivas que caracteriza a sala de aula.

Passeando entre os diferentes “eus” no decorrer da pesquisa, assumo uma atitude semelhante à do *flâneur* benjaminiano (Benjamin, 2009), figura que transita entre o passado e o presente, admitindo a dependência dessas temporalidades que provocam, quando confrontadas, um choque – isto é, um enfrentamento entre as condições do que foi (passado) e do que é (presente). Transitório, o *flâneur* conserva em si a habilidade de enxergar além do que se vê (Biondillo, 2014). Unindo a experiência e a memória, é capaz de flunar, passear entre os distintos momentos, entre os diferentes sentidos uma vez atribuídos à díade passado/presente.

Como *flâneur*, proponho-me a vaguear, como quem faz um passeio há muito desejado, absorvendo os detalhes da minha cidade-campo, deixando-me levar pelas sutilezas que atravessam as narrativas, os espaços e as pessoas. Assim, convido também a leitora e o leitor a se juntarem a mim e a todas/os as/os interlocutoras/es desse trabalho em um passeio vagaroso, mas incitante, conhecendo as muitas partes dessa cidade-pesquisa.

2.3 SOBRE O QUE NARRAMOS?

Percorrendo os caminhos sinuosos do mundo acadêmico e do processo de pesquisar, deparamo-nos com interpretações, perspectivas e narrativas múltiplas e, muitas vezes, destoantes. O que pode ser visto como um problema *para* a pesquisa encaro como um problema *de* pesquisa. Em outros termos, assumo que a polifonia é característica do mundo em sociedade e é responsável pela elaboração das redes multiformes das quais fazemos parte. Assim sendo, é a polifonia das/os sujeitas/os a matéria-prima deste estudo. A multiplicidade de narrativas que encontramos no campo tece um intrínseco mapa de vivências, opiniões, subjetividades e experiências que não pode ser ignorado na elaboração de um estudo.

Não só as vozes dessas/es sujeitas/os configuram, por si mesmas, uma política de narratividade, como a minha própria voz e a maneira como escolho apresentar tais narrativas evidenciam o meu modo de narrar. Falo sobre isso acreditando que importa, para quem escreve e para quem lê, compreender que o que está sendo escrito e lido é a parte de um todo impossível de ser apreendido por completo.

Por isso, o que Conceição Evaristo (2020) escreve como uma espécie de prefácio na obra “Insubmissas Lágrimas de Mulheres” me toca de maneiras que não consigo verbalizar, justamente por compreender que os modos como a autora narra é algo como uma mistura, um

hibridismo, entre as histórias que são de outras e aquelas que são suas. Nesse processo, inventamos, misturamos e confundimos o que é narrado e o que nós narramos. Diz Evaristo (2020, p. 8): “portanto, estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com a minha”. E nessa confusão, esperamos que ao menos consigamos aproximar, ainda que de modo abstrato, as/os que narram das/os que ouvem.

Assumindo esse entendimento, escrevo neste subitem os atravessamentos da minha narrativa. Quais percursos segui? Quais as escolhas feitas? Quais os critérios utilizados? Quem são as/os sujeitas/os dessas narrativas? E, finalmente, sobre o que narramos?

Dito isso, contextualizo as narrativas elaboradas no âmbito das aulas de algumas disciplinas da Licenciatura em História da UPE/Mata Norte. É que no caminhar pelas vias dessa cidade-pesquisa, alguns pontos de parada foram realizados, no esforço de que as singularidades, os cheiros, os risos e os afetos fossem melhor percebidos e até mesmo compartilhados. Como quem se detém na caminhada para observar uma paisagem intrigante, paramos diante dos processos desenrolados nessas aulas. Optamos pela análise-intervenção de um conjunto específico de disciplinas em decorrência da necessidade de dedicação, além da impossibilidade, no tempo de pesquisa, de termos contato com as aulas de todas as disciplinas, uma vez que dependemos também da oferta destas em relação à organização semestral do curso. Um(a) andarilha/o atenta/o precisa de tempo para admirar as muitas vias da cidade.

Processo saudosista, revisitar as disciplinas das quais fui eu mesma aluna representa não só um retorno ao que nunca deixou de ser, mas a certeza de um entrelace complexo traçado pela eu-estudante e pela eu-pesquisadora. Consultando o perfil curricular e o PPC, não li somente informações objetivas sobre o curso; fui transportada novamente às discussões das salas de aula, aos tempos consumidos lentamente no espaço de convivência, aos sorvetes das sextas-feiras à noite, aos debates acalorados e a outros que seguiam ritmos mais contidos. É por esse movimento pendular entre passado e presente que não posso proceder com este estudo sob uma perspectiva objetiva, imparcial, distante. De nenhum modo isso seria possível. Estudo, justamente, porque me é pessoal, íntimo, parcial e próximo.

Utilizando essa memória baseada na experiência e relacionando-a com critérios específicos, selecionei algumas disciplinas a serem acompanhadas no nosso processo de pesquisa. As disciplinas ofertadas que estabeleciam, em suas ementas, relações disciplinares, interdisciplinares ou transversais com a educação em direitos humanos foram elencadas como *lôcus* de pesquisa.

Ressalto que essa escolha passa por alguns impasses próprios ao campo da educação em direitos humanos, sobretudo no que diz respeito à polissemia do termo. Pela significativa abrangência temática que carrega, a educação em direitos humanos e os próprios direitos humanos, em alguns casos, deixam de ser expressamente nomeados para dar lugar a outras expressões. Por exemplo, ao invés de tratar diretamente da educação em direitos humanos em articulação com as questões étnico-raciais e a luta antirracista, opta-se pelo uso de termos genéricos como “diversidade”, “respeito”, entre outros. Não se trata de uma crítica ao uso dos termos em si, mas à possível perda do caráter político do debate, focalizando somente aspectos ético-valóricos.

A problemática relacionada à abrangência do campo da educação em direitos humanos já era ressaltada por Candau (2007; 2008a). A autora destaca que, por um lado, o alargamento da compreensão da EDH possibilitou o tratamento de temáticas variadas de grande relevância, como questões de gênero, meio ambiente e educação para o trânsito; por outro, corre-se o risco de incluir tantas vertentes sob o que chama de “chapéu” da EDH que podemos perder a especificidade cara ao campo, bem como deixar de perceber suas articulações e contextualizações.

Diante dessas questões, deparei-me com o desafio de perceber e selecionar, dentre as 42 disciplinas obrigatórias e as 60 eletivas, aquelas que continham em seus programas alguma relação com a educação em direitos humanos ou com seus muito subtemas. Além do critério de abordagem da EDH no plano da disciplina, ficamos também dependentes da oferta de tais componentes em relação ao período de análise.

Sabemos que as articulações construídas em sala de aula excedem o prescrito nos currículos e em suas respectivas ementas. Sabemos, também, que ainda que as ementas apresentadas no PPC do curso não citem nem criem nenhuma articulação com a educação em direitos humanos, é possível que essas relações sejam criadas no cotidiano da prática docente. No entanto, devido à impossibilidade temporal para o acompanhamento de todas as disciplinas do curso, bem como para evitar o risco de uma compreensão pouco comprometida, seleções se fazem necessárias.

Essa seleção, como previsto, não esgota todas as disciplinas que podem se relacionar à educação em direitos humanos na formação de professores de História pela UPE Mata Norte. Diversas outras temáticas poderiam fazer parte deste conjunto e colaborar com a composição do mosaico de possibilidades que aqui traçamos. No entanto, os percursos de pesquisa aos quais nos abrimos demandou a eleição de algumas em detrimento de outras, com base em critérios específicos como os apresentados acima. Em especial, disciplinas como Educação Inclusiva e

Libras, que dialogam constantemente com a garantia de direitos a grupos social e historicamente marginalizados da população e que fazem parte da grade curricular do curso, não foram incluídas no material de acompanhamento e análise não por serem menos importantes, mas por comporem a grade curricular comum a todos os cursos de licenciatura do *Campus* Mata Norte. No processo de analisar em específico a formação de professoras/es historiadoras/es, priorizamos o estudo de matérias restritas à formação dos profissionais de História, como aquelas que serão apresentadas a seguir.

Usando os referidos critérios, realizei a leitura atenta dos planos de disciplina contidos no PPC e do perfil curricular, ambos disponíveis no *site* oficial da UPE. Por se tratar de um PPC unificado, elaborado em 2017 e com aplicação iniciada em 2020, o ementário de boa parte das disciplinas é compartilhado, atendendo aos cursos de Licenciatura em História do *Campus* Mata Norte, *Campus* Garanhuns e *Campus* Petrolina.

Considerando a multiplicidade de temas que podem ser relacionados à EDH e diante das matérias que compõem o quadro do curso de Licenciatura em História da UPE/Mata Norte, as seleções feitas mediante leitura e análise dos currículos resultou na escolha das seguintes disciplinas:

Quadro 1 - Disciplinas selecionadas para acompanhamento

Disciplina	Tipo
Educação e relações étnico-raciais	Obrigatória
História do Brasil III	Obrigatória
História da América Indígena	Obrigatória
Ensino da História Decolonial	Eletiva
Cultura Afro-brasileira	Eletiva
Ensino de História e Direitos Humanos	Eletiva

Fonte: A Autora (2024).

As informações disponibilizadas no PPC do curso sobre as disciplinas acima foram analisadas buscando reconhecer termos que possibilitassem a conexão com a educação em direitos humanos. Ressaltamos que nenhum dos planos das disciplinas acima mencionam diretamente o termo “direitos humanos” ou “educação em direitos humanos” no PPC, concentrando-se em outras temáticas. Apesar da ausência de citação direta à dimensão da educação em direitos humanos, as ementas das respectivas disciplinas constroem seus objetivos a partir de conceitos e ideias que tangenciam ou atravessam a campo da EDH. A nuvem de

palavras abaixo ilustra alguns termos presentes na apresentação das ementas, oferecendo pistas sobre as discussões que abarcam.

Figura 2 - Termos relacionados à EDH



Fonte: A Autora (2024).

Além disso, é válido destacar que os planos de ensino das disciplinas eletivas foram desenvolvidos individualmente pela/os professoras/es regentes fora do PPC, uma vez que o documento traz definições gerais para disciplinas com títulos genéricos como “Tópicos de História Contemporânea”, tendo a/o professor(a) liberdade para modificar essas ementas a partir do que se quer trabalhar. Assim sendo, as ementas das disciplinas de Ensino de História e Direitos Humanos, Cultura Afro-brasileira e Ensino de História Decolonial foram fornecidas à parte e desenvolvidas com foco em leituras e materiais específicos para as questões abordadas.

No cerne da nuvem de palavras, encontramos os termos “diversidade e diferença” como aqueles que aparecem com maior frequência. Os debates em torno das questões relacionadas à diversidade e à diferença têm ganhado força em razão das demandas levantadas pelos grupos historicamente excluídos das narrativas oficiais e não podem ser concebidos sem a articulação com a garantia e defesa de direitos. De acordo com Moreira (2002), o reconhecimento da diversidade e da diferença no currículo tem contribuído para o abandono de uma perspectiva monocultural, possibilitando outras formas de aprendizagem. No entanto, embora o reconhecimento da diversidade seja importante, não é suficiente. Precisamos de mais do que a

constatação da diferença como constituinte da humanidade. Essa é uma das problemáticas em torno do chamado currículo multicultural.

Visto como solução para as demandas em torno da diversidade cultural e do currículo, o multiculturalismo se apresenta como meio através do qual os grupos historicamente menos favorecidos teriam sua cultura representada e vislumbrada através dos mecanismos da cultura dominante (Silva, 2016) e sendo o currículo, na perspectiva benjaminiana, um monumento cultural, deve também representar os diferentes grupos que compõem a sociedade. No entanto, a mera representação cultural não é suficiente para combater os problemas que a noção de diferença como desigualdade produziram. O caráter turístico de um currículo que anuncia “curiosidades culturais” serve apenas para reforçar as relações desiguais de poder que mantêm tais grupos sociais em posição de subalternidade.

Dessas críticas, surgiram noções como a de multiculturalismo crítico, mais preocupadas em perceber os essencialismos identitários e a debater os preconceitos e as discriminações em torno dessas identidades, combatendo-os (Ivenicki, 2018). Na intenção de aprimorar os debates levantados pela perspectiva multicultural, perceber as desigualdades em sua origem e desenvolver mecanismo de combate, surge a chamada interculturalidade crítica, utilizada por muitas/os autoras e autores como sinônimo do multiculturalismo crítico. Para Walsh (2019), a interculturalidade crítica questiona a sociedade como ela é e, mais do que isso, está engajada na mudança social, no descortinamento das desigualdades através da percepção e da subversão das ferramentas de exclusão e dominação implantadas durante o colonialismo e mantidas pela colonialidade⁸.

Autoras como Candau e Ivenicki (2024) têm optado pela utilização do termo “multi/intercultural” para se referirem aos currículos numa associação entre as duas perspectivas. Candau (2008b, p. 22) já defendia a adoção de um “multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas”. Para a autora, a perspectiva intercultural crítica oferece a compreensão da necessidade de diálogo e interrelação entre as culturas, bem como promove a noção de identidades não-estanques, em constante elaboração, transformação.

Para Cardoso (2023), com quem compartilhamos ideias, a valorização da diferença deve estar atrelada à desconstrução do que chama de binarismos vazios, ou seja, “etiquetas” postas

⁸ O conceito de colonialidade e algumas das discussões que o atravessam serão melhor discutidas no capítulo 3 deste trabalho. Para melhor compreensão, definimos colonialismo como um processo histórico de dominação político-econômica e territorial empreendido pelos países europeus sobre outros países. A colonialidade, por sua vez, são as estruturas de poder que permanecem atuantes mesmo com o fim do colonialismo.

histórico-socialmente para demarcar identidades limítrofes. Tais binarismos, responsáveis por criar lugares de inserção e exclusão, lembranças e apagamentos, surgem e se mantêm graças aos mecanismos da colonialidade, conceito cujo funcionamento também aparece como parte das discussões das disciplinas selecionadas. A diferença tomada como princípio da diversidade e da pluralidade, não como diferenciação e segregação, é o caminho para a construção de uma sociedade mais justa.

As lutas pela democracia, relevantes para a disciplina História do Brasil III, uma vez que a ditadura civil-militar e os processos de redemocratização fazem parte de seu conteúdo programático, possuem uma íntima relação com a educação em direitos humanos. Como veremos nas próximas páginas, a EDH surge em boa parte dos países latino-americanos no contexto dos regimes militares e da resistência organizada pela população civil aos desmandos de tais governos. Nos cenários caóticos de ameaça à vida e de restrição de direitos, a luta pelo retorno à democracia dava o tom às manifestações advindas, sobretudo, dos movimentos populares.

Assim sendo, educar em direitos passou a assumir um significado intimamente relacionado à valorização dos processos democráticos e da participação cidadã. Falar da EDH no Brasil é remeter aos terríveis períodos de exceção e à resistência de movimentos sociais organizados contra as tiranias exercidas por líderes opressores. Da luta e perseverança de tais movimentos, desenvolvidos na marginalidade do regime, os direitos humanos ganharam fôlego novamente, associados, agora, à educação como meio privilegiado de garantia e acesso a tais direitos.

Outra noção que ganha destaque nas descrições das disciplinas são as relações de poder e como elas são capazes de configurar a sociedade, mantendo e perpetuando relações de desigualdade. O funcionamento das relações de poder é especialmente tratado nas ementas de Ensino de História Decolonial e Educação e Relações Étnico-Raciais. Ambas as disciplinas abordam a noção de poder como elemento constitutivo das relações sociais. Como em Foucault (1987), o corpo não pode ser pensado fora da esfera política, logo, atravessado pelas redes de poder constantemente tensionadas. A sujeição do corpo relacionada à produção de subjetividades conformadas cria lugares de submissão, de exclusão e marginalização úteis à manutenção das desigualdades.

A problematização de tais desigualdades como construções partindo de sua desnaturalização é o cerne de discussão das disciplinas acima citadas, conforme os planos apresentados. A compreensão das relações de gênero e das relações étnico-raciais como relações de poder é o ponto inicial de um profundo debate orientado para o combate às desigualdades,

ao racismo, ao sexismo e a outras tantas formas de sujeição dos corpos e de sujeitos/as marginalizadas/os.

Na arquitetura das desiguais relações de poder, o saber não escapa às suas investidas, por outro lado – faz parte da sua constituição. O privilégio da modernidade (Mignolo, 2008) é concedido a saberes geográfica, política e corporalmente localizados, advindos ou legitimados pelo Norte global. Isso implicou, e continua implicando, na tentativa de apagamento dos saberes, das histórias e das culturas de todas e todos que não atendem aos critérios ocidentais de conhecimento.

Por isso, a instauração da Lei nº 11.645, de março de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas em todas as escolas do país (Brasil, 2008), representou um avanço na luta contra um conhecimento eurocentrado, contra o apagamento da história de povos que constituíram o Brasil e que continuam lutando contra o silenciamento de suas vozes. A abordagem das histórias e culturas afro-brasileiras pela disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais é um esperançoso sinal para a construção de uma educação comprometida com a garantia dos direitos de todas as pessoas.

Sublinhamos, porém, que as elucidações acima se constroem no esforço de argumentar a favor das disciplinas elegidas para acompanhamento a partir do que dizem as suas ementas. Os termos salientados na Figura 2 fazem referência às categorias comuns presentes nos textos dos currículos. Considerando que esses termos têm profunda relação com diferentes temáticas inscritas no âmbito da educação em direitos humanos, as disciplinas caracterizam-se como campos férteis para uma prática educativa orientada pela EDH.

Não enxergamos, por isso, as ementas como prescrições fechadas da prática docente, mas como possibilidades. Os processos educativos que já se encontram em curso se redesenham, se reconfiguram, criam linhas, intensificam outras e as desenvolvem de maneiras imprevisíveis. Logo, a leitura das ementas não tem a intenção de predizer o que encontraremos no campo, mas de introduzir as discussões e os conceitos que as disciplinas se propõem a abordar, possibilitando que enxerguemos o que não está contido nelas, o que as excede, transbordando-as.

Nas aulas dessas disciplinas, algumas já cursadas durante os meus anos de formação, o meu lado estudante se torna cada vez mais presente, em um processo de integração, de fazer-saber, enquanto o eu-pesquisadora está latente, flanando entre as muitas possibilidades que o campo oferece. Isso não significa o desprendimento dos métodos de pesquisa ou dos procedimentos do fazer científico, mas uma perspectiva outra da produção do conhecimento,

partindo da concepção do pesquisar como acompanhamento de processos sempre em andamento (Barros; Kastrup, 2009). Adotando a atitude contemplativa do *flâneur*, como quem relembra o que já se fora e saúda o que é, exercito a observação participante, mais me integrando do que tomando o campo como puro objeto.

No acompanhamento dos processos desenvolvidos nas aulas, utilizei o diário de campo como útil ferramenta de uma aprendiz de cartógrafa. Como um caderno de anotações, em suas páginas guardei as mais sutis percepções, as frases ditas na espontaneidade, as observações descompromissadas, utilizadas, posteriormente, para instrumentalizar os conhecimentos agenciados no campo e na interação entre as/os sujeitas/os. Para além da anotação de informações objetivas, a função primordial de um diário de campo na pesquisa cartográfica é “captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos” (Barros; Kastrup, 2009). A partir do fluxo dessas forças e desses afetos, que se dão no limiar das interações, no plano do micro, incluindo a pesquisadora como partícipe dessa rede, elaboramos o que é e o que há de vir a ser – uma vez que nada se encontra completo – os caminhos dessa pesquisa.

O percurso de análise, que se dá a partir da interação entre as/os diferentes sujeitas/os, tem na elaboração de narrativas um interessante ponto de convergência. Utilizando o *flâneur* benjaminiano como uma referência não só para a atitude de pesquisa aqui adotada, mas sobretudo para a concepção de elaboração própria da ciência, evoquemos a imagem da cidade novamente. Nas *Passagens*, Benjamin (2009) relaciona o *flâneur* à sua principal característica: o andar descompromissado, contemplativo, saudoso. A Paris do século XIX convida-o, quase sorrateiramente, a percorrer suas ruas, admirando os monumentos, as praças, os jardins, a vida que passa. Embora pareça desatento, perdido em devaneios, o *flâneur* está envolto no que Benjamin (2009) chama de embriaguez anamnésica. O caminhar produz uma sensação de embriaguez tomada pelas memórias, pela experiência, pelo vivido. No flunar contemplativo é que a figura concebida por Benjamin elabora suas criações.

Tomemos, assim, nossa pesquisa como cidade e nós, pesquisadora e leitoras/es, como andarilhas/os, caminhantes. Na nossa cidade-pesquisa, as narrativas são pontos de contemplação. Como *flâneur*, paramos diante delas, absorvendo-as, contemplando-as e delas fazendo parte. O campo nos convida a passear como Paris convida o *flâneur* e, percebendo as passagens do tempo nos mínimos detalhes, o passado e o presente se interligam, não puramente numa relação de causa e efeito, mas numa metamorfose relacionada, sobretudo, às sujeitas e aos sujeitos que habitam a cidade.

A perspectiva anamnésica é aqui assumida a partir do encontro entre sujeitas/os da pesquisa, campo, pesquisadora e narrativas. Como seres essencialmente narrativos, criamos e recriamos as experiências vividas através da contação de histórias. Por isso, a narrativa guarda em si um potencial mnemônico que é trazido à tona todas as vezes que nos propomos a narrar. Para Connelly e Clandinin (1995), o estudo da narrativa permite compreender a forma como os seres humanos experimentam o mundo e os significados que sobre ele produzem.

A experiência como fonte da narração já era apontada por Benjamin (1994), que afirmava ser o vivido o princípio do ato de narrar. Semelhante ao fazer do artesão, que trabalha em sua obra deixando marcas indeléveis, o narrador imprime suas digitais na história que conta. Para Benjamin (1994, p. 205), a narrativa “é, ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação”. Daí decorre a primazia do ato de narrar: quando narramos, falamos do que foi, mas também de quem somos.

Assim, em muito nos interessam as narrativas elaboradas pelas/os sujeitas/os no campo de pesquisa, uma vez que demonstram a maneira como essas/esses experienciam o mundo. Não só isso, mas também como eu, sujeita-pesquisadora, teço as relações entre as narrativas das/os sujeitas/os e as minhas próprias, apresentando-as textualmente como um mosaico em que se confundem e se reelaboram, pois a pesquisa interessada nas narrativas deve considerar que sua produção decorre também da relação de interação entre pesquisadoras/es e participantes (Connelly; Clandinin, 1995).

Nesse contexto, a produção de dados ou conhecimento das narrativas a serem contadas se deu por meio de entrevistas não estruturadas ou abertas aliadas à observação participante. Como forma privilegiada de interação (Minayo, 2014), as entrevistas permitiram que as/os sujeitas/os narrassem suas percepções sobre o tema, produzindo significados e interpretações sobre a realidade. O fio condutor das conversas foram as afetações produzidas no contato com o campo e entre as/os sujeitas/os da pesquisa, responsáveis por direcionar os diálogos, incitando questionamentos que se apresentaram voluntariamente por parte da pesquisadora, na intenção de aprofundar as discussões.

As/os sujeitas/os participantes das entrevistas serão as/os docentes das disciplinas elegidas para análise. Junto às informações percebidas no campo e registradas no caderno de anotações, as narrativas construídas e mobilizadas pelas professoras e pelos professores são importantes dados para compreensão dos processos que se desenrolam no campo.

As narrativas como parte dos dados de uma pesquisa exigem a adoção do que Passos e Barros (2009b) chamam de política da narratividade, isto é, a posição que a/o pesquisador(a) toma frente às narrativas e aos seus procedimentos de análise. Trabalhamos a percepção das

narrativas como modos através dos quais o ser humano experiencia a vida e, por isso mesmo, não podem ser pensadas fora do seu caráter político. A interpretação que fazemos das experiências e situações que enfrentamos não é somente afetiva, sensível, como é também política, engajada, comprometida. E é a partir dessa política de narratividade que nos propomos a tratar do que é narrado.

Tomamos, por isso, as narrativas a partir das suas potencialidades de transversalidade, no sentido proposto por Guattari (1985). Ao invés de recorrer a análises horizontais e homogeneizantes ou verticais e hierárquicas daquilo que é dito, buscamos “traçar a transversal” (Passos; Barros, 2009b). Dito de outra maneira, interessa-nos mais as narrativas por si mesmas, em seu caráter subjetivo, mnemônico, identificador de quem fala e, principalmente, transgressor. As relações de causa e efeito, articuladas, por exemplo, entre o currículo e a prática docente, não é o que buscamos perceber, nem é dessa maneira que compreendemos as narrativas, como simples representações de relações hierárquicas, institucionais. O que procuramos, de fato, são as sutilezas das subversões, as processualidades em curso, os agenciamentos dos afetos, desejos e ímpetos que emergem na experiência vivida cotidianamente.

3 TERCEIRO NÓ: EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS E SEUS POSSÍVEIS

Você pode me riscar da História
com mentiras lançadas ao ar.
Pode me jogar contra o chão de terra,
Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me levantar.

Maya Angelou (2020, p. 130)

Por mobilizar diferentes agentes e enfoques, o conceito de educação em direitos humanos é considerado polissêmico, ressignificado de acordo com as instituições e as/os sujeitas/os que dele fazem uso, tais como os movimentos sociais, as organizações governamentais e não-governamentais. O jogo de interesses que mobiliza tais grupos e instituições promove o favorecimento de determinados enfoques a respeito da EDH, variando entre as regulamentações institucionais, os valores éticos e morais e a transformação social. Apesar de serem questões que guardam relação entre si, a forma como serão tratadas depende dos agenciamentos feitos pelos atores sociais (Candau; Sacavino, 2013). Mesmo assim, é fato que o complexo contexto político de emergência da EDH a conferiu ímpetus de transformação relacionados ao combate à violação de direitos e ao fortalecimento da democracia.

O século XX no subcontinente latino-americano foi marcado por um panorama político, econômico e social conturbado e repleto de repressões, violações de direitos e ausência de dignidade. Os embates organizados pela sociedade civil e pelos movimentos populares foram responsáveis por fazer valer a voz de grupos marginalizados e silenciados pelos governos ditatoriais da época. Na luta contra as opressões sistemáticas, a democracia foi compreendida como único regime capaz de garantir os direitos fundamentais e, portanto, a dignidade da pessoa humana. No entanto, uma vez derrubados os regimes ditatoriais, percebeu-se que a jovem democracia era ainda frágil, incompleta e ausente de plenitude. Assim, era necessário recuperar a autonomia e a legitimidade das instituições democráticas, bem como combater “toda forma de autoritarismo como una violación de derechos y se promuevan procesos de democratización” (Rodino, 2008, p. 140).

Tendo em vista os múltiplos usos e significados atribuídos à EDH ao longo dos anos, apresentamos, nas linhas que se seguem, o contexto histórico responsável pelo surgimento e pela consolidação do campo da chamada educação em direitos humanos, principalmente no contexto latino-americano. Atrélado a isso, importa-nos compreender as conceituações e funções destinadas à EDH em cada fase de seu desenvolvimento, na intenção de perceber as transformações e as diferentes significações que a envolvem.

Falar da educação em direitos humanos é remeter a um contexto de intensas lutas e de permanência da esperança como mote para a ação daquelas e daqueles que enxergavam, com olhar tirésico, além do que a realidade deixava entrever. Em um percurso desviante, a EDH foi tomando diferentes formas, servindo a distintos interesses, ganhando enfoques múltiplos e colocando em cena discussões que, até então, não tinham lugar no jogo de poder das instituições.

A história do surgimento e da consolidação da EDH é, por si só, um exemplo de como trajetos compostos por linhas duras podem, ainda assim, originarem linhas de fuga, caminhos outros, respiros fora das estruturas que aprisionam. É necessário que conheçamos os contextos que delinearão a educação em direitos humanos não só como metodologia, como processo, mas principalmente como resistência, fruto das linhas de desterritorialização que permitem a constante fuga (Deleuze; Guattari, 1995). Caminhemos, então, por essas linhas indomáveis.

3.1 “E QUE VENHAM TODAS AS SECAS, O HOMEM ESPERANÇOSO HÁ DE VENCER”: (RE)EXISTÊNCIA, DEMOCRACIA E DIREITOS

Apesar da polissemia do termo, é possível enxergar para a EDH, no contexto da América Latina, uma origem similar entre os diferentes países. A defesa dos direitos humanos e da educação como ferramenta de luta e garantia dos direitos ganha força, aqui, no contexto de combate às violências dos regimes militares vivenciados por parte dos países latino-americanos e de defesa da democracia como alternativa à opressão e à ditadura. No seio de uma sociedade caracterizada pela agência de figuras autoritárias e pelo desprezo à vida, surgiram, em diferentes focos, grupos organizados por sujeitas e sujeitos que se recusaram a ter os direitos, seus e de outras/os, tolhidos.

Num processo custoso de se refazer e se reinventar, mulheres e homens que compartilhavam as dores e angústias dos tempos de ditadura construíram modos de resistir, insistindo na vida, mesmo frente às políticas estatais que desvalorizavam a existência humana. Desse percurso, marcado por fortes repressões e tão mais fortes insurgências, a educação e os direitos humanos foram tomando fôlego como princípios de atuação de grupos e movimentos.

Ao longo da década de 1980, diversas organizações da sociedade civil, movimentos sociais e de educação popular desenvolveram ações e práticas direcionadas à retomada dos direitos civis e políticos negados pelos regimes ditatoriais, representando, segundo os registros do Conselho de Educação em Direitos Humanos na América Latina (CEAAL) e do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), as primeiras experiências no âmbito da educação em direitos humanos (Zenaide, 2016).

Para Rodino (2008, p. 135), os anos da década de 1980 representam uma fase na história da EDH que a autora chama de “la visión jurídico-política”. Nesse momento, havia a preocupação com a investigação e disseminação de conhecimentos sobre os direitos humanos e seus mecanismos de proteção. O cenário de lutas contra os regimes ditatoriais estimulou a

necessidade de compreender quais as perspectivas que deveriam ser adotadas quando se fala em educar em direitos humanos, especialmente para as instituições.

Assim, como resultado da abertura política e do retorno progressivo à democracia na década de 1980, foi necessária a intensificação da luta pelos direitos humanos, uma vez que tais direitos foram conquistados, mas nunca perpetuamente garantidos, necessitando de constante vigilância. Em 1982, então, o IIDH – criado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos (CorteIDH) – elaborou cursos interdisciplinares envolvendo alguns países da América Latina, como Argentina, Brasil e Uruguai (Zenaide, 2016). O objetivo dos cursos era o desenvolvimento e aprimoramento dos conhecimentos sobre os direitos humanos através de estudos especializados e capacitação, uma vez que “educar em derechos humanos implica hacer conocer sus fundamentos históricos, filosóficos y jurídicos, sus características y tipificación legal, y las instituciones y procedimientos a través de los cuales estós puedan reclamarse judicialmente” (Rodino, 2008, p. 140).

Rodino (2008) considera as experiências dos cursos interdisciplinares promovidos pelo IIDH como de extrema relevância para a elaboração de uma verdadeira rede de pesquisadores, ativistas e estudiosos dedicados à educação em direitos humanos em diferentes partes da América Latina. Com mais de 2.800 participantes, os cursos proporcionaram um intercâmbio de conhecimentos e experiências valiosas para o movimento da EDH.

A partir da década seguinte, os debates passaram a se preocupar com o fato de que o conhecimento sobre os direitos humanos e seus mecanismos de defesa e proteção não poderiam ficar restritos a uma parcela específica da população, formada por acadêmicos, ativistas e pesquisadores. No intuito de disseminar o conhecimento sobre os direitos fundamentais e colaborar para a consolidação desses na sociedade, foi necessário pensar em estratégias de expansão das informações sobre direitos humanos. A escola básica passou a ser vista, assim, como o ambiente propício para o compartilhamento dos conhecimentos e valores dos direitos humanos, visto que possui uma ampla cobertura, agregando diferentes sujeitos e experiências. Essa fase, segundo Rodino (2008, p. 144), caracteriza-se como “la visión pedagógica”.

A visão pedagógica da EDH, estimulada a partir da década de 1990, não excluiu os conhecimentos e as intencionalidades da fase anterior, mas caminhou junto às prerrogativas jurídico-políticas levantadas durante os anos 1980. O foco se dava, agora, na disseminação do conhecimento em direitos humanos a todas as pessoas, notadamente através das escolas. Rodino (2008) destaca que essa percepção foi de extrema relevância para o cenário de fortalecimento dos direitos humanos, visto que, se tais direitos pertencem a todas as pessoas sem distinção de nenhum tipo, então todas as pessoas devem conhecê-los, para assim exercê-los e defendê-los

plenamente. Nas palavras da autora, a EDH deve “conducir a las personas a reconocerse como seres dotados de dignidade por su sola su condición de personas y, como tales, sujetos de derechos” (Rodino, 2008, p. 145). Nesse processo, a apropriação dos conhecimentos e valores atrelados aos direitos humanos possibilitaria a transformação das diferentes realidades por meio da ação de sujeitas e sujeitos empoderadas/os.

Junto à noção do empoderamento individual estimulado por uma educação em direitos humanos, a autora destaca a dimensão do empoderamento coletivo, sobretudo relacionado aos grupos e às pessoas historicamente marginalizados. Emergem, nesse momento, debates sobre igualdade e diferença, pondo em foco a defesa dos direitos dos povos indígenas, das mulheres, das crianças, da população negra, entre outros coletivos anteriormente desfocados das discussões. A educação em direitos humanos, assim, passa a se delinear como uma educação voltada para a valorização de si mesmo – autoestima – e para a valorização do outro – alteridade (Magendzo; Pávez Bravo, 2015).

Ao mesmo tempo, em um processo que articula as esferas pessoais e coletivas, a EDH passa a ser fundamentada como uma educação ética e orientada por valores destinados à promoção de uma boa convivência em comunidade. Por esse motivo, Rodino (2008) explica que devemos conceber a educação *em* direitos humanos e *para* os direitos humanos. *Em* direitos porque se trata de uma compreensão da educação como fundamental para o exercício, garantia e luta pelas condições de dignidade humana, e *para* os direitos porque os valores apreendidos devem ser postos em prática para que seja possível criar, de fato, uma cultura de direitos nas sociedades. Tal compreensão exige uma reformulação do próprio modo de se educar nas escolas. Os valores éticos e críticos da EDH devem permear os currículos, os planos de ensino, materiais e métodos de aula, os espaços de formação, a fim de construir uma prática valorosa e em sintonia com a perspectiva de sociedade que se busca alcançar.

Embora seja possível, utilizando a linha do tempo elaborada por Rodino, perceber as tendências e compreensões acerca da educação em direitos humanos no cenário latino-americano, não podemos conceber o seu desenvolvimento como homogêneo em todo o subcontinente. Em diferentes momentos, o educar em direitos humanos foi adquirindo sentidos e significados de acordo com a atuação das/os sujeitas e sujeitos em suas distintas realidades.

No contexto específico do Brasil, as violações de direitos ocorridas durante a ditadura civil-militar de 1964 geraram inquietações e revoltas quanto às crueldades e à injustiça do período. Assim, pessoas se articularam em movimentos locais e nacionais pelo fim do regime e a retomada de direitos políticos, civis e culturais. Dessa movimentação, formaram-se comissões, como a de justiça e paz, bem como centros de defesa dos direitos humanos e

movimentos como o Tortura Nunca Mais e o Movimento de Justiça e Direitos Humanos (Zenaide, 2016).

Tendo em vista o caráter de profundo ativismo político e as dificuldades de desenvolver propostas de uma educação contra o autoritarismo vigente, Sacavino e Candau (2008) alertam para o fato de que a educação em direitos humanos nesse período ainda engatinhava em solo pouco firme, visto que as demandas da época chamavam atenção para a luta por direitos políticos e civis e a consolidação de práticas educativas pró-direitos não ocupava o cerne das discussões. Para as autoras, os princípios e fundamentos teórico-metodológicos que caracterizam a EDH eram ainda inexistentes, vindo a se desenvolver a partir de meados dos anos 1980, como também demonstrou Rodino (2008).

Nos regimes militares, as formas de resistência civil tratavam de articular educação e direitos humanos como campos distintos de atuação, o que mais tarde viria a ser tornar a educação em/para direitos humanos, unificando as frentes de luta e fundamentando teórico-metodologicamente as abordagens, os materiais e os métodos da EDH. No entanto, mesmo que não possamos situar temporalmente a educação em direitos humanos nas épocas de ditadura, precisamos recordar que o seu cerne está ancorado na resistência, na dor da perda e na luta contra as violências orquestradas por governos autoritários. Reside, pois, nas mulheres e nos homens esperançosas/os – a partir de uma espera-ação – o centro do educar em direitos humanos.

Embebido por essa esperança aliada à prática, observamos, na década de 1990, o movimento pela educação em direitos humanos se fortalecer na América Latina a partir da organização de seminários e pesquisas sobre experiências latino-americanas, além da elaboração, no Peru, do primeiro Plano Nacional de Ensino em Direitos Humanos (Zenaide, 2016). No Brasil, a perspectiva da educação como direito fundamental foi fortalecida a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado, além de afirmar o compromisso do Estado brasileiro com a dignidade da pessoa humana, fundamento da República Federativa.

No plano internacional, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (1993), em Viena, reafirmou importantes preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), como a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência dos direitos, como também direcionou especial atenção aos aspectos da educação e do ensino dos direitos humanos, considerando o ensino e a formação sobre os direitos humanos princípios determinantes para a promoção da paz e de relações harmoniosas entre as comunidades.

Por isso, o Plano de Ação da Conferência de Viena recomendou aos países signatários da DUDH a aplicabilidade de esforços máximos na ampliação das medidas de defesa e proteção dos direitos humanos nas suas respectivas nações. Na esteira dessas recomendações, o Brasil iniciou o processo de elaboração de planos e programas para os direitos humanos.

Importa-nos lembrar, porém, que nesse processo de elaboração de planos e programas nas esferas internacionais e nacionais nada foi feito sem a atuação das gentes, as/os chamadas/os sujeitas e sujeitos de direitos. Isto é, para que planos, programas, diretrizes e leis sejam formulados e passem a existir como fundamento das ações, muitos movimentos, atuações singulares e coletivas vieram antes, a despeito da existência ou não de formulações no campo jurídico-político.

Isso implica que compreendamos que as normativas para os direitos humanos, bem como para a educação em direitos humanos, é fruto das muitas tensões, fricções e disputas tensionadas nas múltiplas realidades dos diferentes países. Não há, nesse processo, neutralidade ou benevolência jurídica alguma. Há, por isso, um longo e permanente movimento de luta para a criação de direitos, sua respectiva institucionalização e a vigilância da sua prática.

O poema “Na esperança, o homem”, de Conceição Evaristo (2017, p. 50), cujo verso final dá o título a esta subseção, inspira-me a afirmar que a educação em direitos humanos e os próprios direitos humanos como linguagem de dignidade não se firmariam se as mulheres e os homens não sonhassem. Diz a autora: “Da cabeceira do rio, as águas viajantes/ não desistem do percurso. / Sonham.”. Percorrer o leito desse longo rio que é a existência humana exige de nós o fôlego de continuar a sonhar. Os sonhos dos quais falamos não estão somente no plano onírico, mas estão mergulhados nas águas viajantes das ações e lutas de mães que perderam seus filhos e filhas para a violência do Estado, de mulheres e homens que sobrevivem em condições de vulnerabilidade, daquelas e daqueles que lutam pelo direito à terra, ao trabalho digno, à saúde, à educação, à moradia e, sobretudo, à vida. Como um homem que não se curva ao peso de qualquer lenho, sonhamos.

3.2 DE QUE FALAMOS QUANDO FALAMOS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS?

O contexto de surgimento e consolidação da educação em direitos humanos na América Latina nos permitiu compreender os acontecimentos que ensejaram sua formação e contribuíram para o seu fortalecimento. Nesse processo, os pressupostos teórico-metodológicos

da EDH foram se delineando e formando um homogêneo escopo que permite sua aplicação em diferentes espaços educacionais.

Intrínsecamente política e, por isso, transformadora, a educação em direitos humanos trata do desenvolvimento de processos que buscam formar sujeitas/os de direitos, cidadãs e cidadãos ativos/os, defensoras/es da democracia e dos direitos de todas e todos. Para Benevides (2000), quando falamos sobre educar em direitos humanos, estamos falando de uma educação continuada, direcionada à mudança e compreensiva, na medida em que afeta mais do que instrui.

A compreensão da EDH enquanto processo é de fundamental importância. Não falamos de um conjunto de aulas ao final das quais sairão pessoas plenas de seus direitos. Não se trata de uma formação que tenha data para iniciar e findar. É um *continuum*, caminhar ininterrupto e constante através do qual nos tornamos mulheres e homens cada vez mais conscientes dos nossos direitos, com fôlego e armas institucionais para requerer aquilo que nos foi tomado, para defender a democracia como base de uma sociedade que almeja a pluralidade, o fim das violências e das discriminações. Não são objetivos simples de alcançar, por isso também não seria simples a educação em direitos humanos.

Penso, por isso, o desenrolar da EDH como próxima aos procedimentos da cartografia. A ideia da educação em direitos humanos como um processo nos remete à noção de processualidade, característica do pensamento cartográfico. A processualidade diz respeito ao entendimento de que sempre estaremos no meio de algo, seja a/o pesquisador(a) quando entra em campo, seja a professora e o professor quando se dispõem a educar em direitos humanos. Da mesma forma como devemos admitir que muita coisa já aconteceu e que continua a acontecer no momento em que nós, pesquisadoras e pesquisadores, adentramos o campo, a/o docente não pode se desprender da consciência de que suas alunas e seus alunos trazem consigo experiências, saberes, afetos e (in)compreensões dos quais não se separam. Para educar em direitos humanos, devemos partir do entendimento de que há, o tempo todo, subjetividades em curso. Não lidamos com seres humanos sem perfis. Pelo contrário, somos e estamos em constante elaboração.

A continuidade da EDH reflete também em seu caráter transformador. O objetivo primeiro de uma educação em direitos humanos é o fortalecimento de uma cultura de direitos. Com isso, referimo-nos não só a um projeto de sociedade, mas a uma realidade possível, que deve ser posta em prática cotidianamente. Transformar modos de pensar, de agir e de estar no mundo; combater a cultura da violência; promover práticas de inclusão, de educação

antirracista; subverter a lógica capitalista dominante de controle dos corpos e das subjetividades. É disso que se trata.

Esse ambicioso e necessário projeto-ação não seria possível se a educação da qual falamos não estivesse voltada para o afeto, se não fosse compartilhada entre educadoras/es e educandas/os. Daí a última premissa da qual Benevides (2000) fala: a educação compreensiva. Para a autora, se o processo educativo não é compreensivo, compartilhado, afetivo, então não podemos falar de educação – ainda menos de educação em direitos humanos.

Sobre os aspectos do afeto e do sensível na educação, compartilhamos das apostas de Magalhães (2011) na defesa de práticas pedagógicas capazes de fomentar o que chama de razão-afetivo-sensível. A inevitável interação característica do fazer docente demanda de todas as pessoas envolvidas relações de troca – troca de saberes, de alegrias, de momentos e de inconclusões. Dessas relações brotam outras tantas e, como num rizoma, elabora-se uma confluência de linhas sobre as quais não podemos predizer as direções.

Assim posso pensar a mim mesma. Os processos formativos que me atravessam mobilizam afetos que, às vezes, só posso entender no decorrer do caminho. Hoje, ocupando um lugar com o qual sonhei durante os anos de graduação, posso afirmar que foram os afetos produzidos nas salas de aula, nas aulas de campo, nos eventos, nos congressos, nas orientações, nas conversas descompromissadas que me encorajaram a tentar chegar em um programa de pós-graduação. Esse lugar que funcionou, e ainda funciona, com base em mecanismos de seleção e exclusão nos fez crer, a mim e às/aos minhas/meus, que não pertencíamos, que não éramos bons o suficiente, que o nosso direito à educação só poderia chegar a um certo ponto. O resto do caminho não nos caberia.

Mas a razão-afetivo-sensível da qual fala Magalhães (2011) e que permeou, em menor ou maior medida, meu processo educativo, mostrou-me outros possíveis. Acreditando em uma educação que pulsa, vive e afeta, que é humana e não puramente bancária, ocupo territorial, corpórea e socialmente um espaço privilegiado, mas ainda difícil de se manter. Se não fossem os afetos da sala de aula, as/os professoras/es que continuam acreditando nas trocas como vetores do conhecimento e na esperança em outras possibilidades de existência, onde estaria? É impossível determinar. É o rizoma seguindo os seus fluxos.

Se aprender é decifrar signos (Deleuze, 2003), as intimidades elaboradas são essenciais. Na perspectiva deleuziana, o ato de aprender envolve uma decodificação, uma interpretação dos vários signos que nos cercam. Só podemos interpretar os signos que conhecemos, com os quais temos intimidade e que produziram intensos encontros. Os encontros, como expressão primeira do aprender, se dão ao acaso, fortuitamente. Primeiro a violência do encontro com o

signo, depois o aprendizado. Assim, pensar a educação é pensar os encontros, múltiplos, afetivos, imprevistos.

Por isso, ignorar as subjetividades manifestas não nos garantirá uma objetividade ou imparcialidade que nos fará mais profissionais – por assim dizer –, senão nos levará por caminhos nos quais as experiências das/os sujeitas e sujeitos à nossa volta serão ignoradas, dispensadas, e não há educação em direitos humanos sem a consideração das experiências contextualizadas das/os educandas/os, sujeitas e sujeitos de direitos.

Porém, tratar de experiências e subjetividades requer que tratemos das políticas de memória. As memórias como fragmentos do passado são também fragmentos das sujeitas e sujeitos que rememoram, constituem parte de sua subjetividade. Ao retomar, no decorrer desse texto, experiências minhas em diálogo com as reflexões teóricas, mobilizo fragmentos do passado que, em sua singularidade, fazem parte de como penso a mim mesma.

Para Jelin (2002), enquanto processo subjetivo, as memórias estão fortemente ancoradas simbólica e materialmente. São objetos de disputa, envoltas por distintos significados atribuídos por tão mais distintas sujeitas/os. Memórias ancestrais dos períodos de escravidão, memórias das violências perpetradas pelos regimes nazifascistas e pelas ditaduras na América Latina, memórias recentes das negações de direitos que acontecem todos os dias, do acesso precário à educação pública, ao sistema de saúde, aos lugares de poder. Memórias fortes, sensíveis, emocionais e, por isso, ferramentas e alvo de lutas.

Como elemento substancial da existência humana, as memórias guardam estreitas relações com os próprios direitos humanos. Huyssen (2014) considera o crescimento do discurso hegemônico dos direitos humanos paralelo à ascensão das discussões sobre memória. Defensor de que a relação entre as duas categorias deveria ser melhor explorada, o autor percorre um caminho que compreende memória e direitos humanos enquanto interdependentes. Os discursos sobre a memória necessitam da prerrogativa dos direitos humanos para legitimar os seus apelos, enquanto esses últimos se valem da memória para fugir da mera abstração. Assim sendo, trabalhamos a partir de uma rememoração dos direitos humanos e uma humanização da memória.

Recorrendo constantemente aos fios da memória, nós, professoras e professores de História, não podemos deixar de refletir sobre os usos e os abusos que dela se fazem. Memória, história e direitos humanos compõem um interessante mosaico no qual se ligam incessantemente e de diferentes formas, servindo para questionar ou legitimar narrativas. No caso do passado ditatorial, por exemplo, as memórias sobre o ocorrido são frequentemente retomadas no processo de argumentação em defesa do regime democrático (Jelin, 2002).

Ademais, as experiências como elementos de identificação remetem a memórias individuais ou coletivas e são importantes ferramentas de aprendizagem nas aulas de História. São elas as fontes, como defende Benjamin (1994), de toda narrativa. A mescla de temporalidades – passado, presente, futuro – é o que origina as experiências (Jelin, 2002). Isto é, incorporamos o que passou de tal forma que reflete em quem somos no presente e em nossas expectativas futuras. As experiências compartilhadas e impregnadas pelas memórias podem produzir identificações, pertencimento. Mas aquelas que nos parecem distantes, singulares, ensejam o estranhamento, a reflexão e a problematização (Pereira; Seffner, 2018). Eis alguns usos da memória para o ensino de História e para a vida.

Como narradoras/es, as professoras e os professores de História se valem das experiências e da memória para elaborarem um conhecimento em conjunto – narramos e somos narrados. As narrativas que compartilhamos em sala de aula falam sobre nós, sobre os que já se foram e sobre os que virão e, como o narrador de Benjamin (1994), deixamos essas narrativas serem incorporadas à experiência dos que ouvem, mas também narram, contaminando a todas/os com as experiências compartilhadas.

E, assim, convivemos em sintonia com um passado que não passa, porque se transforma em experiência, em subjetividade, em parte de nós. A isso, Pereira e Seffner (2018) dão o nome de passado vivo, aquele que ainda se faz presente. A permanência do passado manifesto, pulsante, tem relação com as relações emocionais e sensíveis que dele emanam. Experiências traumáticas, violentas, profundas costumam irradiar para além da compreensão ocidental e eurocentrada de temporalidade com a qual estamos acostumadas/os a lidar. Elas reverberam, insistem em ficar e produzem formas outras de experiências com a qual continuamos lidando no presente. Essa compreensão nos demanda a abertura para o plano dos afetos. Não seremos capazes de entender, tampouco de ensinar com os temas sensíveis se não nos tornamos também sensíveis.

Nessa dimensão, os direitos humanos e a educação em direitos humanos se constituem sobre as sensibilidades, os afetos e as memórias. Como tal, os direitos humanos evocam memórias de violência e repressão para justificar a necessidade de defesa e garantia do direito à vida. A educação em direitos humanos, em complementariedade, articula os aspectos históricos, a memória e as subjetividades em nome do não esquecimento. Por essa razão, a educação para o “nunca mais” é um dos principais elementos de articulação da EDH (Candau; Sacavino, 2013).

Como explica Tavares (2022), educar para o nunca mais é relacionar memória, justiça e verdade na intenção de que os horrores praticados em períodos de exceção e as graves violações

dos direitos humanos sejam não somente lembrados, como nunca mais repetidos. Trata-se não apenas de rememorar, mas de prevenir. Romper a cultura do silêncio, articular as políticas de memória e as noções de justiça de transição para então elaborar uma atitude reflexiva e crítica na sociedade.

Além disso, delineiam-se como elementos da EDH a formação de sujeitas e sujeitos de direitos e a promoção do empoderamento individual e coletivo (Candau; Sacavino, 2013). Formar sujeitas/os de direitos diz respeito a uma prática educativa que alude a valores éticos e morais e que também incentiva a prática cotidiana desses valores. Constitui-se como uma educação orientada para a reflexão, o questionamento e a defesa dos direitos de todas as pessoas, na medida em que traz consigo a tomada de consciência e a cidadania como eixos centrais. Por último, o empoderamento de que falamos está relacionado à potencialização de pessoas e grupos historicamente subalternizados e excluídos do discurso dominante dos direitos humanos através da problematização das relações de subordinação tidas como naturais.

A este último aspecto estão relacionadas as discussões sobre igualdade e diferença, prementes nos dias atuais, mas renegadas durante muito tempo. Na história dos direitos humanos, proclamava-se a plenos pulmões a liberdade, a igualdade e a universalidade, afirmadas como eixos de desenvolvimento e metas a serem alcançadas. No entanto, esses pilares ocidentais dos direitos humanos deixavam de lado as discussões sobre identidades e diferentes noções de dignidade humana. Em nome de uma pretensa universalidade, a DUDH afirmou que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Resta-nos perguntar: quem a Declaração considera como humano? Qual a noção de dignidade a qual ela se refere?

Certamente, o ser humano digno de direitos no contexto de elaboração da DUDH tinha características específicas. Na expectativa da universalidade proclamada, falava-se em humanidade sob a compreensão eurocêntrica do que vinha a ser o humano. A conquista e colonização da América serviu como cenário para a inauguração de uma compreensão de humanidade norte-centrada, branca, heterossexual e cristã. As outras e os outros racializadas/os eram, por isso mesmo, não-humanos, bárbaros, selvagens, animais (Douzinas, 2016). Por isso, a elas/eles deviam-se a escravização, a conversão forçada, o apagamento.

A tradição eurocêntrica de compreensão da humanidade reverberou por tantos anos que aquelas e aqueles que não se conformavam aos padrões do que era o humano não eram dignas/os de direitos. Embora esse entendimento não se expresse de modo explícito no campo jurídico, ele é sentido, percebido, vivenciado por todas e todos que não se sentem sujeitas/os de direitos – pelo menos não nos termos anunciados pela Declaração de 1948. O sentimento de não

pertencimento vem à tona quando falamos para meninas e meninos periféricos/os sobre os direitos que elas e eles têm e recebemos o estranhamento como resposta, o riso, a incredulidade. Quando ouvimos falar sobre direitos humanos nos meios de comunicação e não parece que estão falando de nós, mas de outros tipos abstratos de humanos. Como crer que possuímos tantos direitos se, no cotidiano, nos é negado o básico?

Tal inconformidade tem produzido lugares de exclusão, de silenciamentos, de negação de direitos. Lugares esses que estão sendo constantemente questionados, postos à prova, graças à atuação de grupos que têm colocado suas demandas por identidade sobre a mesa de discussão. A diferença passou a ser celebrada, ao invés de combatida e, por esse motivo, não pode o discurso dos direitos humanos permanecer alheio.

O reconhecimento e a valorização da diferença de que falamos estão atrelados não a uma compreensão desta como produtora de diferenciações que segmentam e apartam, mas sim à perspectiva deleuziana do que significa a diferença. Para Deleuze (2018), a repetição gera a diferença. Logo, mesmo que tudo se repita, nunca é como um igual, e sim sempre como diferente. É como se, na metáfora utilizada pelo autor, não repetíssemos algo uma ou duas vezes, mas elevássemos esse algo à enésima potência. A repetição é, dessa maneira, heterogênea.

A diferença, gerada pela repetição daquilo que não é o mesmo, é transgressora, subverte a noção de identidades cristalizadas sagrada pela modernidade ocidental e abre os caminhos para a compreensão do todo como multiplicidade. Ao invés de tratarmos, como tentou naturalizar o pensamento eurocentrado, de uma noção ideal de humanidade, falamos das possibilidades do que é humano, das muitas concepções de dignidade, das diferenças que constroem nossa subjetividade.

Tais questões têm resultado na ampliação das discussões sobre redistribuição e reconhecimento. A fim de dirimir as desigualdades geradas por uma compreensão da diferença enquanto exclusão, temos, enquanto sociedade, nos questionado: redistribuir ou reconhecer? Fraser (2010), em análise sobre as tendências atuais de justiça social, afirma que o entendimento apartado, dissociado, dos dois processos está longe de garantir a justiça que se almeja. Uma vez que os problemas de desigualdade e exclusão com os quais nos deparamos não se resumem meramente à economia ou à cultura, não se trata somente de redistribuir a renda, por exemplo, ou apenas de reconhecer as diferenças socioculturais.

Visões particularistas não podem produzir soluções inclusivas. Assim, o que Fraser (2010) tem proposto é uma solução bidimensional: redistribuir *e* reconhecer. Para isso, devemos seguir um caminho objetivo e, simultaneamente, um caminho intersubjetivo. Isto é, a justiça

distributiva deve ocorrer de tal forma que as cidadãs e os cidadãos tenham condições materiais de manter sua independência, de fazer ouvir as suas vozes. O reconhecimento, por sua vez, deve atuar de tal modo que as noções de superioridade e inferioridade cultural sejam desestabilizadas, combatidas, problematizadas. O reconhecimento da diferença como própria da condição humana não deve ser utilizado para menosprezar, excluir ou inferiorizar, mas para possibilitar visões de mundo e de sociedade que considerem as distinções como pluralidades.

É a partir desse panorama que advogamos em nome de uma teoria contextualizada e crítica dos direitos humanos (Herrera Flores, 2009), pensando a diferença não como individualização e exclusão, mas como devir, transformação, repetição dessemelhante. As identidades são, assim, existências possíveis muito mais do que essências. Somos múltipla/os, diversas/os, plurais. E precisamos de uma teoria dos direitos humanos e de uma educação em direitos humanos que considere as várias possibilidades de ser.

Em vista dessa necessidade e diante da problemática de pensar os direitos humanos como metanarrativa, como linguagem de salvação que funcionaria da mesma forma para diferentes sujeitos, Huyssen (2014) afirmou ser a universalidade dos direitos humanos tanto um problema quanto uma promessa. Problema, pois, da maneira como foi pensada, trata-se apenas de um fundamentalismo universalizado; promessa, uma vez que precisamos conceber os direitos humanos como linguagem de luta que considere as muitas noções de dignidade.

Uma teoria crítica, contextualizada, real é também um pensamento de combate (Herrera Flores, 2009), isto é, quer conhecer a realidade como ela é, mas enxerga o que ela poderia ser e trabalha para que essa mudança aconteça. A educação em direitos humanos como uma das ferramentas para essa transformação deve estar imbuída desse ímpeto contra-hegemônico, deve ser também ela uma educação de combate. Como podemos formar sujeitas/os de direitos utilizando uma concepção dos direitos humanos na qual elas/es não conseguem se ver representadas, concepção esta que foi feita para que não se enxergassem, que as/os desumanizou e excluiu? Considerar a que teoria dos direitos humanos estamos nos referindo é fundamental para permitir o vislumbre do projeto de sociedade que defendemos e das ações que tomamos para que as mudanças aconteçam.

A educação em direitos humanos tem, por isso, o compromisso ético e prático de promover a mudança, o combate às visões essencialistas, particularizantes e segregantes. Para isso, a EDH precisa não só estar relacionada a uma visão contextualizada dos direitos humanos, como também a uma perspectiva educacional intercultural e crítica. A interculturalidade é um conceito que nasce da atuação dos povos originários da América Latina e ganha o subcontinente como forma de estabelecimento do diálogo respeitoso entre as diferentes culturas. Apropriada

pelo discurso neoliberal, a interculturalidade assumiu aspectos funcionais quando utilizada pelos governos nacionais.

Como explica Tubino (2016), o simples reconhecimento das diferenças culturais não implica na mudança dos cenários de desigualdade. O que os Estados neoliberais têm nomeado de interculturalidade é uma prática que assume as diferentes culturas, mas sem questionar os lugares de exclusão e subordinação historicamente destinados a elas. Assemelha-se e é constantemente usada como sinônimo do multiculturalismo, uma concepção ocidental, eurocentrada, que trabalha sob a ideia da tolerância. O Estado multicultural assume a existência das/os consideradas/os outras e outros apenas para estereotipá-los/as e manter os cenários de violência e exclusão ocultos pela propaganda multicultural (Walsh, 2019).

O exercício da propaganda multicultural estende-se ao currículo como ferramenta de disseminação dos valores de tolerância e convivência. No currículo multicultural, preza-se pela harmonia entre as diferentes culturas na tentativa de manter as relações desiguais de poder tais como elas são, ao mesmo tempo em que deseja responder à agenda dos diferentes movimentos sociais que demandam inclusão e reconhecimento. Recorrendo aos valores do respeito e da tolerância, cria-se a falsa sensação de que os diferentes grupos e movimentos sociais de fato fazem parte do todo. Na verdade, o discurso multicultural trabalha no sentido de reafirmar as diferenças como desigualdades na medida em que não as questiona, mas as trata como naturais, fixas, ideais.

Em vez disso, defendemos um educar em direitos humanos aliado a uma perspectiva crítica da interculturalidade. Ou seja, na luta por justiça social, o reconhecimento das diferenças deve vir ao lado do questionamento das estruturas sociais, econômicas e políticas que transformam incessantemente as diferenças em desigualdades. Do ponto de vista daquelas/es que foram historicamente silenciadas/os, desumanizadas/os e excluídas/os, queremos mais do que assumir a existência das desigualdades e injustiças, queremos o fim delas. E, para tanto, é necessário subverter, desestruturar, desobedecer às ordens de uma sociedade marcada pela colonialidade.

O discurso multicultural, vazio de sentido político, tem servido tão somente como cortina para as estruturas da colonialidade que continuam a trabalhar. Com colonialidade, referimo-nos ao conceito sagrado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano. Refere-se ao que Quijano (2009) chama de um padrão mundial de poder capitalista que iniciou sua expansão a partir da colonização das Américas. Baseada na diferenciação racial, a colonialidade criou e estigmatizou identidades, como a de indígenas e do povo negro, sob as quais estabeleceu um processo de dominação econômica, política, epistêmica e subjetiva. Com o fim do colonialismo,

processo histórico de dominação político-econômica do território, a colonialidade não cessou de atuar. Pelo contrário, permaneceu como estrutura segregante, diferenciadora e dominante das sociedades latino-americanas.

A colonialidade é, por isso, o lado oculto da modernidade (Mignolo, 2017). Com a modernidade e seu projeto salvacionista de catequização e civilização dos povos ditos bárbaros do chamado Novo Mundo, a colonialidade se estabeleceu como a parte obscura, as amarras que permitiram a subjugação e o apagamento dos povos chamados de primitivos ou selvagens. Não há projeto de modernidade sem a aplicação cruel da colonialidade. Por isso, Maldonado-Torres (2020) afirma que a modernidade é, desde seu nascimento, colonial.

Atuando em diferentes frentes, a colonialidade produz – pois continua a se reproduzir – apagamentos, omissões e desvalorizações de saberes, culturas, corpos e mentes baseados numa matriz de poder colonial-capitalista que tem etiquetado homens e mulheres entre aquelas/as que trabalham, aquelas/es que pensam e aquelas/as que não podem sequer existir. É contra esse padrão de poder que lutamos. Nesse cenário, a decolonialidade se constitui como opção à desumanização, ao apagamento, ao silenciamento e à desvalorização do conhecimento e da própria humanidade de sujeitas e sujeitos marcados pela herança colonial.

A perspectiva decolonial tem se desenvolvido a partir de estudos e pesquisas de filósofos, economistas, linguistas, educadores, entre outras/os autoras e autores que pensam, a partir do continente americano, as experiências, marcas e subjetividades de sujeitas e sujeitos que vivenciaram a investida colonial; ao passo em que oferece conceitos e ideias para o fortalecimento de um processo de descolonização (Maldonado-Torres, 2020). Importante entender que essa definição sobre a decolonialidade remete ao grupo de pesquisadoras/es formado por volta dos anos 2000, portanto é um conceito relativamente recente. No entanto, bem antes disso, mulheres e homens dos movimentos negros, indígenas e quilombolas, do campo, das periferias de diferentes localidades do continente já atuavam no sentido de promover uma prática de enfrentamento e combate às injustiças coloniais.

É pensando nisso que Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020) advogam a favor de uma compreensão ampliada do projeto decolonial. Para eles, a decolonialidade como prática-experiência antecede a formação do grupo de investigação modernidade/colonialidade. Está na gênese da luta dos povos africanos e afrodiáspóricos, das mulheres negras, dos povos da mata, de tantas e tantos que há muito fazem da luta por seus direitos um projeto ético, estético e político. É também essa compreensão da decolonialidade que partilhamos aqui.

A proposta decolonial, assim como a interculturalidade crítica, não deve ser somente uma aposta teórica, mas um modo de ser e estar no mundo, de se relacionar com as sujeitas/os a nossa volta e com a própria natureza que nos cerca. A decolonialidade quer nos mostrar as potencialidades de um giro decolonial, isto é, um sentido de viver a partir da perspectiva de todas e todos as/os consideradas/os subalternas/os pelo Ocidente colonizador. Isso não significa falarmos *sobre* os povos indígenas, os povos negros, quilombolas e as mulheres, mas falar *com* ela/es. Não se trata de deixar que falem, pois estão falando há tempos, mas de ouvi-las/os. Ouvir a história dos seus pontos de vista. Questionar as narrativas hegemônicas que nos foram ensinadas como verdades absolutas. Tensionar as memórias, ferramentas de luta, na elaboração de sentidos outros sobre o conhecimento, a vida e a existência.

3.3 ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES HISTORIADORAS/ES

Enquanto aluna da Licenciatura em História, lembro-me de admirar com espanto a primeira vez em que vi o Maracatu de Baque Solto ser tema de uma aula. Também recorro que as aulas da graduação que tratavam das brincadeiras da cultura popular me pareciam as mais interessantes. Hoje sei que esse interesse não se deu por um desgosto em relação às outras disciplinas e suas leituras clássicas, mas sim por um encantamento ao perceber que o cotidiano também era História, que as experiências do povo, daqueles que estão do lado de fora da Academia, também podiam ser assunto de debates acalorados em aulas de cursos superiores. Isso significava que as minhas vivências também eram História.

Do ponto de vista do conhecimento histórico, a minha constatação parece redundante, um tema ultrapassado, uma vez que a visão ampliada do conceito de sujeitos históricos já é assunto de intensos debates na Teoria da História. Mas há um gigantesco abismo entre o que se diz no campo da teoria e o que experienciamos na prática. Os debates no campo teórico da História, nos últimos anos, têm reforçado a noção de sujeito histórico como todas/os aquelas/es que atuam no processo histórico a partir das suas ações cotidianas. Entretanto, continuamos assistindo a uma História escolar, oficial, que focaliza as narrativas dos chamados “grandes homens”, sujeitos brancos, europeus, cristãos, representantes de uma cultura dominante que nada fala sobre nós, a não ser que a ela não pertencemos.

Assim, mesmo que todos nós sejamos considerada/os sujeitos históricos, não é a nossa história que os livros didáticos se preocupam em contar. Por isso meu espanto ao ver que existia mais na História do que os reis, conquistadores e burgueses. Não foram nas aulas sobre

conceitos europeus que me percebi enquanto agente histórica, mas sim naquelas que falavam sobre uma realidade que eu conhecia.

Trago esse relato primeiro porque é inevitável deixar que as lembranças venham quando falo de algo que me pertence; depois, porque quero ilustrar um princípio básico da educação como a defendemos: ela precisa fazer sentido. É sintomático que a minha percepção como agente ativa da história só tenha se desenvolvido na graduação, assim como é também um alívio que o tenha acontecido. Quantos de nós, professoras e professores de História, fomos alunas/os que não entendiam o sentido prático do que nos era ensinado na escola? Quantos de nós não sabíamos responder satisfatoriamente à pergunta “para que serve a história”?

É pela defesa de um ensino de História que faça sentido para quem ensina e para quem aprende que dedico este tópico. Escrevo a partir da consciência de que não há como dissociar uma História significativa, territorializada, da educação em direitos humanos. Por isso, pensamos a formação de professoras e professores de História articulada à dimensão da educação em direitos humanos como alternativa para a preparação de profissionais que se reconheçam como sujeitos históricos e sejam capazes de mobilizar suas/seus alunas e alunos na compreensão de que também fazem parte da História – não somente como dominadas/os, subjugadas/os, como a narrativa eurocêntrica quer que acreditemos, mas como construtoras/es de conhecimento, como agentes de transformação e resistência.

Tais potencialidades do ensino de História e da educação em direitos humanos partem de seu entendimento como prática, exercício constante da liberdade, o que nos leva a problematizar a formação de professoras/es, especialmente de professoras/es historiadoras/es. Se apresentamos a opção de uma História problematizadora, decolonial, multiforme como espaço de diálogo e vivência de um educar comprometido com os direitos humanos, como se tem delineado a formação das/os futuras/os docentes e pesquisadoras/as de História? Quais as aproximações possíveis entre a preparação dessas/es profissionais e a educação em direitos humanos?

Na tentativa de responder a esses questionamentos, recorreremos, primeiro, a algumas conclusões apresentadas a partir do estado da arte que compõe o mosaico desta pesquisa. O levantamento de dissertações e teses sobre educação em direitos humanos nas licenciaturas nos revelou que, embora haja a inserção da temática dos direitos humanos nos currículos dos cursos analisados, o modo como se tem feito mostra mais uma tendência a simplesmente atender às determinações das DNEDH do que, de fato, um compromisso com a educação em direitos humanos e seus fundamentos. No caso da Licenciatura em História, não houve trabalho de pesquisa sobre o curso no recorte utilizado, o que nos traz uma preocupação ainda maior no que

diz respeito aos processos investigativos em torno da formação em direitos humanos de professoras/es historiadoras/es.

Essa se torna uma inquietação difícil de ignorar, sobretudo se consideramos que o ensino de História, assim como os processos educativos em geral, deve ser constantemente ressignificado, recontextualizado, repensado a partir das demandas que o tempo presente faz emergir (Menezes; Lima; Rodrigues, 2020). Não há como pensar o ensino de História deslocado dos debates sobre a insegurança alimentar, o racismo cotidiano, a violência endereçada a determinados grupos sociais, as ameaças à frágil democracia brasileira, entre inúmeras outras problemáticas que fazem parte da experiência das/os alunas/os da graduação e das/os estudantes da escola básica. Daí a urgência da elaboração de uma educação que vá além da decodificação de símbolos e signos da cultura dominante.

As inquietações do presente precisam direcionar os usos que fazemos das narrativas históricas. Afinal, como garantir a assimilação de conteúdos como a Revolução Francesa ou a colonização do Brasil se não somos capazes de aproximá-los das questões que nos são urgentes hoje? Mais ainda, por que ensiná-los se parecem apenas narrativas distantes do que conhecemos como real? O ensino de uma história desconexa representa a manutenção de uma concepção bancária e reprodutivista da educação, como há muito criticada por Paulo Freire, orientada apenas para a propagação de informações, não para a construção do conhecimento.

Contra essa noção de educação e a favor de um ensino de História territorializado, pensamos que a Licenciatura em História deve ser orientada para a formação do que Gallo (2008), utilizando-se das reflexões da filosofia deleuziana, chama de professor-militante, em oposição ao professor-profeta. O professor-militante age, modifica, “produz a possibilidade do novo” (2008, p. 61) a partir do que lhe é oferecido. Utiliza a realidade como propulsora da mudança, de uma mudança que o professor-profeta apenas anuncia. No entanto, essa ação não é solitária. Pelo contrário, efetiva-se na coletividade. É a riqueza das interações entre professoras/es e alunas/os que produz as circunstâncias propícias à transformação da realidade que nos cerca.

Sendo a transformação uma ação coletiva, daí então a necessidade de que todas/os as/os sujeitas/os estejam inseridas/os no processo educativo e reconheçam-se como integrantes da história que lhes é contada nas salas de aula. Essa não tem sido uma tarefa simples, sobretudo se considerarmos que a História, como nos tem sido ensinada, é reveladora de uma face

monocultora e historicida⁹. No processo físico, subjetivo e epistêmico de apagamento e exclusão das histórias das/os que foram consideradas/os as/os Outras/os, restaram apenas as narrativas hegemônicas como monumentos expressos da barbárie colonizatória, se podemos fazer uso das ideias de Benjamin (1987).

A História enquanto campo do saber esteve a serviço da colonialidade e, como resultado, sua narrativa oficial, pretensamente totalizante, tratou de apagar das páginas dos livros didáticos as histórias e culturas de povos indígenas, povos africanos, mulheres e tantas e tantos outras/os consideradas/os a-históricas/os.

Nesse processo, os currículos, as metodologias de ensino, as narrativas elaboradas em sala de aula não davam espaço para uma história que não fosse a dos vencedores. Como ser afetada/o, sensibilizada/o, ensinada/o por uma História que não nos representa, que não tem nada positivo a dizer sobre nós? Pereira (2018) enxerga a função da História através da categoria nietzschiana de “antropomorfismos estéticos”. Para o autor, a História desumaniza aspectos ao mesmo tempo que humaniza outros, conferindo sentido, lógica, forma a acontecimentos que, em si mesmos, não poderiam ser compreendidos. Essa lógica politicamente atribuída aos fenômenos e às coisas pelas/os historiadoras/es configura narrativas que, amiúde, se tornam hegemônicas. Através desse processo, as narrativas de um determinado grupo se tornaram História, enquanto as de muitos outros foram consideradas folclore, crendice.

Pereira (2018), no entanto, nos traz uma concepção esperançosa acerca do ensino de História. O autor defende que as aulas de História nem sempre se dobram aos sentidos que o campo da ciência eurocentrada formou. O ensino é maleável, ultrapassa as categorias lógicas estabelecidas, se refaz constantemente, produz aberturas, novos caminhos – ou linhas de fuga, como propõem Deleuze e Guattari (1995). O ensino de História é, por isso, rizomático, pulsante, múltiplo, permitindo aproximações e diálogos que o conhecimento pensado como objetivo e impessoal jamais seria capaz de propor. Ao invés de um distanciamento temporal entre o passado e o presente, como proposto pela história oficial e por sua noção ocidental de cronologia, passado e presente estão mais próximos do que imaginamos. Como o *flâneur* de Benjamin (2009), passeamos entre o passado e o presente nas aulas de História, admirando as intersecções, as conexões e as rupturas.

Celebramos, nesta pesquisa, essas características do ensino de História como propulsoras de uma educação comprometida com os direitos humanos, sua defesa e garantia. É

⁹ Historicídio é um conceito utilizado para se referir ao fenômeno do apagamento, silenciamento e exclusão dos saberes indígenas, negros, periféricos e todos aqueles conhecimentos considerados subversivos, não legítimos e, por isso, excluídos da narrativa oficial da História (Moraes, 2020).

por isso que não podemos dissociá-los. Ensinamos História porque acreditamos que em sua multiplicidade estão guardadas as linhas que permitirão a formação de uma sociedade mais justa, equânime e plural. Não sabemos as formas que essas linhas tomarão, mas podemos esperar que elas criem possibilidades outras de experimentar a vida.

A partir disso, retomo a tese VII *Sobre o conceito de história* e a convocação que nela Benjamin (2012) nos faz: devemos escovar a história a contrapelo. Como movidos por um ímpeto de rebeldia, porque cansados das mesmices totalizantes, o autor nos intima a recusar seguir pelos mesmos caminhos de antes. Há mais do que nos contam os documentos oficiais. Há outras pessoas fazendo história além dos reis, rainhas, generais e imperadores. Ao escovar a história a contrapelo, estamos não somente desafiando as versões dominantes da História, as histórias únicas, mas desbravando caminhos outros que não os previamente estabelecidos (Löwy, 2005).

Um ensino de História decolonial precisa, por isso, repensar a forma como temos narrado diferentes povos, culturas e temporalidades (Pereira; Paim, 2018). Descortinar os apagamentos realizados nos livros didáticos, questionar as ausências, compreender os processos históricos que ensejaram a dominação de corpos e mentes e contribuir para um projeto de futuro no qual tais problemáticas não se reproduzam – são esses os pilares de um ensino decolonial.

Educar em direitos humanos nas aulas de História requer de nós mais do que as teorias, demanda-nos prática. É a prática de uma educação respeitosa, ético-valórica, atitudinal, democrática e apoiada na compreensão contra-hegemônica dos direitos humanos e na luta pelos muitos sentidos de dignidade. Para isso, precisamos de professoras e professores de História formados para educar em direitos humanos, questionadoras/es, mais do que reprodutoras/es de conhecimento.

A formação de educadoras/es em direitos humanos é uma das problemáticas apontadas por diversas/os autoras/es quando se referem aos desafios para a EDH no Brasil. Candau e Sacavino (2013) destacam que a inserção da EDH na formação inicial e continuada de professoras e professores é ainda tímida, mesmo com a criação das DNEDH. Esse desafio é também um dos mobilizadores desta pesquisa. Queremos fortalecer uma cultura de direitos no país através da educação, mas não podemos fazê-lo sem um processo estruturado, forte e orientado de formação das nossas professoras e dos nossos professores.

É o que tem defendido Maciel (2016) em trabalho que reflete acerca da formação de professoras/es em educação em direitos humanos. Conforme a autora, espaços de formação inicial e continuada que trabalhem as dimensões do educar em direitos humanos são fundamentais. Por isso, gostaria de ressaltar duas de suas ideias que aparecem como base da

formação de professoras/es e cuja experimentação prática delas no campo puderam contribuir para as reflexões aqui apresentadas. São as ideias de coletividade e de diálogo entre universidade e escola.

Em primeiro lugar, o que Maciel (2016) quer discutir a partir da noção do coletivo é que as experiências com a educação em direitos humanos não devem ser trunfos isolados a partir da vivência de algumas/alguns professoras/es. Todas as experiências bem-sucedidas devem ser compartilhadas, uma vez que o seu próprio sucesso advém da participação coletiva. Ao educar em direitos humanos, não devemos buscar prêmios de destaque ou engrandecimento pessoal, mas práticas concretas de uma educação vivida.

A dimensão do coletivo foi constantemente mobilizada no campo de pesquisa. As trocas entre professoras/es e estudantes permitiram a elaboração de um conhecimento que só se tornou possível a partir do diálogo. Para ilustrar o que queremos discutir, evoco uma das tantas situações experienciadas no campo. Certa feita, em uma das aulas de Relações Étnico-Raciais, enquanto discutíamos sobre a descolonização do currículo como necessária à elaboração de uma educação que faça sentido e que seja sensível, uma das estudantes relacionou o texto de Nilma Lino Gomes com a importância de abordar, dentro dos espaços de educação formal, elementos culturais que sejam significativos para as/os alunas/os. Como exemplo, a estudante citou letras de músicas, especialmente o rap nacional; produções audiovisuais, como séries e filmes; e a valorização da chamada moda periférica¹⁰ como retrato cultural de um grupo geralmente excluído dos processos representativos.

O relato ilustra a construção coletiva do conhecimento através da troca de experiências. O professor, com sua bagagem de experiências pessoais e conceitos bem instrumentalizados, viu-se provocado a pensar outros horizontes de produção do saber nas escolas a partir das referências culturais trazidas pela aula. Por outro lado, quando a estudante se remete aos aspectos que fazem parte da sua identidade, especialmente a moda e a música, ela reelabora suas experiências por meio das discussões de conceitos apresentadas pelo docente. Ainda mais, nós, que vivenciamos o diálogo, repensamos, recontextualizamos e revivemos na memória oportunidades de aprendizagem que poderiam ter sido mais significativas se nos fossem também afetivas, se proporcionassem o reconhecimento e a identificação. Ao mesmo tempo,

¹⁰ A moda periférica é a representação da resistência de um povo marginalizado, relegado às chamadas periferias territoriais, culturais e epistêmicas. Através das roupas, dos calçados e dos acessórios, são ressaltados aspectos culturais e identitários que a cultura dominante busca silenciar. Tasha e Tracie, dupla de rappers, tornaram-se ícones da moda periférica no Brasil.

juntas/os, elaboramos possibilidades outras de ensino considerando a descolonização dos currículos e a experiência como mote do encontro entre professor(a)-aluno/a.

Com essas reflexões, evidenciamos a defesa de uma educação em direitos humanos crítica, intercultural e decolonial associada a um ensino de História igualmente crítico, contextualizado e decolonial. Entendemos o educar em direitos humanos como uma experiência coletiva e cotidiana, que ultrapasse as barreiras do discurso e se torne prática, possibilitando a formação de professoras e professores de História críticos e reflexivos, mais militantes do que profetas.

4 QUARTO NÓ: HÁ LINHAS DE FUGA?

MNEMOSINE 2

Com Bandeira, Haroldo e Henriqueta
ouvi
no amanhecer
o canto das lavadeiras
madrugada afora
virando rio
os resíduos do verbo
tecem franjas na memória
tessitura imaginária
de estranho e familiar desejo
toda história é sua invenção
qualquer memória
um hiato
no yazio
e nos subúrbios da noite
eu faço versos como quem cisma
sons miragens
silêncios e vãos
delete o poema
se não tens agora
do pranto
nenhuma razão
eu vi quando amanheceu
a luz que ruiu foi assim tão tênue
o acorde que se ouviu foi assim tão breve
que em si mesmo se perdeu
e vi quando escureceu
de desencanto meus olhos
turvarão
o coração distraído
não

Leda Maria Martins (2021)

Leda Maria Martins é poeta, dramaturga, professora, ensaísta e tantos outros nomes que não dariam conta de demonstrar as potencialidades de sua existência. Início este capítulo com um poema de sua autoria, o que pode ser explicado de diversas formas. Primeiro, pela beleza singular de suas palavras – o que, por si só, justificaria a escolha do poema. Porém, para além dos aspectos estéticos dos versos, Martins remete aos fios da memória como condutores da sua escrita. É Mnemosine, a deusa grega da memória, que conduz o processo de escrita da poeta e, de certa forma, também o meu. O verso “toda história é sua invenção” fala a mim não somente acerca dos esforços da memória na tecitura das palavras, mas sobretudo nos esforços mnemônicos para transformar as experiências em histórias. É o que tenho, neste espaço, me proposto a fazer – ainda que em nada se compare aos aspectos estéticos e subjetivos da poesia de Leda Maria Martins.

A princípio, a autora não fazia parte das referências teóricas desta pesquisa. Nem era de meu conhecimento os seus trabalhos. Mas no campo, a partir da participação nas aulas, registrei as menções que algumas/alguns professoras/es faziam ao trabalho de Martins como exemplo de uma prática científica não-ocidentalizada, como referência teórica e epistêmica de um conhecimento corporificado e geolocalizado. Tive curiosidade. Ainda bem.

Martins elabora seu pensamento, caracterizado como decolonial, em torno do conceito de corpo-tela. Em oposição à ciência positivista e cartesiana, a autora propõe que o conhecimento é produzido pelas experiências sensíveis, corpóreas, artísticas e culturais de um povo. Assim sendo, a tentativa de exclusão e apagamento das epistemes de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas pelo projeto colonizatório não passa disso – uma tentativa. A autora nos fala a respeito das diferentes formas de (re)existência experimentadas e reelaboradas pelas/os que o Ocidente colonizador tentou exterminar. A existência corporificada dessas sujeitas e sujeitos é, por si só, um ato de enfrentamento e transgressão. Pensar o corpo como tela, para Martins, é compreendê-lo como produtor e transmissor de conhecimento (Boito, 2022), o que faz da própria vida uma fonte inesgotável e constantemente atualizada de diferentes formas de saber.

Com base nas ideias apresentadas nos capítulos anteriores e nas concepções de conhecimento e escrita como pensadas por autoras como Leda Maria Martins e Conceição Evaristo, faço um convite para a leitura deste quarto nó, assim como dos demais, através da compreensão do conhecimento enquanto construção coletiva, impossível de ser apartado da subjetividade que nos forma, dos momentos que experienciamos e da nossa corporeidade. Trazer referências ao trabalho de Martins no capítulo em que o diálogo com o campo se torna o mote de escrita e pensamento simboliza, além de tudo o que já foi dito, como o ser e estar no campo

modificaram a pesquisadora que lhes escreve e, principalmente, a pesquisa que lhes é apresentada. É a pesquisa cartográfica seguindo seu caminho indeterminado e imprevisível.

Dito isso, o presente capítulo é dedicado às análises das percepções apreendidas a partir da presença desta pesquisadora nos espaços do campo. Trata-se não somente de um capítulo analítico; é um espaço de reflexão entre o lido, o vivido e o pensado. Na articulação teórica necessária para o estudo investigativo, mobilizo os escritos realizados no diário de campo, os quais se referem às sutilezas do cotidiano, às entrelinhas do acontecimento.

Registro, também, as entrevistas realizadas com professoras e professores das disciplinas acompanhadas que, junto às anotações do diário de pesquisa, compõem o material de análise desse processo investigativo. Para melhor compreensão das linhas que se seguem, explico que as entrevistas foram realizadas com o professor Mário Ribeiro¹¹, das disciplinas de Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira; a professora Janaina Guimarães¹², da disciplina de Ensino de História Decolonial; e Karl Schurster¹³, professor da disciplina Ensino de História e Direitos Humanos.

As entrevistas não puderam ser realizadas com os professores Carlos André¹⁴ e Kalina Vanderlei¹⁵, das disciplinas História do Brasil III e História da América Indígena, respectivamente, por incompatibilidade de horários. No entanto, as observações de suas aulas em muito contribuíram para as constatações e os questionamentos que se apresentam abaixo. Ressalto, a fim de resguardar as questões éticas da pesquisa, que a utilização no texto dos nomes verdadeiros da e dos entrevistados foi por ela e por eles autorizada.

4.1 ENTRE O PRESCRITO E O VIVENCIADO: ENCONTROS A PARTIR DO CAMPO

¹¹ Mário Ribeiro dos Santos é Professor Adjunto da UPE, *campus* Mata Norte. Possui Doutorado em História (UFPE) e Mestrado em História Social da Cultura Regional (UFRPE). Desenvolve pesquisas nas áreas de relações étnico-raciais, cultura afro-brasileira, patrimônio e História das Religiões.

¹² Janaina Guimarães da Fonseca e Silva é Professora Associada da UPE, *campus* Mata Norte. Possui Doutorado em História (UFPE) e Mestrado também em História (UFPE). Possui como interesses de pesquisa temáticas relacionadas ao Ensino de História, relações de gênero, políticas públicas para a população LGBTQIAPN+, decolonialidade e educação antirracista, com foco no protagonismo das mulheres negras.

¹³ Karl Schurster Verissimo de Sousa Leão é doutor em História Comparada (UFRJ) e mestre em História (UFRPE). Suas pesquisas se inscrevem no campo da História Contemporânea, com destaque para temas como História do Tempo Presente, fascismos, holocausto, genocídios e ensino de História de Traumas Coletivos.

¹⁴ Carlos André Silva de Moura é doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e mestre em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). É coordenador do Laboratório de Estudos da História das Religiões (LEHR) e possui como áreas de pesquisa a História Cultural e a História das Religiões.

¹⁵ Kalina Vanderlei da Silva é doutora e mestra em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É coordenadora do Grupo de Estudos em História Sociocultural da América Latina (GEHSCAL-UPE) e desenvolve pesquisas em Histórias Indígenas.

A pesquisa enquanto acontecimento nos dá a condição de vivenciar encontros significativos e, principalmente, inesperados. Retornei às salas de aula da licenciatura em História, sentei-me em cadeiras onde costumava sentar alguns anos atrás, assisti aulas de professoras e professores que também fizeram parte da minha formação, frequentei espaços onde costumava ficar boa parte do meu tempo. Mas a experiência não foi nem de longe a mesma. Mesmo que eu possa recordar com alguns detalhes os meus anos de graduação, sou incapaz de descrevê-los da mesma forma que faria dois anos atrás, antes do início desse processo investigativo. As minhas experiências foram ressignificadas, e continuarão sendo, pelos encontros desenvolvidos no contato com o campo e com as/os sujeitas e sujeitos da pesquisa.

Tomo de empréstimo as palavras de Luiz Rufino para definir educação e utilizo-as em um sentido mais abrangente, defino a partir delas as experiências desse processo de pesquisa. Ele diz ser a educação um “balaio de experiências trançado em afetos, caos, cisma, conflito, beleza, jogo, peleja e festa” (Rufino, 2021, p. 5). E no meio desse balaio estou eu, aprendiz de pesquisadora-cartógrafa, admirando a beleza, os conflitos e as pelejas de ser educadora e estar constantemente entremeadada por processos educativos. Mas não estou sozinha, nem poderia estar. A educação se faz na complementariedade, na interrelação, na coexistência não-pacífica entre diferentes sujeitas/os, diferentes corpos, diferentes subjetividades.

Isto posto, os encontros experienciados no campo me ofereceram os recursos necessários para construir com as/os sujeitas/os as análises aqui apresentadas. Dialogamos, pois, com os documentos analisados para pensar as experiências não como se fossem por eles determinadas, mas sim como aquilo que os excede, transpassa, foge.

Trago, a priori, o PPC do curso de História da UPE, interpretado como currículo prescrito, pois apresenta os ideais pensados para a formação da/o profissional de História. Como perfil curricular da/o egresso, diz objetivar

A formação do profissional de História, educador e historiador, enquanto sujeito reflexivo, crítico, aberto às inovações, valorizador do ensino público, com sólida formação científico-pedagógica, aliada a uma consistente valorização do ser humano, no que diz respeito à sua pluralidade cultural e identitária (UPE, 2017, p. 16).

Os objetivos apresentados dialogam com a formação de um(a) profissional que não somente exerça as funções práticas de seu ofício com maestria, mas que seja, sobretudo, humana/o, sensível e comprometida/o com a educação (Moreira, 2021). Mas quais são as reais

condições oferecidas para a formação de professoras/es historiadoras/es que atendam a esses objetivos?

As normativas já citadas anteriormente como o PNDH, o PNEDH e as DNEDH trouxeram a necessidade de discussões em torno das diversidades culturais, das temáticas de gênero e de direitos humanos como integrantes dos currículos nos diferentes níveis e contextos de ensino, estando incluída a Educação Superior. Logo, a presença dessas temáticas nos documentos atende a uma demanda social e institucional. No entanto, consideramos que a preocupação com os referidos temas deve ir além das linhas dos documentos institucionais, deve se efetivar na prática, afinal, como nos diz a professora Janaina Guimarães, “existe, obviamente, uma preocupação imensa para que esses direitos sejam efetivados e sejam reconhecidos. E eu não minimizo essa busca, mas eu me preocupo muito com o fato deles ficarem muito mais no discurso do que numa prática pedagógica”.

Essa preocupação encontra eco nas constantes situações de violação de direitos vivenciadas dentro das próprias escolas e universidades. Convivemos, ainda, com situações de racismo e sexismo nas salas de aula. Deparamo-nos, no Ensino Superior, com disciplinas cuja bibliografia é composta exclusivamente por homens brancos que produzem conhecimento a partir do Norte global. Na Educação Básica, reproduzem-se abordagens que folclorizam os povos indígenas, que reproduzem preconceitos de raça contra a população negra, que reduzem a África a estigmas de fome e pobreza. E como mudamos esses cenários?

Passo importante nesse sentido é a instrumentalização dos conhecimentos adquiridos na sala de aula de modo a se conectarem com as realidades que as/os estudantes vivenciam em suas experiências cotidianas. A promoção de um ensino significativo, na intenção de que um encontro entre sujeito, conhecimento e realidade seja possível. É o que pude observar em momentos das aulas da disciplina de História do Brasil III. Em discussão sobre o nascimento e a consolidação do projeto republicano no Brasil, o professor Carlos André nos incitou a fazer conexões entre as noções limitadas de cidadania daquele período e a cidadania que exercemos atualmente. Será que somos cidadãs/aos conscientes e plenos dos nossos direitos? Será que todas/os nós, ainda que consideradas/os cidadãs e cidadãos pela Constituição atual, somos tratadas/os nessa condição pelas instituições e entidades que nos cercam? Quais os limites dessa cidadania?

Recordo que estávamos em período eleitoral quando dessa aula e logo a turma se encarregou de fazer as conexões entre o nascimento da República no nosso país e o exercício da cidadania na atualidade. Trouxeram à tona debates sobre o chamado voto de cabresto, o

coronelismo e o clientelismo¹⁶ e a continuidade dessas práticas, ainda que reconfiguradas. Nesta ocasião, experimentamos dar sentido e significado à aprendizagem ao invés de encará-la como uma reprodução conteudista.

A mudança nos currículos é também parte importante desse processo. A elaboração de um PPC que traga em suas definições a interculturalidade crítica como perspectiva de diálogo e o compromisso com a garantia e a promoção dos direitos humanos é necessária. Porém, mais ainda, é necessária a vivência prática desses valores. Importa traduzir o que dizem os documentos em oportunidades reais de aprendizagem e experiência.

Sobre essa questão, registrei em meu diário de campo a seguinte observação: “embora o PPC almeje a formação de um(a) profissional comprometida/o com o respeito às diferenças étnicas, de classe e de gênero, não parece se preocupar efetivamente com o tempo no qual a/o futura/o professor(a) terá essa formação”. Esse registro foi realizado durante a aula de Relações Étnico-Raciais, onde o professor dizia à turma que a disciplina teria apenas 45 horas. Na ocasião, ele explicou que o processo de proposição e aprovação dessa disciplina como obrigatória foi bastante conturbado, tendo alguns colegas se colocado contra a obrigatoriedade da oferta. Em negociação, a disciplina foi aceita como obrigatória, mas teve sua carga horária reduzida.

É sintomático o desafio enfrentado pelas/os professoras/es para se efetivar uma mudança curricular que seja, de fato, significativa. A professora Janaina argumenta que “a universidade inteira deveria pensar nisso constitucionalmente, pensando a função da educação no Brasil, que é de eliminar essas desigualdades”. Será que estamos realmente educando para eliminar as desigualdades? No exercício de rememorar, recordo-me de quando, durante as aulas da disciplina de Ensino de História Decolonial, as alunas e os alunos relataram que o primeiro contato com nomes como Carolina de Jesus, Grada Kilomba e Conceição Evaristo se deu na graduação, em disciplinas específicas. O que nos faz questionar: que projeto de educação é esse que não dá às/aos discentes a possibilidade de se encontrarem no processo de ensino? É uma educação cujo papel é dirimir as desigualdades ou reforçá-las? Esse cenário se torna ainda mais preocupante quando notamos que no Ensino Superior, em um curso de formação de professoras e professores, a realidade não parece ser tão diferente, uma vez que “[...] nas disciplinas do tronco comum novas, para as licenciaturas, a gente não vai ter uma preocupação com as

¹⁶ Voto de cabresto, coronelismo e clientelismo dão nome às práticas características da Primeira República no Brasil. Referem-se à concentração de poder e riquezas nas mãos dos chamados coronéis, latifundiários que exerciam grande influência nos jogos políticos locais e que faziam uso dessa influência para coagir os eleitores a votarem nos candidatos de seu interesse. O clientelismo era uma tática especialmente utilizada nesse contexto e consistia na troca de favores por apoio político.

disciplinas de direitos humanos... Inclusive, o PPC, que é o atual que está em vigor, que é o que eu utilizo no trabalho, também não tem. E o novo também não terá”.

O relato da professora é, ao mesmo tempo, o anúncio das problemáticas atuais e o prenúncio das que estão por vir. Uma vez que se tem um novo PCC em elaboração, espera-se que haja avanços em termos curriculares, mas, no que se refere às disciplinas relacionadas aos direitos humanos, a obrigatoriedade está fora de questão. As disciplinas serão propostas, entretanto como eletivas, opcionais. Elas estão ali, é inegável, mas não fazem parte da formação geral. E quando o fazem, como é o caso da disciplina de Relações Étnico-Raciais, são prejudicadas quanto à carga horária pela compreensão de que existem disciplinas “mais importantes” na grade curricular.

Não à toa, Arroyo (2015) já dizia ser o currículo a parte mais resistente, gradeada e cercada do sistema educacional. Percebemos que essa resistência tem se dado, especialmente, entre as/os próprias/os docentes nos pleitos de reelaboração dos currículos. No caso da UPE Mata Norte, a necessidade de um PPC que seja comum às unidades de Petrolina e Garanhuns demanda que as/os docentes dos três campi estejam em acordo. Os conflitos teóricos e ideológicos nesse território acabaram por contribuir para a criação de um novo documento que, embora contenha avanços, está longe do ideal.

Porém, não nos condicionamos totalmente a esse sistema. Tensionamos suas linhas segmentares para produzir as fugas, motivadas/os pela potência dos encontros que nos mostram oportunidades outras de ser e estar no mundo. Nos movemos para que a mudança ocorra, sobretudo, mas não somente, na prática. Por isso, a relevância da presença de um corpo docente engajado, comprometido com a luta pelos direitos de todas as pessoas e com a educação como meio para a promoção da justiça social.

Sobre isso, o professor Karl demarcou o corpo docente aliado às propostas curriculares como imprescindíveis na caracterização que o curso adquire. “Neste departamento, o ensino era muito mal visto. Sempre foi muito mal visto. A gente está em uma licenciatura, mas o primeiro quadro docente com doutorado tem vocação para pesquisa”. O que Karl relata é uma preocupação antiga no que se refere aos cursos de licenciatura. Historiadores costumavam pensar o ensino de História como uma questão prática de saber história. Os aspectos pedagógicos desse fazer não eram pensados como uma preocupação que lhes era necessária. Como explica o professor em entrevista, no caso da UPE Mata Norte, a preocupação pedagógica do curso de História só ganhou o centro das discussões e das pesquisas a partir do momento em que se tornou necessário para o *campus* aprovar o projeto da Pós-Graduação em Ensino de História. Daí em diante as/os professoras e professores passaram a colocar as pesquisas

educacionais como cerne de seus trabalhos. Atualmente, as/os docentes do curso desenvolvem projetos investigativos os mais diversos na área da educação, o que fortaleceu e deu corpo à Licenciatura em História na Mata Norte.

“Eu cheguei em 2019. Quando eu cheguei esse PPC já estava em vigor. Eu digo isso porque de 2019 para cá entraram professores que trabalham diretamente com essa temática [...] então, os projetos na área de cultura, patrimônio, memória, a gente começou a trazer, a partir para esse lado. Então a gente já tem hoje um núcleo consolidado que está mais preocupado com essas questões”. O professor Mário endossa a fala de Karl, pois destaca a importância de encontrar na universidade colegas com as/os quais pôde dialogar, elaborar projetos e pensar criticamente a educação.

É por isso que podemos considerar que na UPE “a primeira mudança não foi curricular”, como explica Karl. Ele se refere ao fato de que as primeiras mudanças no sentido de transformar os currículos na UPE não vieram propriamente através deles, mas foram precedidas pela prática. A proposição de disciplinas eletivas abriu um leque de possibilidades outras de pesquisa, cativaram estudantes que começaram a propor objetos de pesquisa fora do que se era considerado tradicional. E então nos movemos juntos.

Nesse caminho, formas outras de educar são propostas por professoras e professores preocupadas/os em transgredir as fronteiras de um conhecimento enclausurado, delimitado pelas margens do currículo. Como participante do campo de pesquisa, vivenciei experiências que me mostraram como a prática não pode ser medida, como as vivências excedem, derramam-se sobre o papel dos documentos e seguem caminhos diversos.

Como exemplo dessas vivências, cito a Semana de História 2024, cujo tema foi “Práticas decoloniais de pesquisa e ensino: saberes periféricos, cultura e educação”. O evento contou com palestras, apresentações de pesquisas e seminários, além de oficinas diversas. O tema possibilitou a apresentação de pesquisas variadas, sobretudo aquelas que abordam temáticas insurgentes e se configurou como um espaço de confluência de saberes. A iniciativa traduz uma das medidas necessárias para a efetiva implementação da educação em direitos humanos: a construção de espaços formativos que respeitem e promovam os direitos humanos (Candau; Sacavino, 2013).

Essas ações devem ser acompanhadas da desconstrução do conceito de direitos humanos como apreendido pelo senso comum. Desde a visão dos direitos humanos como ferramentas de defesa de “bandidos” até a noção mais sacralizada de que todas as pessoas possuem os mesmos direitos sem distinção alguma devem ser problematizadas. Ancorando-se numa perspectiva

crítica dos direitos humanos como mecanismo de luta pela vida, queremos que o discurso se transforme em prática e que a prática modifique os discursos.

4.2 CARTOGRAFIA DOS AFETOS: TENSIONAMENTOS A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS

*Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo
Quando pivete, meu sonho era ser jogador de futebol, vai vendo
Mas o sistema limita nossa vida de tal forma
Que tive que fazer minha escolha: sonhar ou sobreviver*

“A vida é desafio” - Racionais MC’s (2002).

Quarta-feira à noite, primeiro horário das aulas noturnas, 2º período de Licenciatura em História. Em discussão sobre os currículos e o papel do Movimento Negro no processo de descolonização, um aluno pede a fala e cita os versos acima destacados. A canção de 2002 do grupo de rap Racionais MC’s¹⁷ traduz a realidade de inúmeros meninos e meninas brasileiras que se deparam com o mesmo questionamento: sonhar ou sobreviver? O sistema ao qual a música se refere pode ser entendido como todos os mecanismos sociais e as instituições movidas pela colonialidade que cotidianamente nos colocam contra a parede: ou sonhamos ou sobrevivemos. A escolha não parece ser difícil. Mas sobreviver sem sonhar é quase como não estar viva/o.

Em março de 2025, o grupo de rap recebeu o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade Estadual de Campinas. No discurso de agradecimento, Mano Brown disse: “fui um jovem afoito. Estudei muito pouco. Não tive tempo para estudar. Era uma questão de matar fome”. A fala do integrante reflete o contexto de negligência e vulnerabilidade que marcou a vida do grupo e encontrou lugar de expressão em suas músicas. Formado em 1988, suas canções ainda refletem a realidade de inúmeras/os brasileiras e brasileiros – pouca coisa realmente mudou. Eles escolheram sobreviver. E porque sobreviveram puderam sonhar. Mas por que, para boa parte de nós, sonhar é um privilégio?

O título de Doutor Honoris Causa foi entregue a eles pelas mãos da professora Nilma Lino Gomes, autora do texto que discutíamos naquela quarta-feira à noite. Significativo, esse

¹⁷ Racionais MC’s é o maior grupo de rap do Brasil. Formado em 1988, é composto por Mano Brown, Ice Blue, Edi Rock e KL Jay. Mais informações sobre a cerimônia de titulação na Unicamp podem ser obtidas em <https://jornal.unicamp.br/noticias/2025/03/07/em-dia-historico-na-unicamp-racionais-mcs-recebem-titulo-de-doutor-honoris-causa/>.

momento ilustrou aquilo que a autora já dizia em seu texto: antes mesmo das complexas teorias decoloniais, a descolonização já era anunciada na voz de negras e negros que lutaram e continuam lutando pela chance de sonhar e viver plenas/os de seus direitos (Gomes, 2020).

Quando citou a música, o estudante se referia à falta de identificação entre a sua realidade e o currículo escolar, o que, associada às perversas condições de vida que lhes foram apresentadas, reduziu as suas chances de sonhar, restando-lhe apenas a sobrevivência. A aula em questão era da disciplina de Relações Étnico-Raciais, na qual o mote das discussões eram as transformações curriculares advindas do protagonismo de intelectuais negras e negros. Segundo a definição de Sacristán (2013), o currículo é uma ferramenta de regulação não somente do que deveria ser ensinado, mas de como deveria ser ensinado, tornando-se um instrumento de normatização dos conteúdos, além das práticas, dos processos de ensino e dos valores que orientam a sociedade. Por isso, tem constantemente contado histórias únicas, cristalizado identidades e fixado conceitos como raça, gênero e classe social, moldando-os a favor de um projeto de sociedade eurocêntrico, branco e colonialista.

No processo de transformação desse currículo excludente atuaram diferentes autoras e autores negras/os, que têm colaborado para a construção de uma perspectiva outra de currículo e de sociedade a partir de um projeto decolonial, antirracista, antissexista e plural. Para que isso continue acontecendo, Gomes (2020) explica que é necessário mais do que a vontade política, temos que partir para uma ruptura epistemológica, política e social, o que significa dizer que precisamos de ações práticas capazes de transgredir o que se julga natural.

“Quando eu trago uma Carolina Maria de Jesus pra minha aula, eu estou falando do silenciamento, do apagamento intelectual de uma mulher negra, semianalfabeta, favelada e que escreve, que traz a fome como principal protagonista da sua obra. Então isso é direitos humanos puro”. É o que nos diz o professor Mário Ribeiro. Ele fala acerca da importância de uma mudança curricular que seja traduzida em uma mudança prática. Se utilizamos currículos decoloniais, precisamos de uma prática docente também decolonial. Carolina de Jesus é direitos humanos “puro”, diz o professor. Também é decolonialidade “pura”, como acrescentei nas minhas anotações. O adjetivo é aqui utilizado não no seu sentido essencialista, mas enquanto significante de um retrato dos direitos humanos e da decolonialidade por meio de uma experiência de vida. Não são apenas os escritos da autora que são de grande estima; ela mesma, em sua existência transgressora, desafiou a perversa lógica da colonialidade.

O corpo-tela de Carolina de Jesus comunica, assim como comunica sua escrita. A sua existência corpórea e epistêmica fala quem ela é, o que a forma, o que a impulsiona, o que a atravessa (Martins, 2021a). E é através da sua inconformidade com as condições que lhe

estavam posta que podemos pensá-la como direitos humanos e decolonialidade “pura”. Quando ela escreve que não há espetáculo mais lindo do que ter o que comer, é o direito a uma vida digna que está sendo colocado em debate. Que dignidade universal e inalienável é esta de que fala a Declaração de Direitos Humanos, mas que pessoas como Carolina de Jesus não tiveram acesso?

É o direito a uma vida digna que Carolina reclama com um lápis e um pedaço de papel na mão. E, como ela, continuamos reclamando, exigindo que a nossa dignidade seja garantida, que tenhamos acesso à moradia digna, à saúde e educação de qualidades, que a violência e a insegurança alimentar não sejam a nossa realidade cotidiana. Fazemos isso, primeiro, porque a conformidade não nos é uma opção. Depois, porque a realidade da qual fala a autora também é parte da vida de muitas e muitos de nós, das/os nossas/os alunas e alunos.

O professor Mário relaciona o conceito de educar em direitos humanos à reflexão prática das problemáticas que nos cercam, como as desigualdades sociais e o racismo. Ele mobiliza em sua argumentação um dos elementos que Candau (2008) considera primordiais na educação em direitos humanos: a formação de sujeitas/os de direitos. Ao debater as situações de subalternização das/os sujeitas e sujeitos ao longo da história, especialmente negras e negros, Mário traz para o centro do debate aquelas/es que sempre estiveram à margem. No combate ao historicídio, o professor elaborou uma ementa empretecida com nomes como Cida Bento, Nilma Lino Gomes, Abdias do Nascimento, Carolina Maria de Jesus, bell hooks, Conceição Evaristo e muitas/os outras/os intelectuais que representam multiplicidades de experiências e conhecimentos.

Em anotação no diário de campo, registrei a seguinte percepção durante as aulas de Relações Étnico-Raciais: “as relações raciais desiguais afetam todas as áreas da vida em sociedade, inclusive a construção do saber. Os alunos e alunas costumam relacionar as discussões em sala com situações do dia a dia, referindo-se à escola, onde estiveram há pouco tempo atrás, como lugar que reforça opressões”. Quando falam, as/os estudantes do 2º período não se referem a teorias do currículo; elas e eles falam do que viveram, do que experienciaram em sua vida escolar. O distanciamento, a desconexão e até um certo rancor podem ser percebidos nos relatos que compartilham durante as aulas de Mário. Quando relembram os tempos de escola, as memórias quase sempre não remetem a experiências positivas, principalmente porque pouco do que era vivenciado se relacionava com o cotidiano delas e deles.

Muitos de nós fomos ensinadas/os a normalizar nossa presença nos espaços de saber de apenas uma maneira: como objetos de estudo. Mulheres e homens negras/os, povos indígenas

e quilombolas, ribeirinhos, pessoas em situação de vulnerabilidade em geral não aparecem nos livros didáticos como produtores de conhecimento e sujeitos históricos, mas como objetos de discurso daqueles que detêm o poder. Falam o que querem sobre nós, mas não nos deixam falar.

Quando experienciei as aulas de América Indígena com a professora Kalina, essa foi uma das reflexões que me atravessaram. Como escolha teórica, ética e estética, a professora priorizou os escritos de mulheres e homens indígenas como base de leitura para a disciplina. Além disso, eram constantes as indicações de materiais audiovisuais produzidos por elas/es para o uso em sala de aula.

A professora conduziu a disciplina não somente como uma aula de História conteudista, mas como um espaço de problematização e subversão de narrativas únicas sobre os povos originários da América. Não significa que autoras/es não-indígenas não fizessem parte da bibliografia, mas que os escritos delas/es foram lidos e analisados sob a perspectiva de uma escrita política e corporalmente localizada, assim como todas são, e não como retrato puro da realidade vivida. Passamos por essas aulas como o *flâneur* de Benjamin (2009) passa pela cidade: contemplativas/os, interessadas/os, extasiadas/os pelas possibilidades que nos são apresentadas, principalmente porque a maioria de nós nunca havia tido contato com os conhecimentos produzidos na perspectiva indígena. Com autoras e autores negras/os, a experiência não é diferente.

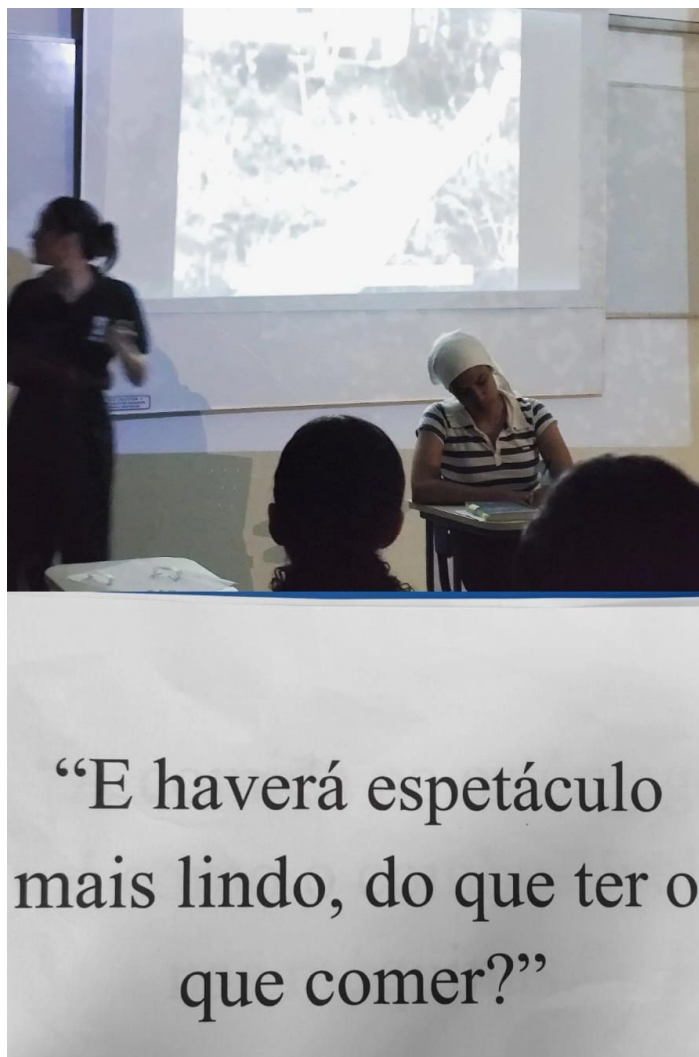
Em introdução a uma de suas aulas, o professor Mário projetou imagens de figuras negras. Entre elas, estavam Beatriz Oliveira, Solano Trindade, Inaldete Pinheiro, Carolina Maria de Jesus, Sidnei Nogueira e Frantz Fanon. Ao perguntar à turma quais desses personagens elas/es conheciam, a resposta foi quase nula. O mesmo não aconteceu com um painel em que estavam apresentadas imagens de personalidades brancas, como D. Pedro II e a Princesa Isabel. As/os estudantes reconheceram esses últimos de pronto. Essa experiência diz muito sobre o sistema de ensino ao qual somos submetidas/os e o currículo que nos é apresentado como natural, correto e adequado.

Quais são as outras possibilidades de existência curricular? Porque elas existem, mesmo que queiram nos conformar a uma narrativa única. De que outros modos podemos pensar a educação e a formação de sujeitas/os de direitos? Até que medida, se o fazem, os currículos têm apresentado possibilidades para uma educação comprometida com os direitos de todas as pessoas? Essas questões, já formuladas no processo de pesquisa, se tornaram ainda mais urgentes a partir do contato com o campo e com as partilhas feitas nas salas de aula.

No diário de campo, constam as seguintes perguntas feitas pelo professor Mário durante a aula: “será que podemos estudar relações de gênero em um grupo de Maracatu de Baque Solto

ou em uma quadrilha junina? Será que podemos estudar relações étnico-raciais no interior de uma casa de matriz africana ou em um grupo de hip-hop?”. Ele se referia à necessidade de contextualização e aproximação entre o que é ensinado e aprendido e o que é vivenciado pelas/os estudantes. O que o professor sugeriu com tais perguntas foi justamente o tensionamento das linhas segmentares do currículo; ele propôs linhas de fuga, caminhos outros, possibilidades de aprendizagem dialogadas com a realidade de quem aprende e de quem ensina. E as/os estudantes do curso de História se permitiram, a partir desse espaço de diálogo, exercitar a aproximação dos debates vistos em sala com a prática docente. Passaram a pensar e exemplificar formas de levar os debates para suas futuras salas de aula, quando ocuparão o lugar de professoras e professores de História.

Imagem 2 - Encenação em seminário sobre Carolina Maria de Jesus



Fonte: A Autora (2024).

A fotografia acima é o registro de uma encenação feita por um grupo de alunas do 2º período sobre a história e trajetória de Carolina Maria de Jesus. As possibilidades de abordagem sobre a autora pensadas por essas estudantes estimularam os demais colegas a refletirem a partir das possibilidades discursivas de inserção de mulheres e homens negras/os nos currículos de História. A encenação foi capaz de produzir aproximação e reconhecimento entre quem assistia e a história de Carolina de Jesus, mostrando-nos que podemos vivenciar a história de diferentes formas, para além do que estipulam os moldes eurocentrados de conhecimento.

É o corpo-tela em ação. Os gestos, a arte, a música que embalou a encenação, as frases em destaque, a existência da aluna, personificada enquanto Carolina de Jesus, todos esses aspectos comunicaram uma mensagem: a escrita preta é resistência e a existência corpórea, a presença, também o é.

Experiências como as vivenciadas acima não cabem nos limites das ementas, dos currículos, dos PPCs. Mesmo que pensemos o currículo a partir de uma definição mais ampla e o consideremos como tudo aquilo que é pensado e vivido no interior das instituições de ensino, não poderíamos prever, determinar ou delimitar as maneiras como essas experiências se dariam. É a partir dessa constatação que propomos, aqui, o repensar dos currículos na perspectiva rizomática de Deleuze e Guattari (1995).

O currículo-rizoma incorpora os elementos de um rizoma como pensado pelos autores. Ele é, por isso, multiforme, imprevisível, criativo e livre. Não é o espaço da conformação, da previsão, mas da liberdade como possibilidade múltipla de ser. Na ocasião da apresentação sobre Carolina de Jesus, lembro de perceber e registrar a surpresa não só da turma de estudantes que assistia, mas do próprio professor ao se deparar com a estratégia utilizada pela equipe para apresentar a vida da autora. Essa percepção reforça o que já vínhamos discutindo: mesmo que o professor tenha elaborado sua ementa, selecionado os textos, orientado as apresentações, ele não era capaz de prever, de esperar como suas alunas escolheriam transmitir o que aprenderam. É o rizoma em ação.

Disciplinas como essas oferecem às licenciandas e aos licenciandos a possibilidade de pensar historicamente fora dos moldes de uma História eurocentrada. A proposta apresentada por essas/es professoras/es é pensar a partir de uma realidade que seja nossa, com a qual consigamos nos identificar, que fale das nossas experiências. Para a professora Janaína, não é sobre o desmerecimento dos conhecimentos históricos anteriormente elaborados, mas é uma questão de que “a gente tem também outros tantos autores que são brasileiros e brasileiras, ou que são de realidades similares às nossas, pessoas que foram colonizadas, que sofrem, a partir

do processo de racialização, a partir do processo da violência de gênero, a partir desse processo, que podem nos ajudar a entender melhor as nossas complexidades”.

A professora se refere ao processo de descolonização do conhecimento seguido pela descolonização dos currículos como alternativa para pensarmos nossas experiências sob um ponto de vista latino-americano e brasileiro. A importância dessa virada decolonial nos estudos e no ensino de História se traduz na possibilidade de significarmos nossas vivências a partir de bases teóricas que compartilhem conosco o contexto histórico, político e social do qual fazemos parte. Queremos ler, ouvir e estudar teóricas e teóricos que conheçam a realidade de colonização da nossa terra, dos nossos conhecimentos e das nossas subjetividades. Como Janaína explica, não é excluir ou ignorar os conhecimentos dos chamados cânones moderno-ocidentais, mas apresentar a oportunidade de acessar outros conhecimentos, outras perspectivas.

Nesse caminho, dotamos de significados outros o ensino de História. A formação da consciência histórica como capacidade de racionalização das experiências humanas não é suficiente para explicar por que ensinamos e aprendemos História. Por isso, Pereira e Torelly (2023) propõem um ensino de História como potência criativa e afetiva. Utilizando o pensamento indígena baseado nas obras de Ailton Krenak, os autores questionam a lógica utilitária que move a sociedade capitalista. Por que todas as coisas precisam ter um fim em si mesmas? Mais ainda, por que o fim apresentado precisa ser aquele determinado por homens de realidades que não são a nossa?

Krenak (2020, p. 10) já dizia: “estamos viciados em modernidade. A maior parte das invenções é uma tentativa de nós, humanos, nos projetarmos em matéria para além de nossos corpos. Isso nos dá uma sensação de poder, de permanência. A ilusão de que vamos continuar existindo”. O vício da modernidade anda lado a lado com o vício da colonialidade e tem nos feito viver sob a ilusão de que vamos continuar existindo mesmo com a destruição contínua e desenfreada da natureza que nos cerca.

E Rufino (2021, p. 9) completa: “o chamado fim do mundo não é uma profecia, mas sim uma prática sistêmica que sustenta a modernidade e se perpetua ao longo de um tempo encapsulado pelas promessas de progresso e desenvolvimento tecnológico”. As inovações tecnológicas, os avanços científicos, as maravilhas da internet nos trazem a ilusão de que não precisamos da natureza, de que somos maiores que a natureza. Por isso, os constantes avisos sobre o colapso iminente da humanidade parecem não surtir efeito. Vivemos iludidos.

Mas o conhecimento ancestral dos povos originários já nos alerta há tempos. Não existe humanidade sem natureza. Por que temos, então, ignorado esses avisos? Ignoramos porque não reconhecemos o conhecimento indígena como legítimo. Porque nos foi ensinado que a ciência

é feita em laboratórios, em universidades, no Norte global. Que é objetiva, imparcial e, principalmente, branca. E o que lemos, o que estudamos e o que ouvimos reforçam essa ideia.

Por isso, a proposta de uma educação e um ensino de História baseados no afeto se mostra como uma alternativa para que existamos em confluência com os organismos vivos que nos rodeiam. Já diziam Pereira e Torelly (2023) que o afeto é variação. É experiência que potencializa a existência humana. Não pode ser medido, contido ou premeditado. É devir. Vir a ser. Na leitura deleuziana da filosofia de Espinosa, temos que o afeto (*affectus*) é o estado seguinte da afecção (*affectio*). A afecção é o estado no qual um corpo provoca sentidos sobre outro corpo, é exterior ao espírito. O afeto, por sua vez, é o que fica, o “devir não humano do homem” (Deleuze, 2002, p. 223). É a marca da afecção no espírito e mobiliza a potência de agir em maior ou menor intensidade.

É o afeto que torna nossa existência dotada de significado. A razão eurocentrada não é capaz de abarcar e compreender as complexidades dessa existência dotada de sentidos cambiáveis, impossíveis de serem explicados pela ciência moderno-positivista. Apostamos, por isso, em formas outras de experimentar as potências criativas na sala de aula. Quando associamos o ensino de História à educação em direitos humanos assumimos o compromisso de sermos educadores/as e alunos/as de diferentes maneiras, experienciando formas de aprendizagem que não podem ser medidas nem adivinhadas. Somente vividas.

A compreensão do que é educar em direitos humanos deve passar por esse pensamento. Quando perguntado sobre o significado da educação em direitos humanos, o professor Karl Schurster ofereceu a seguinte percepção: “a educação em direitos humanos é, acima de tudo, uma advertência”. Mas sobre o que advertimos? Por que precisamos advertir? Para ele, “o educador, de uma forma geral, tem que estar sempre alerta para tudo aquilo que é capaz de causar dor e sofrimento na sociedade, para que essa dor e esse sofrimento não se tornem patológicos”.

As condições que causam dor e sofrimento são muitas na sociedade em que vivemos. Os índices assombrosos de violência; a escalada de conflitos bélicos; as desigualdades sociais, raciais e de gênero; o proeminente avanço de concepções conservadoras e preconceituosas do mundo têm nos infligido, em diferentes níveis, dor e sofrimento. E esses sentimentos são formas de afeto, o afeto-sentimento (Deleuze, 2002). Fazem parte da tristeza como afeto, diminuindo a potência de agir¹⁸ e, progressivamente, transformando-se em ódio. Quando o professor Karl

¹⁸ Potência de agir é um conceito filosófico deleuziano cujo significado está relacionado à força de existir dos corpos, que pode aumentar ou diminuir em decorrência dos afetos (Deleuze, 2002).

nos intima a estarmos alertas, fala de uma atenção constante e vigilante que nos mova no sentido de produzir afetos no nível da alegria, capazes de aumentar nossa potência de agir.

Como podemos, nos espaços educacionais que ocupamos, potencializar os afetos maiores? Se o currículo não é tudo, voltemo-nos às práticas como lugares de subversão. Nas entrevistas, as/os docentes destacaram que, embora nos falte muito em termos de currículo oficial, há uma disposição da direção do *campus* no desenvolvimento de atividades outras capazes de proporcionar espaços formativos diversos. Os projetos propostos pela professora e pelos professores das disciplinas acompanhadas encontram solo fértil quando associados a uma gestão comprometida com os valores de sociedade que defendem. Para o professor Mário, “a gente está avançando” porque “a gente tem apoio da Universidade. O evento que a gente fez na Semana de História com a temática de decolonialidade e do ensino de História, a setorial de pesquisa e graduação super apoiaram”.

De fato, o apoio a eventos universitários é de grande importância, uma vez que representam outras oportunidades de ensino e de elaboração de conhecimento. Na ocasião, foram compartilhadas experiências de ensino em escolas públicas da Mata Norte que dialogavam com a proposta decolonial e com os direitos humanos; foram trazidas palestras sobre o conhecimento na perspectiva indígena e negra. Ressaltaram-se os aspectos coletivos e cotidianos do conhecimento como potência de agir nas salas de aula.

O avanço que o professor cita é evidente, sobretudo, se comparamos as situações educacionais possíveis hoje com as de outrora. Mas não são suficientes. Em aula da disciplina de Ensino de História Decolonial, a professora Janaina pediu que as/os alunas e alunos fizessem o exercício de analisar os planos de ensino das disciplinas da grade curricular comum. A ideia era que as/os estudantes percebessem o quanto das referências utilizadas nas disciplinas vinham do Norte global, quantas autoras mulheres apareciam entre as leituras recomendadas e, dessas, quantas eram mulheres negras. Podiam, ainda, selecionar quantas/os autores/as eram brasileiras/os ou latino-americanas/os.

A socialização das respostas não demorou muito, uma vez que a quantidade de autoras/es não-brancas/os nas ementas das disciplinas era mínima. O exercício nos levou a debater acerca da importância de questionar os currículos e as diretrizes e problematizar os cânones literários. A intenção não era apontar autores comuns à bibliografia do curso de História como desnecessários ou incorretos, mas questionar porque somente eles aparecem como detentores do conhecimento. Onde estão as mulheres negras e o conhecimento por elas produzido? Por que seus escritos não circulam? Por que não sabemos seus nomes? Foi sobre esses questionamentos que a disciplina se desenvolveu.

Na intenção de provocar o pensamento e a identificação das alunas e dos alunos com personagens, músicas e imagens que falem sobre quem elas/eles são, a professora Janaína propôs a elaboração de colagens que contassem a história delas e deles. Os resultados foram painéis plurais e diversos que falavam de sujeitas/os diferentes, sob diferentes perspectivas.

No diário de campo, escrevo: “há muitas referências a personagens negros e negras. Quando nos pedem para falarmos de nós, não é ao cânone de autores europeus que recorremos”. Escolhemos o que nos atravessa, o que fala sobre nós, com o que nos identificamos. A partir disso, construímos olhares geo-corpo-localizados, abrimo-nos a possibilidades interpretativas através de operadores conceituais que façam sentido dentro da realidade que experienciamos.

No entanto, entendemos que produzir um conhecimento nosso ainda não é bem visto nos espaços institucionalizados de conhecimento como as universidades. Quando optamos por trabalhar com temáticas que nos são familiares e com autoras/es que falam sobre nós, corremos o risco quase sempre certo de sermos apontadas/os como subjetivas/os demais, passionais, não acadêmicas/os. É o que Grada Kilomba (2019) denuncia. Essas etiquetas que nos são postas sob a ilusão de um suposto rigor científico são, na verdade, parte da tentativa daqueles que estão no centro em nos manterem nas margens. Esquecem, porém, que as margens são espaços de tensão, de impulsionamento, de propulsão. É na margem que produzimos conhecimento.

Os mitos da objetividade e neutralidade nas ciências são somente parte desse processo de silenciamento (Kilomba, 2019). Não poder falar sobre racismo, sexismo, violências cotidianas e qualquer outro tema considerado desviante não é uma questão de respeito ao método científico, mas um reforço na concepção de que os saberes das margens não são ciência. Por isso que alternativas pedagógicas como as propostas pela professora Janaina devem ser estimuladas. Para que entendamos, ainda na nossa formação como futuras/os professoras/es, que as nossas histórias importam.

Essas práticas nos levam a vislumbrar os possíveis caminhos em que esse rizoma se desdobra. É verdade que não podemos prevê-lo, mas conseguimos ao menos acompanhá-lo, percebê-lo em seu movimento arritmico, descompassado. “Eu sou movido pelo verbo esperar”, disse Mário. “Então eu tenho uma esperança muito grande nessa nova geração de professores que está sendo formada, porque eles têm acesso a um tipo de leitura, a um tipo de debate que muitos não tiveram na escola básica”. O professor fala sobre os vislumbres e os impactos de uma prática educativa orientada pela educação em direitos humanos e pela descolonização dos currículos como possibilidade para a formação de futuras/os professoras e professores que, conhecedoras/es da sua realidade e comprometidas/os com a defesa dos direitos humanos como necessidade para a vivência plena de todas/os as/os sujeitas/os, possam

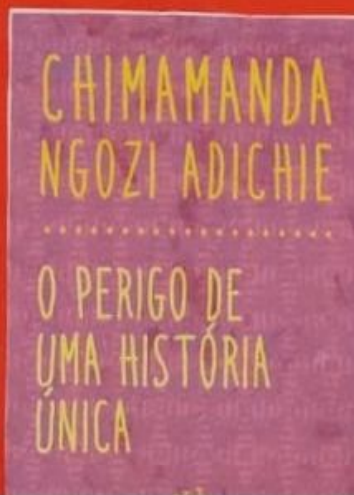
ser educadoras/as que “pensem de forma holística, que pensem a partir da perspectiva das encruzilhadas”.

Com encruzilhada, Mário se refere ao operador conceitual como pensado por Leda Maria Martins (2021b, p. 28). A autora define a encruzilhada como um lugar comum de “centramentos e descentramentos, intersecções e desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação”. Em outras palavras, a encruzilhada é possibilidade. Caminhos abertos para as diferentes, e por vezes divergentes, maneiras de compreender o mundo e de compreender a si própria/o. Quando o professor diz almejar que as/os suas/seus estudantes de Licenciatura em História pensem a partir das encruzilhadas, ele expressa o desejo pulsante de uma educação plural, capaz de elaborar múltiplas vias que serão percorridas em diferentes temporalidades, de diferentes formas e por diferentes sujeitas/os.

Esperançar é acreditar fazendo. Ter fé e se mover no sentido em que as suas esperanças se tornem realidade possível. Assim, o professor Mário traduz o que se espera das/os futuras/os professoras e professores de História: que atuem a partir da multiplicidade de saberes como base da sua prática docente.

para espelhar e caluniar,
Mas também podem ser
usadas para empoderar
e humanizar.

Chimamanda Adichie.



VENDE-SE
CARNE NEGRA
TEL: 190



Antes Sora Bruna da Silva

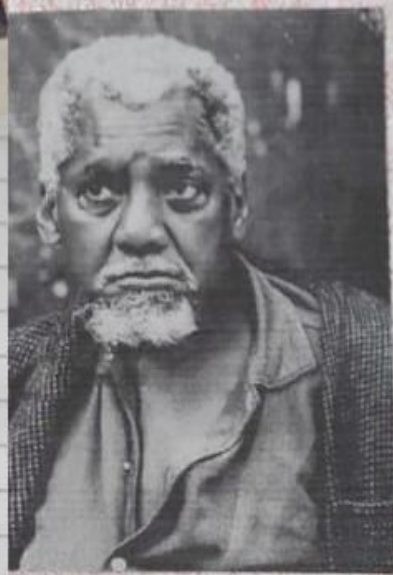
LELLA AISHA
AMILA RIBEIRO



NAVIO NEGRO

LÁ VEM O NAVIO NEGRO
LÁ VEM ELE SOBRE O
LÁ VEM O NAVIO NEGRO
VAMOS MINHA GENTE
OLHAR [...]

(O POETA DO



Ilana Trindade ou

Imagem 3 – Colagens
Fonte: A Autora (2024).

A partir do exposto, se pensamos na pergunta que dá título a este capítulo – há linhas de fuga? –, podemos responder que as linhas de fuga não estão pré-formadas, não existem senão a partir do contato com os moldes aos quais a segmentaridade quer nos conformar. São elaboradas nas sutilezas do cotidiano, se (de)formam através dos tensionamentos entre o que nos dizem que somos, quem queremos ser e quem realmente somos. Não há moldes, ou grades curriculares, capazes de abarcar na totalidade a multiplicidade de nossas subjetividades, sobretudo porque não são fixas, estáticas, mas móveis, cambiantes.

Assim, o que nos move, modificando o nosso espírito e provocando a potência de agir, é o desejo. As linhas segmentares do currículo não nos são suficientes porque desejamos que não sejam, porque desejamos outros possíveis. O desejo, pensado aqui conforme Deleuze e Guattari (2010), é interpretado como potência, como motor de transformação. Diferente das perspectivas clássicas que pensam o desejo como falta, entendemo-lo como produção. O desejo não está no campo das ideias, do onírico; está na realidade. Ele modifica a realidade, transforma, perturba. Dizem os autores: “o desejo faz correr, flui e corta” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 16).

Como pode, então, ser entendido como perverso? A perversidade está em não desejar, em se conformar. É o desejo que se transforma em potência transgressora e nos movimenta através do rizoma, criando outras linhas, outros sentidos, outras direções.

5 QUINTO NÓ: LINHAS (IN)CONCLUSIVAS

MARIA

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto do ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. O preço da passagem estava aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos iriam gostar de melão?

“Olhos d’água” – Conceição Evaristo (2016, p. 39)

O trecho que inaugura este nó experimental faz parte de um dos mais indigestos contos de Conceição Evaristo em sua obra “Olhos D’água”. A história de Maria é a história de inúmeras mulheres brasileiras que trabalham exaustivamente na tentativa de proporcionar às/aos suas/seus o mínimo de condições para sobreviver com dignidade – ou o mais perto disso. Levando para casa os restos de comida da festa na casa da patroa, Maria se anima com a possibilidade de seus filhos provarem alimentos que nunca sentiram o sabor antes.

Em outros contextos, algumas pessoas celebrariam a bondade da patroa ao deixar que sua empregada levasse os restos da festa consigo. Como é caridosa, diriam. Aqui, questionamos por que Maria precisa levar esses alimentos para casa. Por que precisa pegar um transporte tão longo, enfadonho e desconfortável, para o qual seu dinheiro mal dá? Por que os seus filhos nunca comeram melão antes? O conto de Conceição Evaristo é o retrato da violação e negação de direitos a uma determinada parcela da população que o discurso hegemônico insiste em chamar de sujeitos de direitos. Maria não é igual a todos os seres humanos em dignidade e direitos. Longe disso. Maria é a personificação de uma existência marcada pela ausência de direitos, pelo descaso do Estado, pela insegurança alimentar, pela ausência de condições saudáveis de trabalho.

E o final desse conto é ainda mais brutal. Maria é tomada pela violência de uma sociedade patologicamente perversa. Quantas Marias existem no nosso país? Compartilhando as mesmas dores, sofrendo as mesmas violências e invisíveis aos olhos do mesmo Estado que disse lhes assegurar a dignidade. Trago a história de Maria neste capítulo porque é o retrato do que tentamos discutir ao longo desta pesquisa. Precisamos de uma educação comprometida com os direitos humanos porque a nossa sociedade não tem sido. Mas não podemos nos conformar.

Mesmo assim, chego ao último capítulo deste trabalho com a sensação de que há, ainda, muito a ser dito. Não por uma questão de incapacidade teórica, mas por uma questão de complexidade do vivido. Os processos aqui investigados não se encerram em si mesmos. Pelo contrário e muito além, estavam se desenrolando antes da minha presença no campo e continuaram a se desenrolar quando encerrei a pesquisa. Logo, o que apreendi e transcrevi são as experiências que vivenciei em meu estado de pesquisadora-estudante no curto prazo em que pude ocupar esse lugar. Penso no que deixei de ver, nas vivências que não acompanhei, nos relatos que não ouvi: quanto de desejo guardavam?

Mas não me apego ao que não foi feito. Deleito-me com o que consegui apreender, penso na riqueza dessas experiências como potências de investigação e análise, sobretudo como potência de vida. Entendo que, como um processo que é, esta pesquisa não está finalizada. Talvez tenha acabado de começar. Há muitas Marias cujas histórias não foram contadas e cujos

direitos não foram assegurados. Queremos transgredir essa realidade. Espero que este texto contribua de alguma forma para isso.

A imagem de abertura deste nó transmite aquilo de que falo: neste trabalho de cartografia chegamos a muitos lugares, nenhum deles uma parada final, nenhum deles premeditados ou retilíneos. O desenho feito à mão, diferente dos anteriores, assemelha-se mais com um rizoma do que com um mapa. Isso porque considero que, ao final deste trabalho, não há outra imagem que venha a mente que não a de um rizoma. Como na imagem, parti de diferentes direções na intenção de elaborar este trabalho de pesquisa. Tracei caminhos que só se mostraram possíveis enquanto eu os percorria. Nesse sentido, muitas das escolhas e reflexões feitas levaram a outras rotas, evidenciaram outras questões. Em algumas delas, houve uma interrupção abrupta. Não consegui seguir por elas. Outras, ramificaram-se. Outras tantas, tornaram-se paralelas, quase se cruzaram. Elas ilustram o próprio fazer cartográfico. Inconstante, imprevisível, incômodo.

Como ferramentas teórico-metodológicas das quais fizemos uso, aquelas relacionadas à cartografia não são as únicas possíveis, mas nos permitiram captar sentidos que de outras maneiras nos passariam despercebidos. Investigamos os documentos quanto às suas aproximações e aos distanciamentos da educação em direitos humanos, lemos e analisamos ementas de disciplinas, desenvolvemos pesquisas bibliográficas. No entanto, essas etapas, sozinhas, não seriam capazes de nos falar sobre as diversidades de experiências que são vividas no cotidiano das salas de aula.

Não seria possível saber que, durante uma aula da disciplina de Relações Étnico-Raciais onde um grupo de estudantes fazia uma apresentação sobre a escritora Inaldete Pinheiro, um dos alunos se sentiu afetado pela explanação de um de seus livros infantis denominado “Eu, o Coco”. Nesse livro, a autora explica como surgiu o coco como uma dança de resistência cultural dos povos quilombolas. Ela diz que o coco é uma árvore estrangeira, mas que se adaptou bem ao solo e clima brasileiros. Certa feita, para comemorar a importância do coco na sustentação econômica do quilombo, os seus integrantes decidiram dançar em sua homenagem.

À noite, os quilombolas se reuniram em volta da figueira, uma reunião para o descanso da labuta – hora de discutir ideias. Uma das ideias dessas reuniões foi celebrar a minha presença na economia quilombola. Nada melhor do que dançar em minha homenagem. Dançar sempre fez parte da vida dos quilombolas, mesmo na senzala, dançar pela morte. Dançar faz bem ao espírito e ao corpo, aprenderam com os antigos. [...]

Coco – deram o nome à dança, o meu nome, quer louro maior? Acreditem, fiquei muito, muito orgulhoso.

A partir daí, as noites eram animadas com o **Coco**: batidas de pés, batidas de mão batidas de tambor (Andrade, 2010, p. 3, 9).

O estudante em questão era quilombola e viu na história contada por Inaldete os retratos da sua própria vida. Ele compartilhou com a turma os anseios que sua comunidade vive em um contexto em que a juventude não se interessa pela salvaguarda dos bens culturais do quilombo. A história de Inaldete Pinheiro trouxe a ele o que o currículo eurocentrado e monocultural não consegue fazer: identificação, contextualização e conexão. Ferramentas poderosas na produção do afeto.

Como professora historiadora atuando nas redes estadual e municipal de ensino, essa experiência me tocou de modo particular. Nas salas de aula da Educação Básica, enfrentamos inúmeras dificuldades diariamente, mas a mais constante delas é a tentativa de tornar a aprendizagem significativa. Em outras palavras, esforçamo-nos todos os dias para que a história ensinada faça sentido. Recorremos a metodologias diversas: sala de aula invertida, uso de jogos, quizzes, premiações, filmes, imagens, entre outros. É certo que nem sempre conseguimos atingir o esperado. Mas a experiência vivenciada na aula de Relações Étnico-Raciais me mostrou que o esperado não existe.

A aprendizagem não pode ser premeditada. Planejamos, cronometramos e inventamos. Mas não conseguimos prever quando a aprendizagem acontece. Ela se dá de modo furtivo, despreocupado, pelo acaso. Foi assim com a história do Coco e o estudante quilombola. Como poderíamos prever? E é assim todos os dias nos espaços de educação formais e não formais. O inesperado é parte da riqueza do aprender. Quando se dá o encontro entre o conhecimento, a/o sujeita/o e o contexto vemos surgir possibilidades de ressignificação e de fuga.

Quando advogamos a favor de uma educação em direitos humanos, é sobre isso que falamos. Educar de forma a fazer com que todas/os as/os sujeitas/os possam se identificar no processo educativo; a falar de direitos não como abstração filosófica, mas como práxis, ação. E a universidade assume um papel de destaque nesse processo, visto que é responsável pela formação de profissionais éticas/os e cidadãs/ãos ativas/os. Na Licenciatura em História, formamos professoras/es historiadoras/es cuja missão não é a pura transmissão de conhecimentos, e sim a formação de outras e outros sujeitas/os capazes de lutar pelos seus direitos e atuar no sentido de garantir os direitos de todas as outras pessoas.

O que dizem os documentos oficiais, o PPC e o perfil curricular do egresso podem e devem ser mais do que letra morta. Para isso, precisamos de documentos comprometidos com uma mudança institucional e que almejem um projeto de sociedade em que a formação de uma cultura de direitos seja um objetivo. Assegurados pelas normativas, podem as/os professoras e professores articularem possibilidades múltiplas de uma prática docente outra. Isso não significa que sejamos inteiramente dependentes dos documentos para legitimar nossas práticas,

como já nos mostrou a história da educação em direitos humanos no nosso país, mas significa que, quando estabelecemos uma aliança entre teoria e prática, potencializamos nossas ações.

Para isso, as nossas ações e concepções teóricas devem estar alinhadas. Ou seja, se pretendemos fomentar uma educação para o fortalecimento de uma sociedade mais justa, plural e equânime, não podemos fazer uso de teorias que, diferente do que defendemos, reforçam desigualdades e criam abismos.

É o que acontece com a compreensão do que são os direitos humanos e, por consequência, do que é educar em direitos humanos. A noção hegemônica dos direitos humanos como aqueles que pertencem a todos os seres humanos sem distinção de nenhum tipo não nos cabe. Não porque seja incorreta, mas porque é irreal. Elaborada pelo Ocidente colonizador, essa narrativa foi disseminada em todos os lugares como se servisse a todas as realidades existentes. Não serve. Na verdade, nem tenta servir. Foi imposta como narrativa oficial a qual devemos nos conformar, ainda que nada sobre nós pareça ser importante nesse processo narrativo.

Por isso, não é essa a definição de direitos humanos com a qual trabalhamos. Defendemos que os direitos humanos são apenas uma das linguagens de dignidade possíveis. Existem tantas outras linguagens de dignidade como tantas são as culturas ao redor do mundo. Além disso, a problematização dessa narrativa oficial faz parte do processo de um educar comprometido com os direitos humanos. Afinal, comprometemo-nos com os direitos de todas as pessoas quando percebemos e questionamos a ausência desses direitos para a grande parte de nós. Se são os direitos pertencentes a todos os seres humanos sem distinção, por que muitas/os das/os nossas/os não têm acesso à educação de qualidade? Por que não temos acesso a atividades de lazer? Por que nos é negado o direito à vida? Por que as nossas histórias não são contadas?

É um processo educativo orientado por esses questionamentos e envolvido com as possibilidades de existência que excede as linhas segmentares que defendemos nesse processo de pesquisa. No campo, ao retornar às salas de aula da graduação em História, deparei-me com elementos já conhecidos, mas agora ressignificados. Nesses momentos, uma das percepções construídas foi a de que muito falta à UPE e à Licenciatura em História para a concretização dos objetivos expressos no PPC e nos demais documentos normativos. Assim como há, também, múltiplas linhas de fuga.

Essas linhas são elaboradas e reelaboradas cotidianamente, especialmente a partir dos encontros fortuitos no processo de ensino entre professoras/es e alunas/os. É no conflito do encontro que desnorteia, embaça e tira o fôlego que outras formas de ensinar são modeladas e as “grades” do currículo são tensionadas até se romperem.

Defendemos a descolonização dos currículos como um dos meios para provocar esses tensionamentos. Pensar a partir de outras perspectivas teóricas é abandonar a monocultura do conhecimento, desobedecer a ordem da colonialidade que nos colocou como inferiores e improváveis produtoras/es de saber. Se queremos exercer o olhar tirésico, não devemos ter o ciclope como modelo de visão.

Assim, ainda que a prática das salas de aula exceda o currículo e permita o desenho das linhas de fuga, a mudança curricular também é necessária. As origens da educação em direitos humanos nos mostram que a prática tem precedido a teoria, mas que sem a teoria as ações são deslegitimadas. Na observação participante das aulas da Licenciatura em História, presenciei e vivenciei práticas esperançosas, potentes, que, no entanto, não têm encontrado eco nos documentos normativos da Universidade. Ao nos pautarmos pela educação em direitos humanos e seus pressupostos, devemos assumir uma postura em que a teoria e a prática caminhem juntas. Muitas mudanças têm ocorrido na prática, no cotidiano, nas miudezas das relações interpessoais; essas mudanças devem atingir também os níveis institucionais e normativos das unidades de ensino.

Sendo o currículo o conglomerado de conteúdos, valores, práticas e posicionamentos que anunciam uma determinada lógica de sociedade, lutamos para que os currículos se direcionem a um projeto de sociedade plural, múltipla, equânime, antirracista e antissexista. Ansiamos por uma universidade que não nos seja avessa. Por uma sociedade em que a nossa presença não seja vista como ameaça. Pela produção de um conhecimento que não seja único e não se pretenda defensor de uma verdade universal.

A Universidade de Pernambuco – *campus* Mata Norte é, e pode ser ainda mais, vetor de mudança. O espaço acadêmico, quando entendido a partir do diálogo com a sociedade, soma forças à desconstrução de um meio social racista, discriminatório e violento e abre caminho para a construção de outros mundos possíveis.

Disse o professor Mário em entrevista: “eu sou movido pelo verbo esperar”. Compartilho dessa motivação. A esperança é o desejo de outros possíveis. Esta pesquisa pretende ser um convite para que deixemos o desejo produzir potência de agir. Transgredindo as linhas de segmentaridade que tentam nos enclausurar, ousemos ser diferentes. A diferença é multiplicidade. Nossos corpos não são incorretos, nossa subjetividade não é inadequada, nosso conhecimento não é anticientífico. Nós somos possibilidades.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro. **Eu, o Coco**. Recife: Editora do Autor, 2010.

ANGELOU, Maya. **Maya Angelou: poesia completa**. Lubi Prates (trad.). São Paulo: Astral Cultural, 2020.

ARROYO, Miguel. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39832>. Acesso em: 9 mar. 2025.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 52-75.

BAVCAR, Evgen. Um outro olhar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes. **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 17-22.

BELANDI, Caio. Em 2021, pobreza tem aumento recorde e atinge 62,5 milhões de pessoas, maior nível desde 2012. **Agência IBGE Notícias**, 2 dez. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35687-em-2021-pobreza-tem-aumento-recorde-e-atinge-62-5-milhoes-de-pessoas-maior-nivel-desde-2012>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** Transcrição da palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 2000. Disponível em: http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm#_ftn2. Acesso em: 20 mai. 2024.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas: São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BIONDILLO, Rosana. **Walter Benjamin e os caminhos do *flâneur***. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/928cc04f-2423-4387-8767-c80c3ff31e57/content>. Acesso em: 26 jul. 2025.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOITO, Sofia Rodrigues. O pensamento decolonial de Leda Maria Martins e sua importante contribuição para as artes da cena: resenha do livro *Performance do tempo espiralar – poéticas do corpo-tela de Leda Maria Martins*. **Sala preta**, v. 21, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v21i1p133-139>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BORGES, Alci Marcus Ribeiro. **Educação em Direitos Humanos, um desafio para as licenciaturas da UFPI: 2012-2020**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br:8080/handle/123456789/3243>. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.038, de 17 de agosto de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Historiador e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14038.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº: 8/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/1002/2/Programa%20Nacional%20de%20Direitos%20Humanos%20-%20PNDH3.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

CAÇÃO, Maria Izaura. O Currículo e Suas Concepções: Teoria e Prática. *In*: MIGUEL, José Carlos; REIS, Marta dos. **Formação Docente: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 27-46.

CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história? **História e Ensino**, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>. Acesso em: 09 mar. 2025.

CALDAS, Fabíola Renata Cavalheiro. **Educação em Direitos Humanos e interculturalidade: o curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/108>. Acesso em: 17 jul. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; IVENICKI, Ana. A pesquisa multi/intercultural na Educação: possibilidade de articulação a processos educativos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1-21, jan./mar. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3pZKycNjVcJJyszwfChvSwQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 9 mar. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 399-412.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. *In*: BITTAR, Eduardo (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008a, p. 285-298.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008b.

CARDOSO, Fernando da Silva. Educar para a crítica, pluralidade e mudança social: notas desde a educação em direitos humanos. **Revista Teias**, v. 24, n. especial, p. 321-329, abr./jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2023.70629>. Acesso em: 01 jun. 2024.

CASSIANO, Marcella; FURLAN, Reinaldo. O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 2, p. 373-378, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/dgLDtXKSwqS85RSQsJpRrZP/?format=pdf>. Acesso em: 9 mar. 2025.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. *In*: LARROSA, Jorge (Org.). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995, p. 11-59.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2010.

DOUZINAS, Costas. Sete teses sobre os Direitos Humanos. **Hendu**, v. 7, p. 206-218, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/hendu/article/view/6016>. Acesso em: 5 abr. 2024.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisas com os cotidianos da educação: problematizações e invenções de mundos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 70, p. 1-20, out./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2023v61n70id34627>. Acesso em: 16 mai. 2025.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Memória e educação em direitos humanos. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 135-156.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRASER, Nancy. Redistribuição, reconhecimento e participação: por uma concepção integrada da justiça. *In*: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia

(Coords.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010, p. 167-189.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, Joaze Bernardino; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspóricos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GUATTARI, Félix. A transversalidade. In: GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HERRERA FLORES, Joaquín. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade da resistência. **Direito e Democracia**, Canoas, v. 4, n. 2, p. 287-304, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/direito/article/view/2457>. Acesso em: 5 abr. 2024.

HUYSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente**: modernismos, artes visuais, políticas da memória. Rio de Janeiro: Contraponto; Museu de Arte do Rio, 2014.

IPHAN. Maracatu de Baque Solto. **IPHAN**, Bens Culturais Registrados, 2014. Disponível em: <https://bcr.iphan.gov.br/bens-culturais/maracatu-baque-solto/>. Acesso em: 9 mar. 2025.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 1151-1167, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3J8sWsprqTf9WQp3JJqkP6F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 mar. 2025.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Madrid: Siglo XXI de España Editores; Buenos Aires: Siglo XXI de Argentina Editores, 2002.

KASTRUP, Virgínia. A rede: uma figura empírica da ontologia do presente. In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Orgs.). **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 17-22.

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

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2020.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

MACIEL, Talita Santana. Educação em direitos humanos na formação de professores(as). **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 4, n. 2, 2016. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/388>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Afetar e sensibilizar na educação: uma proposta transdisciplinar. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 32, p. 163-182, 2011. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v17i32.3698>. Acesso em: 2 jun. 2024.

MAGENDZO, Abraham; PÁVEZ BRAVO, Jorge Manuel. **Educación en derechos humanos**: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2015.

MAGENDZO, Abraham Kolstrein; JOFRÉ, María Isabel Toledo. Educacion en derechos humanos: curriculum Historia y Ciencias Sociales del 2º año de enseñanza media. Subunidad “Regimen militar y transición a la democracia”. **Estudios Pedagógicos**, v. 35, n. 1, p. 139-154, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100008>. Acesso em: 17 fev. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Joaze Bernardino; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 27-53.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória**: o reinado do Rosário do Jatobá. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições; São Paulo: Editora Perspectiva, 2021b.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021a.

MARTINS, Leda. Os resíduos do verbo tecem franjas na memória. **Revista Piauí**, dez. 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/os-residuos-do-verbo-tecem-franjas-na-memoria/>. Acesso em: 25 out. 2024.

MENEZES, Rogério Félix de; LIMA, Patrícia Ribeira Feitosa; RODRIGUES, Bárbara Suellen Ferreira. Ensino de História e educação em direitos humanos: uma importante parceria na perspectiva de uma formação integrada. **Eixo**, Brasília, n. 1, jan.-abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.19123/eixo.v9i1.680>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 34, jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 21 mai. 2024.

MIGNOLO, Walter. Novas reflexões sobre a “ideia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, v. 21, n. 53, ago. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792008000200004>. Acesso em: 21 ago. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementariedade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set., 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MORAES, Wallace de. Historicídio e as necrofilias colonialistas outrocidas – Uma crítica decolonial libertária. **Observatório do Trabalho na América Latina**, 5 out. 2020. Disponível em: <https://otal.ifcs.ufri.br/uma-critica-decolonial-libertaria-historicidio-e-as-necrofilias-colonialistas-outrocidas-ncos/>. Acesso em: 9 mar. 2025.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, n. 79, ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300003>. Acesso em: 9 mar. 2025.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 110, p. 35-50, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802992>. Acesso em: 9 mar. 2025.

MUELLER, Mariana Prado. **Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos nas Licenciaturas**: princípios e propostas. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5763564. Acesso em: 17 jul. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009b, p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009a, p. 150-171.

PASSOS, Gésio. IRPF: 10% dos contribuintes concentram 51% da renda no país. **Agência Brasil**, 1 jan. 2024. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2024-01/irpf-10-dos-contribuintes-concentram-51-da-renda-no-pais#:~:text=Um%20relat%C3%B3rio%20publicado%20pelo%20Minist%C3%A9rio,IRPF\)%20de%202021%20e%202022](https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2024-01/irpf-10-dos-contribuintes-concentram-51-da-renda-no-pais#:~:text=Um%20relat%C3%B3rio%20publicado%20pelo%20Minist%C3%A9rio,IRPF)%20de%202021%20e%202022). Acesso em: 18 fev. 2024.

PATRIOTA, Elizabeth Bezerra. **Educação em direitos humanos nas licenciaturas do IFAL: da positivação à efetivação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Tiradentes, Maceió, 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de história? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez., 2018. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v20i45.4512>. Acesso em: 20 mai. 2024.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set./dez., 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n66a2018-11>. Acesso em: 20 mai. 2024.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **História Hoje** – Revista de História e Ensino, v. 7, n. 13, p. 13-33, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.427>. Acesso em: 20 mai. 2024.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. Para uma crítica da consciência pelos afetos: o ensino de História como desafio de uma aprendizagem das relações. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 26, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i26.1042>. Acesso em: 9 mar. 2025.

PINHEIRO, Elane Cristina Alves Ribeiro. **A licenciatura em pedagogia e a formação de professores: uma reflexão sobre a educação em direitos humanos**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Amazonas, 2023.

PINTO, Mônica Luiza Simião. **Formação de professores para a Educação em Direitos Humanos**. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://arquivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos//000069/00006917.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados; Ação Educativa, 2006.

PIZARNIK, Alejandra. Naufrágio inconcluso. Rosângela Fernandes Euletério (trad.). **Revista Nota do Tradutor**, n. 15, Florianópolis, 2020. Disponível em: [https://ia801808.us.archive.org/13/items/n.t.-revista-nota-do-tradutor-15/\(n.t.\)%20Revista%20Nota%20do%20Tradutor%2015.pdf](https://ia801808.us.archive.org/13/items/n.t.-revista-nota-do-tradutor-15/(n.t.)%20Revista%20Nota%20do%20Tradutor%2015.pdf). Acesso em: 2 jun. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 73-114.

REGO, Ernny Coêlho. **Educação em direitos humanos e ensino superior: uma análise dos projetos políticos pedagógicos das licenciaturas do IFCE**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) - Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=87605>. Acesso em: 10 abr. 2024.

ROB. Rede de Observatórios da Segurança. **Elas vivem: liberdade de ser e viver**. Rio de Janeiro: CESeC, 2014. Disponível em: https://observatorioseguranca.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/03/RELATORIO_elas-vivem_fev24_-corrigido-WEB.pdf. Acesso em: 17 jul. 2025.

ROCHA, Ailana Freitas. **A política e a prática da educação em direitos humanos em cursos de licenciaturas em pedagogia em três universidades de Salvador – Bahia – Brasil**. 2019. Tese (Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2019.

ROCHA, Sandra Soceki da. **A educação em direitos humanos na formação de professores(as): um estudo a partir de projetos pedagógicos de curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/87316/R%20-%20D%20-%20SANDRA%20SOCEKI%20DA%20ROCHA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 abr. 2024.

RODINO, Ana María. Ideas-fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación em derechos humanos em América Latina durante las tres últimas décadas: una lectura regional. *In*: MAGENDZO, Abraham. **Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica**. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); Organización de Estados Iberoamericanos, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2006000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 mar. 2024.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera. Educação em direitos humanos no Brasil: ideias-força e perspectiva de futuro. *In*: MAGENDZO, Abraham. **Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica**. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); Organización de Estados Iberoamericanos, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo?. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel Ignacio Pérez. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel Ignacio Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. [S. l.]: Artmed, 1998.

SANTANA, Alery Felinto. **Currículo de Licenciaturas acompanhadas pelo setor de estudos e assessoria pedagógica: articulações discursivas referentes à incorporação da educação em direitos humanos**. 2022. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/46526>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SANTOS, Hecilda Aparecida Carneiro. **Licenciatura em Geografia: currículo e os direitos humanos em Universidades Federais do Brasil**. 2020. 432 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/487>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SILVA, Daiane da Luz. **Educação em direitos humanos: uma análise dos currículos das licenciaturas**. 2020. 95f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32240/1/Daiane_dissertacao_RI.pdf. Acesso em: 17 jul. 2025.

SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca e. Lugones e o escurecer do ensino de história. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 1-11, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n185047>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOUSA, Flávia Ribeiro de; SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca e. O ensino decolonial: em busca de uma ampliação de olhares para o ensino de História. **Leopoldianum**, v. 50, n. 140, p. 103-120, 2024. DOI: <https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/1461>. Acesso em: 15 mai. 2025.

SOUSA, Márcia Maria de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. Cartografia: perspectivas metodológicas na pesquisa em educação. **Cadernos da Fucamp**, Minas Gerais, v. 21, n. 50, p. 17-33, 2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2702>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SOUZA, Alexandre Augusto e; GREGÓRIO, Tânia Cristina da Conceição; MOURA, Aline de Carvalho. O tema de pesquisa como elemento de análise sobre pesquisa em educação na região Nordeste. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 9, jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v9.e12391>. Acesso em: 23 out. 2024.

STRÖHER, Carlos Eduardo. **Intempestivo e infame: o ensino de História na perspectiva foucaultiana**. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/98594>. Acesso em: 17 jul. 2025.

TAVARES, Celma. Educar para o nunca mais: experiências educativas em lugares de memória na Argentina, Brasil e Chile. **Revista Momento – Diálogos em educação**, v. 13, n. 1, p. 95-115, jan./abr., 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i01.13633>. Acesso em: 20 mai. 2024.

TUBINO, Fidel. Los sentidos del interculturalismo latino-americano y la utopia dialógica. **Cuyo - Anuario de Filosofia Argentina y Americana**, v. 33, 2016, p. 69-77. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/anuariocuyo/article/view/2131>. Acesso em: 20 mai. 2024.

UPE. Universidade de Pernambuco. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em História**. 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 5, n. 1, jan./jul., 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002>. Acesso em: 20 mai. 2024.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em e para os Direitos Humanos: conquista e direito. *In*: DIAS, Adelaide Alves; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (Orgs.). **Educando em Direitos Humanos**: fundamentos educacionais. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016, p. 11-24. Disponível em: https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/EducandoemDH_Vol-3.pdf. Acesso em: 26 jul. 2025.

APÊNDICE A – PERGUNTAS GERADORAS DAS ENTREVISTAS ÀS/AOS DOCENTES

As perguntas abaixo fizeram parte do roteiro prévio de entrevista às/aos professoras/es das disciplinas analisadas. Em se tratando de uma pesquisa cartográfica, as perguntas não foram seguidas à risca, mas serviram como balizadoras das conversas entre a pesquisadora e as/os professoras/es.

1. Como você definiria educar em direitos humanos?
2. Como você pensa a articulação entre a sua disciplina e a dimensão da educação em direitos humanos? Quais os caminhos possíveis?
3. Pensando na formação de futuros professores e professoras de História, qual a importância de pensar não apenas a sua disciplina, mas o curso como um todo, na perspectiva da educação em direitos humanos?
4. Como a/o professor(a) pensa o impacto de suas aulas e da abordagem utilizada no exercício dessas/es futuras/os educadoras/es?
5. Qual as possibilidades que a direção do campus apresenta para a criação de outros espaços formativos fora da sala de aula?