

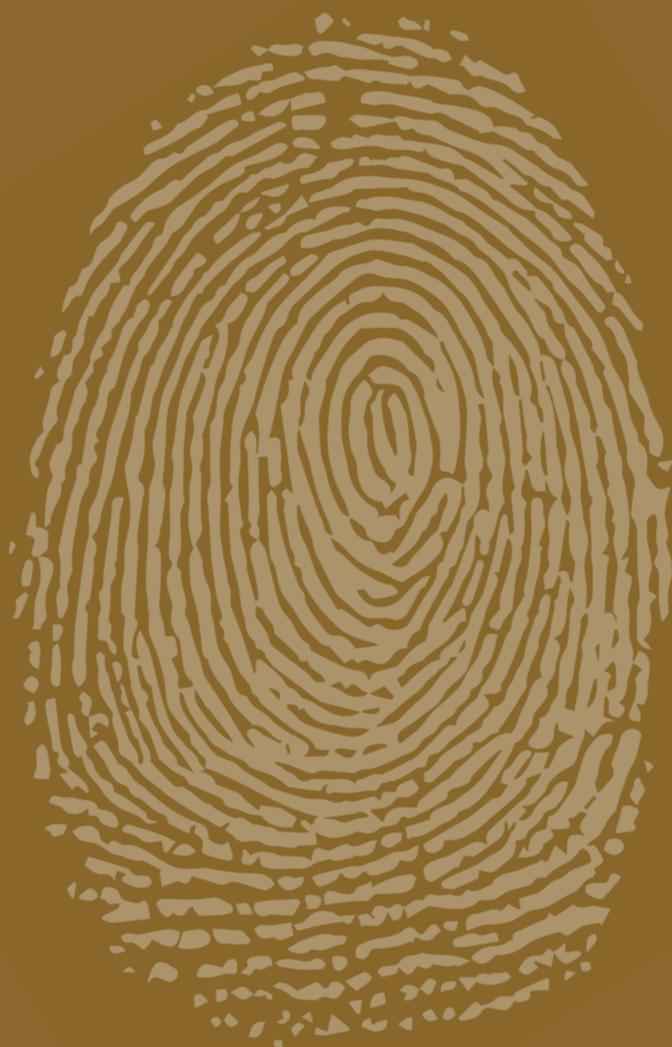
Ensino de História e Educação em Direitos Humanos

sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisas

- Antonio Carlos Sardinha
- David Junior de Souza Silva
- Raimundo Erundino Santos Diniz
(Organizadores)

Antonio Carlos Sardinha
David Junior de Souza Silva
Raimundo Erundino Santos Diniz
(Organizadores)

Ensino de
**História e Educação
em Direitos Humanos**
sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisas



Copyright © 2022, autores

Universidade Federal do Amapá

Reitor: Prof. Dr. Júlio César Sá de Oliveira

Vice-Reitora: Prof.^a Dr.^a Simone de Almeida Delphim Leal

Diretor da Editora da Universidade Federal do Amapá

Madson Ralide Fonseca Gomes

Editor-chefe da Editora da Universidade Federal do Amapá

Fernando Castro Amoras

Conselho Editorial

Madson Ralide Fonseca Gomes (Presidente), Alaán Ubaiara Brito, Alisson Vieira Costa, Clay Palmeira da Silva, Eliane Leal Vazquez, Inara Mariela da Silva Cavalcante, Irlon Maciel Ferreira, Ivan Carlo Andrade de Oliveira, Jodival Maurício da Costa, Luciano Magnus de Araújo, Marcus Andre de Souza Cardoso da Silva, Raimundo Erundino Diniz, Regis Brito Nunes, Romualdo Rodrigues Palhano e Yony Walter Mila Gonzalez

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Editora da Universidade Federal do Amapá

Elaborada por Maria do Carmo Lima Marques – CRB2-989

Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisas / Antonio Carlos Sardinha; David Junior de Souza Silva; Raimundo Erundino Santos Diniz (organizadores). Macapá: UNIFAP, 2022.

274 p. : il.

ISBN: 978-65-89517-41-2

1. História - Ensino. 2. História - Educação em direitos humanos
3. Educação - Direitos humanos. 4. Ensino de História na contemporaneidade. I. Sardinha, Antônio Carlos (org.) II. Silva, David Junior de Souza (org.). III. Diniz, Raimundo Erundino Santos (org.). IV. Título. V. Fundação Universidade Federal do Amapá.

907.811 E59h

CDD 22.ed.

Diagramação: Gil Toyoki Mendes



Editora da Universidade Federal do Amapá

www2.unifap.br/editora | E-mail: editora@unifap.br

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek, Km 2, s/n, Universidade,
Campus Marco Zero do Equador, Macapá-AP, CEP: 68.903-419



Editora afiliada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem permissão dos Organizadores. É permitida a reprodução parcial dos textos desta obra desde que seja citada a fonte. As opiniões, ideias e textos emitidos nesta obra são de inteira e exclusiva responsabilidade dos autores dos respectivos textos.



- Ensino de História e Educação em Direitos Humanos:
Apontamentos Epistemológicos e Teóricos para uma
Pedagogia da Memória 13
- Antonio Carlos Sardinha, David Junior de Souza Silva
e Raimundo Erundino Santos Diniz
Universidade Federal do Amapá - Unifap
- Pedagogia dos esquecimentos, memoricídio e Direitos
Humanos: Discussões emergentes em um mundo de
desigualdades 36
- Leandro Fonseca Missiatto
Escola da Magistratura do Estado de Rondônia – EMERON/ Tribunal de Justiça de Rondônia – TJ/RO
- A grande narrativa fraturada e os escândalos do putumayo
na descolonização dos Direitos Humanos 60
- Caio Henrique Faustino da Silva, Davi Avelino Leal
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio/ Universidade Federal do Amazonas – UFAM
- Comissões da verdade, história escolar e o direito à
memória e à verdade 86
- Alessandra Carvalho
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
- Ensino de História e pessoas LGBT: Direitos Humanos,
ditadura e Comissão Nacional da Verdade 110
- Ana Cecília Pereira, Fernando Perlatto, Yara Alvim
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

A educação como prática transformadora: Memória, História e Gênero	135
Mariana Quadros Gimenez <i>Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD</i>	
Ensino de História e interdisciplinaridade: Pontos de convergência entre questões étnico-raciais e espaço escolar	161
Yuri Costa, Edilene Reis Pereira <i>Universidade Estadual do Maranhão – UEMA</i>	
Educação antirracista no lugar Roraimã	180
Amarildo Ferreira Júnior <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR</i>	
A liberdade de ensinar aos privados de liberdade: O ensino de História, Direitos Humanos e medidas socioeducativas	206
Humberto Miranda <i>Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE</i>	
Educação em prisões e ensino de História: Possibilidades de afirmação dos Direitos Humanos na formação de leitores e estudantes	226
Sérgio Bandeira do Nascimento, Diana Helena Alves Muniz e Clarice Nascimento de Melo <i>Universidade Federal do Pará - UFPA</i>	
O rural e os desafios de um ensino de História para os Direitos Humanos	252
Francivaldo Alves Nunes <i>Universidade Federal do Pará - UFPA</i>	



APRE SEN TAÇÃO

Antonio Carlos Sardinha
David Junior de Souza Silva
Raimundo Erundino Santos Diniz

A **aproximação da** agenda de pesquisa e ensino no campo interdisciplinar de estudos em Direitos Humanos com o campo de Ensino de História se articula em dimensões amplas. A perspectiva para problematizar e refletir sobre Direitos Humanos e Cidadania tem na História um terreno fértil para produção de saberes que se entrelaçam no conjunto do currículo que estrutura o processo de ensino-aprendizagem em espaços formais e não formais de ensino de História.

É nesse contexto que surge a proposta do livro **“Ensino de História e Educação em Direitos Humanos – sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisas”**. A iniciativa resulta de um trabalho conjunto de docência no âmbito do Programa de Mestrado de Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). O diálogo entre docentes do Programa para pensar a oferta da disciplina História e Educação em Direitos Humanos estimulou a necessidade de ampliar o debate, observando aspectos e percepções distintas quando se pensa as práticas e processos de ensino de História na perspectiva dos Direitos Humanos.

A proposta é ampliar olhares e estimular provocações para

pesquisas que incorporem a perspectiva e a já consolidada agenda interdisciplinar de investigação em Direitos Humanos às preocupações e desafios para pensar a produção de conhecimento que problematize o Ensino de História na contemporaneidade.

A produção do livro contou com a participação de 19 pesquisadores de 11 instituições públicas. Destacamos ainda a atuação de uma comissão de avaliadores ad hoc formada por pesquisadores de seis universidades que colaboraram com sugestões e críticas, contribuindo para qualificar a obra e permitindo a construção de uma rede de diálogo para pensar essa agenda de investigação envolvendo a Educação em Direitos Humanos e o Ensino de História.

Ressaltamos a possibilidade de ampliar as redes de pesquisa no interior da própria variedade de núcleos do ProfHistória, criando canais de diálogo e parcerias entre pesquisadores do Programa.

Desejamos uma ótima leitura!

COMISSÃO DE AVALIADORES *AD HOC*



► Alanna Souto Cardoso

Com pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia (PPGCSPA/CCSA), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), é doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (PPGDSTU/NAEA), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Possui mestrado em História Social da Amazônia e graduou-se em História (bacharelado e licenciatura) pela UFPA. Tem experiência na área de Pesquisa Histórica e Antropológica, com ênfase em História da Família, Demografia Histórica e Cartografia Histórica Decolonial da Amazônia. Desenvolve atividades de assessoramento nos seguintes eixos: Planejamento e Gestão Pública; Elaboração de Projetos Sociais e Culturais; Educação e Ensino.

► Bruno da Silva

Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (ProfHistória/UNIFESSPA) e líder do Grupo de Ensino e Pesquisas Americanistas (GEPAm) da mesma universidade.

► Carina Santos de Almeida

Professora de História Indígena e Ensino de História. Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pesquisadora colaboradora no Laboratório de História Indígena (LABHIN/UFSC). Atua na área de Ciências Humanas no curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) da Universidade Federal do Amapá

(UNIFAP), campus Oiapoque, com formação de professores indígenas dos povos do Amapá e norte do Pará (karipuna, palikur-arukwayene, galibi-marworno, galibi-kali'na, wajãpi, apalai, wayana, tiriyo e katxuyana). Dedicou-se aos estudos sobre povos indígenas na América e o indigenismo no Brasil no decorrer do século XX. Participa como especialista de área, desde 2014, da Ação Saberes Indígenas na Escola (MEC), com o povo palikur-arukwayene (Amapá).

► Edilson Mateus Costa da Silva

Doutor e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Pará (PPHIST/UFPA). Professor do Ensino Fundamental e Médio da Secretaria do Estado de Educação do Pará (Seduc/PA) e integrante do Projeto SEI (Sistema Educacional Interativo) da mesma Secretaria. Integrante da equipe ProBNCC como redator de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Documento Curricular do Estado do Pará. Tem experiência em ensino e pesquisa nas áreas de História e Música Popular, Teoria da História e Historiografia, Ensino de História, Metodologia da Pesquisa Científica e Metodologia do Ensino.

► Eliane Leal Vasquez

Doutora e mestra em História da Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Atualmente é professora-adjunta IV do Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas, lotada no curso de graduação em Matemática e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá (ProfHistória/UNIFAP).

Atualmente, coordena o projeto de pesquisa “História da Ciência na formação de professores: Ensino de História e saberes históricos na escola da prisão”, vinculado ao Núcleo de Pesquisa História da Ciência e Ensino da mesma instituição (NUPHCE/UNIFAP). Linha de pesquisa: História da Ciência e Estudo Penitenciário.

► Francisco Bento da Silva

Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UFAC) e do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade (PPGLI/UFAC), da Universidade Federal do Acre.

► Maria Luiza Fernandes

Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Professora permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UFRR) da mesma universidade.

► Mariana Cunha Pereira

Doutora em Antropologia da América Latina e Caribe pela Universidade de Brasília (UnB). É

professora no curso de História do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) e do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF), vinculados à mesma universidade.

► Sérgio Roberto Gomes de Souza

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor associado da área de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Acre (UFAC) e professor permanente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Acre (ProfHistória/UFAC).

► Teresa Almeida Cruz

Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e com pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGICH/UFSC). É professora associada da Universidade Federal do Acre (UFAC).

AUTO RES

▶ Alessandra Carvalho

Professora do Colégio de Aplicação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ProfHistória/UFRJ).

▶ Amarildo Ferreira Júnior

Doutor em Ciências pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, da Universidade Federal do Pará (UFPA/NAEA). Área de concentração: Desenvolvimento Socioambiental. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR).

▶ Ana Cecília Pereira

Mestre e doutoranda em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

▶ Antonio Carlos Sardinha

Professor-adjunto da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá (ProfHistória/UNIFAP), na linha de Pesquisa Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão. Integra como líder o Grupo de Pesquisa "Estudos Interdisciplinares em Cultura e Políticas Públicas" (CNPq/UNIFAP).

▶ Caio Henrique Faustino da Silva

Advogado e professor universitário. Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas (PPGHIST/UFAM). Mestre em Direito Ambiental pela Universidade do Estado do Amazonas (PPGDA/UEA). Doutorando em Teoria do Estado e Direito Constitucional pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Membro do Grupo de Pesquisa "Direitos Humanos na Amazônia".

► Clarice Nascimento de Melo

Docente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da UFFA. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Educação (GEPHE/UFFA). Pesquisa sobre os temas História da educação básica; história da educação de mulheres; história do ensino de História na educação básica.

► David Junior de Souza Silva

Professor permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá (ProfHistória/UNIFAP). Editor-gerente da Revista de Ciências Sociais (PRACS) da UNIFAP. Integrante do Grupo de Pesquisa "Estudos Interdisciplinares em Cultura e Políticas Públicas" (CNPq/UNIFAP), na mesma universidade.

► Davi Avelino Leal

Professor de História da Amazônia no Departamento de História da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia pela mesma instituição. Membro do Grupo de Pesquisa "Direitos Humanos na Amazônia".

► Diana Helena Alves Muniz

Possui graduação em História (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Federal do Pará (UFFA). Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira (UCAM). Especialista em Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade (UFFA). É professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seduc/PA), lotada no Projeto Educando para a Liberdade, e atua na Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade.

► Edilene Reis Pereira

Graduada em Pedagogia e em Normal Superior. Mestre em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora do ensino fundamental anos iniciais (5º ano). Professora substituta da UEMA, ministrante de disciplinas da base pedagógica. Tutora do Núcleo de Tecnologia para a Educação da UEMA (UEMAnet).

► Fernando Perlatto

Mestre em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) e doutor em Sociologia pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP/UERJ) da mesma instituição. Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

► Francivaldo Alves Nunes

Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor na Universidade Federal do Pará (UFFA), atua no curso de História do campus universitário de Ananindeua e nos programas de pós-graduação em Ensino de História (campus Ananindeua) e História Social da Amazônia (campus Belém).

► Humberto Miranda

Pós-doutorado em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Atua nos programas de pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/Fundaj) e de História (UFRPE). Coordena o Laboratório de História das Infâncias do Nordeste (LAHIN).

► Leandro Aparecido Fonseca Missiatto

Professor do curso de Psicologia da Faculdade Estácio de Pimenta Bueno (Rondônia) e da Escola da Magistratura do Estado de Rondônia (EMERON). Analista processual na especialidade de Psicologia do Tribunal de Justiça de Rondônia (TJ/RO). Autor do livro "Colonialidade normativa".

► Mariana Quadros Gimenez

Graduada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), mestre em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e professora das redes pública e privada do estado de São Paulo.

► Raimundo Erundino Santos Diniz

Doutorado em Ciências Socioambientais e mestrado em Planejamento do Desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, da Universidade Federal do Pará (PPGDSTU/NAEA/UFGPA). Especialista em Gestão Ambiental (NUMA/UFGPA). Especialista em Gestão Escolar (UEPA). Historiador (IFCH/UFGPA). Professor-adjunto da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá (Prof-História/UNIFAP). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH/UNIFAP), professor do Curso de Especialização em Estudos Culturais e Políticas Públicas (PCULT/UNIFAP) e pesquisador do Grupo de Pesquisa "Estudos Interdisciplinares em Cultura e Políticas Públicas" (CNPq/UNIFAP), da mesma universidade.

► Sérgio Bandeira do Nascimento

Doutor em Educação (PPGED/UFGPA), graduado em História (UFGPA). Docente da FAECS/Campus de Abaetetuba/UFGPA. Lidera do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e História em Prisões na Amazonia. Pesquisa sobre temas como Educação e História em Prisões; Ensino de História; História da Psiquiatria e da Loucura.

► Yara Alvim

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

► Yuri Costa

Doutor em História (Unisinos). Professor do Departamento de História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e do Programa de Pós-Graduação em História da mesma instituição (mestrado e doutorado profissional). Pesquisador do Núcleo de Estudos do Maranhão Oitocentista (CNPq/UEMA). Defensor público federal. Presidente do Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH).



Ensino de História e Educação em Direitos Humanos:

Apontamentos Epistemológicos
e Teóricos para uma Pedagogia
da Memória

Antonio Carlos Sardinha
David Junior de Souza Silva
Raimundo Erundino Santos Diniz

► INTRODUÇÃO

De imediato, a interface entre o campo da História e o campo interdisciplinar de conhecimento em Direitos Humanos parece evidente. É pela historicidade e marcados por uma temporalidade característica da constituição das sociedades que situamos o surgimento do debate sobre Direitos Humanos.

A demanda por direitos é definida por um processo histórico permeado de conflitos, contradições e fissuras e, a partir da tematização e reflexões sobre a (im)pertinência de garantir e defender direitos, ganha forma na esfera pública que perpassa espaços sociais distintos (universidade, instituições políticas, movimentos e organizações sociais).

A tessitura das relações em sociedades distintas se faz em torno da compreensão (epistemicamente orientada) do que legitima o que é ser humano ou formata a ideia de humanidade em forma e conteúdo, ou seja, em sistemas normativos e simbólicos situados historicamente.

Por detrás de um modelo de sociedade e de uma explicação para a forma como relações sociais, econômicas e políticas se configuram em dado arranjo societário está uma disputa que passa por constituir, legitimar e fazer circular sentidos que trazem modelos para quem pode demandar e acessar direitos.

Para além disso estão sistemas classificatórios que, em uma dimensão simbólica, significam e organizam em discursos os sentidos que enquadram perspectivas em disputas que permitem o debate sobre direitos e positivam e estruturam códigos legais.

Nesse modelo de compreensão, observamos o debate sobre Direitos Humanos, para além da norma e da lei, como um campo que se desenha na dimensão do simbólico e envolve disputas de sentido pela operação de discursos que produzem verdades e legitimidade a quem demanda, acessa e vivencia esses direitos como experiência concreta.

Por essa compreensão, a História enquanto campo de conhecimento se entrelaça a essa agenda de estudos e intervenção que configuramos como Direitos Humanos. Quando observados em espaços educativos, o ensino de História e a educação em Direitos Humanos são campos que se cruzam nessa tentativa de desvendar como a compreensão sobre direitos são possibilidades que nos permitem também compreender a constituição das sociedades e das relações sociais no tempo.

O que destacamos como tese a ser discutida no artigo é que o entrelaçamento entre ensino de História e a educação em Direitos Humanos se faz em uma perspectiva que perpassa a agenda formativa em História, ou seja, para além de um conteúdo temático ou abordagem segmentada, quando pensamos essa interface no contexto de currículos e práticas pedagógicas.

A perspectiva da educação em Direitos Humanos é constitutiva do ensino na História a partir de três aspectos: 1) aspecto teórico como abordagem para problematizar o conhecimento historiográfico e o campo de estudos em Direitos Humanos; 2)

aspecto epistemológico que observe os saberes sobre Direitos Humanos em um percurso crítico da constituição do conhecimento em contextos periféricos e excludentes; 3) aspecto ético-político que observe a dimensão dos sujeitos invisibilizados na narrativa histórica a partir da operação dos dispositivos que atuam na produção de conhecimento na História.

Sob o primeiro aspecto – o de natureza teórica – está a dimensão por onde tangencia a tentativa de problematizar o conhecimento historiográfico e o campo de estudos em Direitos Humanos. Nela, o eixo conceitual central para articular a educação em Direitos Humanos e o ensino de História envolve o debate sobre memória. Já o aspecto epistemológico, o eixo central dessa articulação, passa pela problematização da legitimidade de saberes e conhecimentos históricos dissidentes e periféricos.

Por fim, o aspecto ético-político que articula educação em Direitos Humanos e ensino de História está no compromisso do conhecimento histórico – orientado por uma episteme dissidente – em reconhecer os sujeitos invisíveis ou sob o controle de uma norma regulada na forma de uma teoria ou episteme hegemônica. É por esse percurso, portanto, que procuraremos discutir o entrelaçamento do campo de conhecimento em Direitos Humanos e o ensino de História.

Em um primeiro momento, destacamos aspectos históricos que envolvem uma tentativa ainda inconclusa de implementação de uma política pública de educação em Direitos Humanos. Seguimos com uma breve contextualização em torno do campo da História que incorpora e situa a educação em Direitos Humanos como uma agenda formativa no âmbito do ensino de História, indicando uma

perspectiva pedagógica para orientar, do ponto de vista didático e metodológico, a abordagem em torno dos Direitos Humanos em espaços formativos nos quais se ensina e aprende História.

► BREVES COMENTÁRIOS SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

O documento referência para pensar a educação em Direitos Humanos (EDH) é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com primeira versão elaborada em 2003, passando por consulta e debate público que culminaram, em 2006, na versão final divulgada. Em 2012, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a partir do Parecer nº 8/2012 e da Resolução nº 01/2012 do Conselho Nacional de Educação, o que provocou um movimento nos sistemas de ensino de regulamentação e tentativas (frágeis) de formulação de políticas nessa área.

Entendemos que a referência do documento se dá, do ponto de vista normativo, pela incorporação de um conjunto de princípios previstos em marcos legais e normas nacionais e internacionais, no período conhecido mundialmente como a Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004). No país, de acordo com Bittar (2019), foi possível formalizar no interior do Estado uma agenda mais estruturada, capaz de traduzir-se em políticas públicas que institucionalizassem a educação em Direitos Humanos pelo estímulo dado com a aprovação do II Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II, 2002) e a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH, 2003).

Já como marco político, o PNDH forjou uma tentativa desa-

fiadora de tornar a EDH uma política pública implementada pelo Estado e com diretrizes e referências capazes de institucionalizar, no conjunto das ações estatais, uma dimensão formativa de educar para compreensão e vivência política e crítica dos Direitos Humanos dos mais distintos e em todos os espaços da vida social.

Apesar dos entraves institucionais para a consolidação da educação em Direitos Humanos e, principalmente, na materialização das diretrizes e ações no contexto dos espaços educativos, sobretudo na educação formal e nas instituições educacionais, o Plano insere essa temática na agenda das políticas educacionais. Isso porque as experiências e iniciativas no campo da EDH estavam concentradas em espaços não formais de educação pelo protagonismo dos movimentos e coletivos sociais no contexto de resistência à ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985).

Esse formato mais institucional para pensar a EDH é uma questão que amplia o debate sobre a natureza e o escopo de uma política de educação em Direitos Humanos que afronta mecanismos e dispositivos de controle ramificados do aparato estatal como agente capaz de implementar essa agenda por meio de políticas públicas.

Por mais democrático e participativo que possa ser, considera-se que o jogo de forças e as disputas no processo de formulação e implementação de uma política pública revela contradições para pensar a educação em Direitos Humanos. Os embates e relações de poder que marcam o processo educativo, a dinâmica institucional da gestão pedagógica e os processos de ensino-aprendizagem são fatores importantes para

tornar a experiência da educação em Direitos Humanos uma prática concreta, especialmente nas escolas.

Esse apontamento nos parece central para pensar as possibilidades desafiadoras da EDH na escola na perspectiva e dimensões apresentadas por Silva (2014): a necessidade de repensar a escola, particularmente nos projetos pedagógicos e metodologias. Isso porque, muito mais do que conteúdo, a educação em Direitos Humanos é uma perspectiva capaz de incidir nos protocolos e práticas educativas e de gestão escolar, dada as especificidades e a natureza do que se entende por educação em Direitos Humanos.

Conceitualmente, a educação em Direitos Humanos é um processo formativo com sistematicidade que acontece sob múltiplas dimensões. A questão central é configurar criticamente o conceito de educação e de Direitos Humanos para uma articulação potente quando pensado em interface.

Em linhas gerais, a EDH incorpora a ideia de Direitos Humanos como campo de conhecimentos historicamente produzido que não prescinde de um processo formativo participativo comprometido com a formação cidadã e a construção de uma cultura de respeito, promoção e reivindicação de direitos nos mais distintos espaços de sociabilidades. A EDH tem relação com a formação e defesa da democracia, entendida principalmente como experiência e prática cotidiana, e está comprometida com a garantia da pluralidade e diferença como protocolo pelo qual se assenta a sociabilidade nos mais distintos espaços.

A perspectiva da EDH é com uma sociedade capaz de mediar-se por contratos mais inclusivos e menos desiguais, em se

tratando da forma como se pensam e solucionam os conflitos e as assimetrias de poder inerentes à constituição da sociabilidade que envolve os sujeitos humanos marcados por relações sociais de gênero, sexualidade, étnico-raciais, geográficas e culturais.

Sob uma dimensão epistemológica, o conhecimento sobre os Direitos Humanos se constitui de uma perspectiva de problematização dos saberes históricos sobre os (sujeitos de) direitos, repensando a normatização de conceitos e compreensões de fenômenos, processos e práticas sociais que produzem a sociabilidade e formatam o funcionamento dos mais distintos espaços sociais.

Os Direitos Humanos estão atrelados a um debate pelo qual perpassam relações de poder, sobretudo, o poder de produzir sentido e legitimidade para os saberes que fundamentam a ideia e o contexto de demanda e garantia de direitos. Sob a perspectiva educativa, não se desloca a EDH de um processo formativo baseado em um protocolo de comunicação dialógica, com dimensão crítica e (des)construtiva capaz de desnaturalizar perspectivas cristalizadas evocadas para explicar o que somos e como produzimos as relações em sociedade. É, por essa razão, que a educação em Direitos Humanos demanda processos formativos que exigem participação social, problematizadora e com dimensão focada no interesse da coletividade como eixos orientadores de práticas e recursos didáticos à gestão pedagógica.

Em relação a essa compreensão, a EDH é um roteiro capaz de organizar currículos, conteúdos e percursos formativos pela capacidade de tensionar o que, como e para que se ensina, independentemente da área de conhecimento e dos eixos de conteúdos curriculares estabelecidos como referência pelas políticas de educação.

O que desejamos com esse breve delineamento sobre a educação em Direitos Humanos é apontar as contradições em pensar dentro de uma dimensão conceitual e epistemológica o processo formativo em Direitos Humanos (crítico-emancipatório) na institucionalização dessa agenda no contexto das políticas de educação e no interior do próprio Estado.

No nosso entendimento, o projeto societário é disputado por meio de políticas públicas, que, por sua vez, são instrumentos para operar o jogo de forças que trabalham para implementar esses projetos sob um contexto desigual de interesses no interior do Estado. O debate sobre Direitos Humanos é parte disso por serem os direitos (sua legitimidade, escopo e dimensões) produtos dessas mesmas disputas por projetos de sociedade. Por isso, as políticas públicas em Direitos Humanos e, no caso específico, de educação em Direitos Humanos tornam-se um terreno pelo qual conflituam dispositivos de emancipação e regulação, autonomia e sujeição, desigualdade e equidade, liberdade e controle na produção das sociedades.

A implementação de uma política de educação em Direitos Humanos não desconsidera o modo como esse tabuleiro de disputas (inclusive por um conceito e ideia de Direitos Humanos) se tece nas relações de poder entre sujeitos, instituições e organizações sociais. Para Bittar (2019), ao se tratar da implementação da educação em Direitos Humanos, o que se vive atualmente é um cenário nebuloso e a repetição de um movimento que marca a História brasileira, a saber: “a dialética entre modernidade e tradição, e que, neste sentido, permite a retomada de forças que tornam difícil a tarefa de pensar os horizontes da EDH” (Bittar, 2019, p. 577).

As faces das disputas pela legitimidade e pertinência do debate sobre Direitos Humanos – que, como dito, está atrelado a um jogo de forças que constitui uma disputa por projetos societários mais amplos – chega à política de educação não só interrompendo e paralisando a tentativa de institucionalização de uma política pública de EDH. Para além disso, torna as instituições escolares territórios privilegiados dessa disputa não só por modelos educativos na generalidade, mas para uma perspectiva de EDH sectária e utilitarista. A persistente tematização da ‘ideologia de gênero’ como retórica para criminalizar ampliação do espaço escolar para agendas e sujeitos historicamente destituídos de direitos e o projeto da chamada ‘Escola sem Partido’, com ofensivas legislativas para institucionalizar um modelo de escola excludente, são exemplos de como a disputa por Direitos Humanos é uma agenda capilar que ocupa o conjunto das instituições sociais.

A EPISTEME DISSIDENTE DOS DIREITOS HUMANOS E AS TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA

O rearranjo do campo epistemológico do ensino de História vem tentando acompanhar as atualizações de debates historiográficos na direção da inserção da disciplina História aos diversos temas, fontes e teorias de epistemologias dissidentes que acionam e relativizam outras frentes de abordagens críticas, a exemplo do debate sobre o ensino de História em Direitos Humanos. Observou-se o “esgotamento” de grandes modelos historiográficos a partir da década de 1970 (o Marxismo, a Escola dos Annales e o Estruturalismo, predominantes na segunda metade do sécu-

lo XX. No campo do Ensino de História, os avanços teórico-metodológicos são graduais e ainda operam concepções e abordagens fundamentadas destes marcos epistemológicos, dada a permanência de recursos didáticos, as formações docentes e as determinações institucionais que engessam o processo educacional emancipador.

O enfrentamento deste cenário justifica as ações transgressoras e reificadores das concepções de História e de Ensino de História (RÜSEN, 2007; MARTINS, 2002; LIMA, 2014) trilhadas por potências criativas e alternativas, em busca de “novas” concepções e campos de abordagens da pesquisa histórica. Tais perspectivas mobilizam um quadro de produções historiográficas dispostas à reinterpretação e retomada de aprendizagens históricas. Concomitantemente, seguem-se ressignificações, ampliações conceituais, metodológicas e teóricas de novas experiências e narrativas, a partir de epistemologias do sul global, afro-diaspóricas, africanas, asiáticas e latinas, periféricas e identitárias – sujeitos outrora invisibilizados no fazer científico e filosófico, e na agência política.

Vainfas e Cardoso (1997) destacam que, no campo historiográfico, as técnicas, métodos de micro-história cultivadas por historiadores da escola italiana – cujo objetivo intenta a centralidade do sujeito e a localização temporal do indivíduo historicamente situado, conferem aporte importante ao processo de ensino/aprendizagem. Nessa direção, a nova História Cultural¹ ao

1 Vainfas e Cardoso (1997) assinalam a história cultural como perspectiva historiográfica pautada na compreensão das vivências humanas, experiências socialmente construídas e ancoradas na sociologia histórica da cultura, sociologia histórica do poder e suas derivações simbólicas. Ademais, constitutivas de representações sociais, práticas sociais e suas formas simbólicas, coletivas, imaginários sociais, memórias, mentalidades e diversas práticas discursivas associadas ao poder.

incorporar as representações sociais e suas linguagens como fenômenos derivados de ações humanas individuais e coletivas, parecem compreender e alinhar a história rastreada a partir dos sujeitos da ação histórica e seus desdobramentos culturais, religiosos, ritualísticos e simbólicos que envolvem a diversidade humana. Ademais, a história social parece corresponder à micro-história e à história cultural ao cultivar relação dialógica e dialética das relações humanas e institucionais ao deslocar o ângulo de abordagem da história política e econômica para a história dos movimentos sociais e, por extensão, diversidade de gênero – e identitárias, para citar alguns - ou seja, entra em sintonia com a perspectiva da educação em Direitos Humanos.

A busca de novas formas de representações, embates e problematizações ao campo epistemológico alelo e/ou inter-relacionado ao Ensino de História em Direitos Humanos sinaliza a importância do ensino de História dialógico, dialético e sensível a essas demandas. O ensino de História receptivo à diversidade e complexidade dos Direitos Humanos enquanto um campo de manifestações de demandas sociológicas, políticas, culturais, epistemológicas e cognitivas, exigem da comunidade educativa (todos os sujeitos que fazem o processo educacional) atitudes intelectuais, artísticas, políticas e filosóficas transgressoras e receptivas à alteridade, como observa LLoyd (1996).

Para Silva (2014), a História instrumentalizada no campo do ensino constitui estímulo ao processo de formação educacional. Portanto, deve deslocar a ficção do sujeito universal absoluto e a-histórico, para uma concepção de sujeito atinente e consciente ao lugar de fala e à territorialidade como processo histórico ao

qual está inserido, em contínuo exercício de consciência histórica. Em outros termos, a história não pode ser interpretada apenas como disciplina ou componente curricular que reúne coleções literárias de fatos históricos lineares, em direção a um relativismo geral ordenador de "explicações" apoiadas nas relações causa/efeito. Em outra direção, o ensino de história confere oportunidade de conhecimento crítico que mobilize compromissos com as questões sociais, que contextualize e desconstrua os discursos históricos generalizantes que têm inviabilizado a humanidade das ciências, da natureza e dos sujeitos históricos.

No Brasil os avanços dos movimentos sociais caracterizaram as décadas de 1980 e 1990 concomitante a aprovação de dispositivos jurídicos consoantes a processos de conquistas no campo social, político, jurídico e educacional, BRASIL (2006). A materialização destes avanços assinala legislações educacionais e institucionais voltadas às questões ambientais, temas relativos a inclusão, diversidade étnico-racial, acompanhadas de programas, planos e projetos com as respectivas finalidades. Os limites e contradições destes avanços têm lugar com a falta de efetivação e descontinuidade de políticas públicas que materializam e garantam atendimentos às demandas previstas nesses dispositivos jurídicos.

Os desafios do ensino de história constituem novas formas de investigações, metodologias de ensinamentos e expressões. Assim, a docência e de modo peculiar a docência no ensino de História exige posicionamentos engajados às demandas do tempo presente. Nesta direção torna-se imprescindível o diálogo com os movimentos sociais e identidades coletivas somado a atividades pedagógicas

empíricas que cultivem as pesquisas de campo (em comunidades, territórios étnicos, territórios periféricos e instituições diversas).

A concepção de escola, unidade educacional e processo educacional precisa ser ressignificada para que se exercitem outras sensibilidades e a concepção de educação mediada pela reflexão de consciência histórica. O ensino de História problematizado e problematizador dos Direitos Humanos materializa e repositiva sujeitos, representações e representatividades, ou seja, ressignifica os diversos sentidos de direitos e de humanidades.

No trilhar deste caminho transgressor, o ensino de História assenta o compromisso com a localização do sujeito no seu tempo/espaço e na educação como mecanismo de mediação de autonomia política necessário ao exercício do direito e da cidadania, percebida para além de seu sentido genérico, engessado, estéril, mas ajustada às situações sociais específicas ao ponto de mobilizar sentimentos e necessidades que promovam e provoquem novas demandas frente a estruturas de poder.

Nesta esteira, o grande desafio da História enquanto ciência e do ensino de História enquanto processo formativo que se apresenta como intérprete e tradutor da produção do conhecimento histórico acadêmico/científico é relativizar e questionar as próprias bases científicas em que estão assentadas. Dito de outro modo, desenvolver a capacidade de crítica ao modelo racionalista, europeu, disciplinar, linear e civilizador. Nestes termos, o modelo europeu (Revolução Francesa, 1789) inventor dos Direitos do Homem e do Cidadão definiu o direito e seus condicionantes ao gozo desses *status* políticos/institucionais apenas a alguns sujeitos pertencentes à geografia europeia. Aos con-

tinentes periferizados pelo colonialismo europeu foi imposta a espoliação, a colonização, a desumanização, a escravidão e a coisificação promovidas pelo mesmo modelo.

O projeto da modernidade expõe equívocos ao ter confundido a concepção de razão iluminista/científica com a faculdade da razão humana. A razão científica/disciplinar/objetiva nem sempre abarca a razão humana/cognitiva/subjetiva de reflexão crítica. O campo diversificado e complexo dos Direitos Humanos é interdisciplinar e a História, enquanto conhecimento e processo de ensino-aprendizagem, só estará em diálogo com esse campo se trilhar a mesma perspectiva. A dissolução da abordagem histórica e historiográfica e sua instrumentalização pela via disciplinar acarretam a obstacularização de consistência histórica do campo intelectual/historiografia e do campo educacional/ensino-aprendizagem.

Este equívoco pode promover o não lugar da História (historiografia/ensino) no debate sobre Direitos Humanos. Aqui defendemos o reposicionamento da História como conhecimento crucial para potencializar o debate entre ensino de História e educação em Direitos Humanos.

Esta virada epistemológica invoca a tríade História-sujeitos-interdisciplinaridade, de modo a potencializar representações e linguagens do mundo, tomando como ponto de fuga a diversidade e a complexidade de humanidades, subjetividades, necessidades e sentimentos. O rigor acadêmico/filosófico/formal/escolar deve reaprender com a empiria, com os movimentos sociais e da sociedade, atingindo a prática do campo/escola. Essa experiência anuncia-se como alicerce de novas lingua-

gens e discursos, em acompanhamento à reescrita da História a partir dos sujeitos e de suas diversas formas de entender e expressar suas humanidades.

▶ A PEDAGOGIA DA MEMÓRIA COMO PERSPECTIVA PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE HISTÓRIA

Nesta seção, discutiremos brevemente características e dilemas da educação em Direitos Humanos no ensino de História no assim chamado chão da escola.

Como dissemos na Introdução, as vias de entrada da ligação entre ensino de História e educação em Direitos Humanos são 1) o papel da memória em toda a gramática dos Direitos Humanos; e 2) a dimensão de direitos que reivindica a luta pela visibilização de sujeitos invisibilizados pela História oficial. Destas duas relações surgem diferentes epistemes e dilemas, como a pedagogia da memória, o dever de memória, o direito à História e a diretriz da transmissão.

O ensino de História é o campo científico e pedagógico da educação em Direitos Humanos por excelência, pois é onde se tem todos os instrumentos para se realizar de forma sistemática uma pedagogia da memória: “uma pedagogia que sabe que a memória é sempre um território de disputas, uma cena em movimento, e que cabe ao professor a responsabilidade de promover práticas que renovem a ideia de memória como um espaço dotado de vitalidade” (DE SANTIS, 2021, p.13).

A pedagogia da memória é dispositivo da educação em Direitos Humanos pois se dispõe justamente a falar de temas sen-

síveis na História e passados traumáticos, como genocídios, violências, discriminações, regimes ditatoriais e escravidão. Assim, a pedagogia da memória assume a responsabilidade da:

formação de cidadãos críticos capazes de recordar e refletir sobre seus passados para pensar seus presentes e imaginar futuros mais justos, a partir de um processo de conhecimento em que o próprio aluno, orientado pelo professor, torna-se sujeito e se envolve no processo de construção social da memória sobre um passado que também será capaz de reconhecer como seu (DE SANTIS, 2021, p. 14).

A pauta no ensino de História de temas sensíveis e passados traumáticos demonstra a “relação intrínseca entre o discurso dos Direitos Humanos e o discurso da memória” (DE SANTIS, 2021, p. 15). Pautar temas sensíveis no ensino de História coloca-se em relação com duas obrigações: o dever de memória e o direito à História.

Esta é mais uma transformação epistemológica que o movimento político e epistemológico dos Direitos Humanos realiza sobre o ensino de História: a defesa na esfera pública de direitos de coletivos sociais subalternizados, como o direito à cultura, modo de vida, identidade, território e religiosidade, implica repercussões importantes na pesquisa historiográfica.

Há repercussões sensíveis advindas dessa incorporação, como a criação de cenários inclusivos de pertencimento, com positivamente do passado e do real-histórico, que possi-

bilitam tornar evidente o direito à história mediado pela capacidade de lembrança (nesse contexto em que há legítimo e complexo uso político e pedagógico da memória) (PEREIRA; ROZA, 2012, p. 91-92).

O dever de memória entra em cena porque mudanças no currículo de História incluem ensino de história de grupos e povos antes invisibilizados e excluídos – e, neste caso, existe um esforço legítimo de positivação, no contexto pedagógico da sala de aula, da história destes grupos contra a discriminação e estigmatização historicamente impostas.

Esta positivação é parte do esforço legítimo de construção política da memória. Todavia, nesta positivação pode haver seleção deliberada de fatos históricos em detrimento de outros, resultando na sala de aula em possíveis “silenciamentos” e “abordagens idealizadas e mitificadas” (PEREIRA; ROZA, 2012, p. 105) da história dos grupos em questão.

Em outras palavras: “o dever de memória revela a dubiedade do ensino de história (...): a positivação (e seus efeitos de sentido) e a idealização (também ressonante nas experiências de estudantes e professores)” (PEREIRA; ROZA, 2012, p. 105).

O dever de memória, porque realizado conforme interesses do presente, pode eventualmente, por meio das seleções que opera, produzir certos esquecimentos e idealizações. Neste ponto, pode entrar em choque com o direito à história.

Em resposta a isto, o trabalho epistemológico, investigativo e pedagógico do ensino de História e da educação em Direitos Humanos deve ater-se à formulação: “O dever de memó-

ria não poderá impedir o direito à história” (PEREIRA; ROZA, 2012, p. 106).

A pedagogia da memória deve balancear as tendências do dever de memória e do direito à história, realizar a afirmação necessária na luta contra a invisibilização e estereótipos e manter-se fiel ao direito à história.

A pedagogia da memória tem evidentes paralelos e retroalimentações com as novas epistemologias da ciência historiográfica, como as epistemologias decoloniais e pós-coloniais, antirracistas e feministas trabalhadas no capítulo anterior. Ambas expressam as conquistas civilizacionais do movimento dos Direitos Humanos ao contribuir para a legitimação e o reconhecimento de direitos de povos, grupos e sujeitos historicamente subalternizados, bem como a defesa de suas culturas, modos de vida, patrimônios, memórias e saberes. A pedagogia da memória e as epistemologias do sul fazem parte das conquistas dos Direitos Humanos. São expressões no campo da Filosofia, da Ciência e da Educação dos avanços civilizacionais dos Direitos Humanos no reconhecimento e defesa de sujeitos historicamente subalternizados e suas visões de mundo próprias.

Como tarefa da educação em Direitos Humanos, ao visibilizar-se a história de passados traumáticos, outro cuidado epistêmico deve ser o de não se converter o ensino destes passados em reprodução e atualização destas violências. Todavia, ocultar no ensino as inúmeras violências constitutivas do mundo moderno significa um tipo de falseamento histórico. O direito à história é, assim, um princípio inegociável, malgrado colonizações e violências.

O princípio de não se furtar a falar de passados traumáticos vem também por outro motivo: esses passados já são falados permanentemente no espaço público. O passado pesa sobre o presente de maneira objetiva (DUSSEL, 2002) e não é possível simplesmente furtar-se a falar sobre ele como estratégia para fazer seus efeitos desaparecerem.

Furtar-se a falar sobre passados traumáticos tende a condenar o presente: *“es el silencio y la represión de una memoria traumática lo que más limita a las nuevas generaciones para procesar y compartir esa carga, para vincularse a la historia de una manera que permita una recreación de la herencia que no sea pura repetición”* (DUSSEL, 2002, p. 274).

Assim, é tarefa necessária pensar criticamente sobre a sua transmissão. A transmissão não é mera reprodução da memória oficial, é o contrário disso – a construção crítica no presente de compreensão do passado observando a memória como campo de disputa política e de disputas de narrativas orientadas pelos interesses do presente. A transmissão é a promoção de um encontro de gerações de compreensão por uma geração de algo que ela não viveu. A “concretização desse encontro entre gerações, através do processo de ensino e aprendizagem da história do passado poder ser também denominado de conformação da ‘consciência histórica’” (DE SANTIS, 2021, p. 24).

É impossível se furtar ao problema da transmissão, pois o passado incide objetivamente sobre o presente, alheio à nossa disposição subjetiva em relação a ele. Essa herança objetiva do passado sobre o presente exige uma demanda de trabalho constante de nós, no presente, em elaborar como se pensará sobre

esse passado. Esse trabalho – crítico e pedagógico – constante é o trabalho da transmissão.

A relação entre ensino de História e educação em Direitos Humanos é, portanto, interna mesmo quando recusada, como é o caso da chamada “pedagogia das estátuas” (ROJAS, 2011 *apud* DE SANTIS, 2021): por este conceito faz-se referência a monumentos e memoriais ‘heroicos’ e ‘comemorativos’, bem como nomes de ruas, praças e prédios (escolas, hospitais) fabricados pelas classes dominantes e postos nos espaços públicos para construção de uma ‘memória nacional’, destinada geralmente a glamourizar líderes militares e colonizadores. A pedagogia das estátuas é esta das classes dominantes, fruto de uma episteme conservadora, comprometida com a dominação e a exploração, que antagoniza e tenta deslegitimar a gramática dos Direitos Humanos.

A cidade e os monumentos públicos/estatais realizam à sua maneira um ensino de História informal, porém efetivo, pelo qual constroem um sentido histórico atrelado à visão de mundo das classes dominantes – não raro antagônico aos Direitos Humanos, cujos sujeitos são os pobres e oprimidos.

► CONSIDERAÇÕES FINAIS

A episteme dissidente da educação em Direitos Humanos transforma o fazer historiográfico e o ensino da História ao recuperar as “memórias subterrâneas/silenciadas” (POLLAK, 1989) e as memórias de grupos invisibilizados, reconhecer seu estatuto epistemológico e elaborar – no campo do ensino – uma pedagogia da memória em oposição à pedagogia das estátuas, já reali-

zada no espaço público pelas classes dominantes.

Outrossim, o movimento histórico, político e epistemológico dos Direitos Humanos visibiliza histórias e memórias silenciadas, enfrenta estereótipos e estabelece novas epistemologias para a investigação historiográfica e o ensino da História, como as epistemologias pós-coloniais, decoloniais, feministas e afrodiaspóricas. Deste modo, o movimento dos Direitos Humanos reivindica o direito à memória, à história e à episteme própria para pensar o mundo. Em outras palavras, o ensino de História pensado na perspectiva de educação em Direitos Humanos demanda revisão permanente dos estatutos cognitivos da historiografia e contribui com diretrizes e caminhos para esta renovação, que são o direito à memória e o direito à episteme – ambas as partes constitutivas de um direito à cultura e ao modo de vida.

Por fim, a pedagogia da memória, como relação sistematizada entre ensino de História e educação em Direitos Humanos, opõe-se à História oficial e à pedagogia das estátuas, à invisibilização e à estereotipia, e equilibra o direito à História e o dever de memória, e por isso é um instrumento a mais na luta pela efetivação da educação em Direitos Humanos.

A pedagogia da memória é o campo de saber que se constrói para realizar o trabalho conjunto do ensino de História e da educação em Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

- BITTAR, Eduardo C. B. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Brasil: um cenário obscuro de implementação In: CALAÇA, Suelídia Maria et al. (orgs.). **Direitos Humanos, políticas públicas e Educação em e para Direitos Humanos**. João Pessoa: CCTA, 2019, p. 567-590.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: versão 2006**. Brasília, MEC/SEDH, 2006.
- DE SANTIS, A. C. L. S. Ensino de História, memória e Direitos Humanos: reflexões sobre a transmissão da memória através do ensino de passados traumáticos. **Revista História Hoje**, v.10, n. 19, p.12-29, 2021.
- DUSSEL, Inés. La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión. *Anclajes* 6.6, 2002, p. 267-293
- LLOYD, C. **As Estruturas da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- LIMA, Maria. **Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos**. In: MAGALHÃES, Marcelo [et. al] (Org.). *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014, p. 51-75.
- MARTINS, E. de Rezende. **Cultura e Poder**. Brasília: IBRI/FUNAG, 2002.
- PEREIRA, J. S.; ROZA, L. M. Ensino de História entre o dever de memória e o direito à história. **Revista História Hoje**, v.1, n. 1, p. 89-110, 2012.
- POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Estudos Históricos**, 1989, v. 3, p. 3-15.
- ROJAS, Ricardo. **La restauración nacionalista: Informe sobre educación**. Buenos Aires: UNIPE, 2011.
- RÜSEN, Jörn. Didática – funções do saber histórico. In: **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007, p. 85-133.
- SILVA, Alda Maria Monteiro. **Educação, Escola e Direitos Humanos**. In: Katia Felipini Neves e Caroline Grassi Franco de Menezes. (Org.). *Curso Intensivo de Educação em Direitos Humanos– Memória e Cidadania*. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo– Pinacoteca do Estado, 2014, v. 1, p. 85-102.
- VAINFAS, R.; CARDOSO, C. F. (orgs.) **Os Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

Pedagogia dos Esquecimentos,
Memoricídio e Direitos humanos:
discussões emergentes em mundo
de desigualdades

Leandro Aparecido Fonseca Missiatto



► INTRODUÇÃO

Nós somos as mãos que semearam os alimentos que nutriu o mundo, o algodão que vestiu as elites, que plantaram a cana-de-açúcar exportada para adoçar o chá europeu. Somos os braços que ergueram hospitais, indústrias e universidades, que pavimentou as avenidas das cidades e que construiu, tijolo a tijolo, edifícios e ruas que jamais receberam nossos nomes. Somos os destituídos do direito. Os invisibilizados necessários para o funcionamento do mundo moderno, os anônimos do dia a dia, os silenciados de todos os lugares, as vidas rasgadas dos registros históricos, os apagados e anulados das narrativas de prestígio. Nós somos a ausência presente e incômoda. Somos, enfim, os esquecidos do mundo.

Este é um fato de difícil desconsideração – pessoas negras, indígenas, LGBTQIA+, e outras minorias – são populações constantemente pressionadas aos territórios do esquecimento e da invisibilidade. A ocultação da resistência, intelectualidade, espiritualidade, cultura e do trabalho dos povos subalternizados é algo irretorquível até mesmo para a mente menos comprometida com a causa dos dominados, pois a vertiginosa ausência de tais identidades na vida simbólica das cidades, nos territórios acadêmicos, nos postos de trabalho mais prestigiados, nas narrativas históricas incansavelmente recontadas no país, são elementos

que por si só dão conta da incontroversa questão que nem sempre é proposta de modo direto, mas que sempre se coloca na vida dos oprimidos: não somente seus corpos foram sujeitos à dominação, exploração e aniquilamento, mas também seus bens imateriais manifestos na profundidade de suas culturas e em suas memórias ancestrais.

Embora o esquecimento das memórias dos subalternizados não se trate de uma questão recorrentemente demandada pela sociedade e por suas instituições, seja pela dificuldade política de sua exata formulação, ou mesmo pelo desinteresse insensível produzido pela precarização da humanidade dos não hegemônizados, o mundo sempre está disponível a demonstrar que o patrimônio tangível e intangível dos povos dominados esteve e está intermitentemente suscetível a intensos processos de destruição.

De que modo poderíamos explicar com lucidez fatos como o indigenismo romântico patrocinado por Dom Pedro II e o apagamento dos terrores da escravidão nos discursos oficiais do Segundo Reinado (BEIGUELMAN, 2019)? Ou do cemitério em que eram abandonados os corpos de milhares de pessoas escravizadas, mortas durante quarentena no porto do Rio de Janeiro e que simplesmente desapareceu na década de 30 do século XIX, sem que nenhum memorial pudesse ali demarcar o sofrimento de tantas vidas perdidas pela crueldade escravagista (TAVARES, 2012)? Ou ainda, o caso de Lagos, em Algarve, Portugal, que em 2009 uma escavação para construção de um estacionamento encontrou um cemitério de escravos com centenas de corpos de pessoas negras, depositadas em valas após morrerem vítimas da violência colonial,

e que no lugar foi construído um minicampo de golfe (LEITE, 2014)? Como explicar, que enquanto as cidades brasileiras transbordam com inúmeros monumentos de enaltecimento a colonizadores e escravagistas, uma placa de rua feita em homenagem à vereadora, Marielle Franco, mulher negra, favelada e bissexual, brutalmente assassinada em virtude de sua militância, tenha sido destruída por deputados eleitos do PSL (O GLOBO, 2018)? O esquecimento por si só não é o suficiente para elucidar fatos como esses, pois o que está em tela é a natureza predatória aos símbolos, saberes, experiências e presença nos espaços coletivos das populações colonizadas. O que se põe com vigor nesse cenário são políticas e ações variadas voltadas ao extermínio das memórias daqueles que foram relegados às periferias sociais – processos esses que chamamos de memoricídio.

Nesse capítulo, buscarei refletir sobre o memoricídio e suas operações no ensino de História, a partir daquilo que chamo de “pedagogia dos esquecimentos” e a memória e o esquecimento no âmbito dos Direitos Humanos.



PEDAGOGIA DOS ESQUECIMENTOS: O ENSINO DE HISTÓRIA A SERVIÇO DO MEMORICÍDIO

Embora o memoricídio possa ser constatado pelas variadas práticas de degradação ao patrimônio tangível e intangível que demarcam as lutas históricas de um povo (BÁEZ, 2010), sua compreensão fundamental só é possível em um contexto mais vasto em que os sentidos essenciais das operações de violação aos direitos à memória são articulados a partir de macro-políticas de

opressão e aniquilamento das diferenças não hegemônicas, ou seja, não existe memoricídio em si mesmo, já que a destruição das memórias de um povo se encontra interseccionada a um conjunto maior de ações que visam destituir da cena social e humana as identidades convertidas em inimigas dos sujeitos de poder. Para tanto o memoricídio surge como uma ferramenta a serviço das políticas coloniais/colonialidade² que há mais de meio milênio atuam nos territórios do Sul-global na perspectiva de explorar e descartar as vidas dos povos amefricanos³ e indígenas. Desse modo, podemos compreender o memoricídio como:

uma prática incursa nas vontades e projetos coloniais que se recusa a incorporar os bens dos povos colonizados nos espaços memoriais das sociedades. Enquanto prática efetiva de assassinato de memórias dos povos subalternizados, é uma realidade possível graças à ampla e capilarizada rede de dispositivos e tecnologias que atuam para o esquecimento de memórias sociais. Sua execução depende, desse modo, das assimetrias impostas pelas relações de poder que garantem a pessoas e instituições o poder de determinar que memórias sobreviverão, bem como aquelas que serão esquecidas. Portanto, o memoricídio é uma política do esquecimento executada pelo poder colonial contra os povos colonizados (MISSIATTO, 2021, p. 260).

2 O termo colonialidade foi desenvolvido por Aníbal Quijano e diz respeito ao exercício de poder derivado da colonização e presente em toda modernidade. Esse sistema de poder se classifica como um modo social pautado na dominação de identidades constituídas pelo discurso eurocêntrico como inferiores. A manutenção da colonialidade é, em nosso tempo, um elemento fundamental para que o capitalismo possa articular a explorar os povos subalternizados tendo em vista a produção e acúmulo de riquezas por parte dos sujeitos hegemônicos (brancos, nortecêntricos, cisheterossexuais, masculinos e cristãos). Ver. QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 107-130.

3 Amefricano é o termo cunhado por Lélia Gonzalez (1988) e diz respeito às identidades afrodescendentes da América Latina.

Nesse quadro de análises, não nos custa entender que o memoricídio opera para o esvanecimento das populações periféricas pelo processo colonial, sendo em sentidos mais nucleares, uma forma de radicalizar o propósito elementar da colonialidade que consiste em desumanizar aqueles que não são reconhecidos pelos sujeitos hegemonzados como semelhantes em humanidade. A engenharia dessa desumanização passa pela diferença ontológica, uma dimensão do colonialismo que serviu para fundamentar toda a lógica de exploração desencadeada por aquele sistema de poder (MISSIATTO, 2020). Tal diferença diz respeito à antagonização humana produzida pelas sociedades europeias que alocaram de um lado os colonos, seres humanos, e de outro os colonizados, seres sub-humanos.

Essa divisão é a resposta eurocêntrica ao paradoxo ético e filosófico que a própria Europa se viu mergulhada. Exemplo desse paradoxo foram os movimentos libertários que no final do século XVIII se expandiram por toda Europa, acenando novos rumos sociais mobilizados pela Revolução Francesa. Liberdade e igualdade se tornavam cada vez mais frequentes nos discursos estatais e fundamentavam novas noções de sujeitos, subjetividades e direitos, centrados dessa vez em perspectivas humanitárias. Tais movimentos universalizaram concepções acerca da humanidade que impactaram significativamente o desenvolvimento dos Estados contemporâneos, contudo, uma contradição se ergueu dialeticamente a essas revoluções – o colonialismo. Havia um incômodo moral, e era moral porque também era filosófico e político, que dizia respeito às condições das colônias e dos colonizados. Como sustentar, com mínima sensatez, a noção universal de li-

berdade e igualdade enquanto ao mesmo tempo a Europa convertia milhares de vidas em escravos? Como os europeus podiam celebrar uma revolução em seus territórios, cuja máxima era a liberdade e justiça, se ao mesmo tempo revidavam com brutalidade mortal, por exemplo, a Revolução Haitiana mobilizada por equivalentes ideais de liberdade, fraternidade e igualdade?

Somente uma resposta seria capaz de sanear o conflito ético, moral e filosófico decorrente do paradoxo suscitado pelo período colonial e que pudesse ainda conservar à Europa os seus privilégios – a ideia de que os povos colonizados não eram humanos, não sendo humanos não estavam sujeitos aos direitos que humanos faziam jus, não sendo humanos poderiam ser explorados, não sendo humanos poderiam ter suas vidas, valores, símbolos e toda e qualquer produção precarizada ou apropriada. A diferença ontológica é, portanto, o substrato onde germinam as ações coloniais, em que as práticas de dominação são sempre feitas e refeitas para promoção da exploração daqueles que são considerados inferiores. Logo, nos é bastante fácil constatar que, sendo certas pessoas destituídas de humanidade, seus símbolos, culturas e memórias não poderiam ser prestigiadas como produtos humanos, não devendo constar nos anais históricos da humanidade.

Veja, o memoricídio coloca em absoluta suspensão sobre o abismo do esquecimento as práticas sociais de povos que são, antes de tudo, desfigurados em sua humanidade. Suas gnosés e relação objetiva-subjetiva com o mundo são interditas por não serem enquadradas como humanas, ou seja, o memoricídio é antes de tudo uma questão ontológica, uma vez que a deprecia-

ção e esquecimento das memórias afro-brasileiras e indígenas resultam de um complexo projeto histórico em que as assimetrias de raça, gênero e classe social são perpetradas a partir da concepção de que essas vidas não são reconhecidas como vidas humanas (BUTLER, 2020). Portanto, para além de qualquer abstração teórica, o que se descortina é a inteligível realidade em que a memória social se encontra “inserida em um campo de lutas e de relações de poder, configurando um contínuo embate entre lembrança e esquecimento” (GONDAR; DODEBEI, 2005, p. 07). O que se encontra em jogo são direitos humanos, produzidos, sustentados e protegidos no horizonte do paradoxo moderno da diferença ontológica. Assim, a memória, em nível mais elementar nessa arena de disputas, quando resultante de critérios que definem a lembrança e o esquecimento a partir dos crivos coloniais, constitui-se como privilégio que separa humanos de não humanos. Na fronteira desse processo, conhecer e lembrar se tornam prerrogativas do dominante, enquanto que esquecer, dos dominados.

Portanto, resta óbvio que o memoricídio está inserido em um projeto de poder que arquiteta meticulosamente quais memórias serão prestigiadas em campos coletivos e aquelas que serão ocultadas e silenciadas, tendo como fundamento a noção de humanidade desenhada por enquadres políticos de natureza colonial. Esse projeto de poder é ávido pelo enriquecimento, não coopera com valores universais e não promove em mínimos sentidos a equidade humana e ecológica. Pelo contrário, sua matriz de funcionamento é sempre o aproveitamento exaustivo daquelas pessoas que são pela própria lógica do sistema colonialidade-capitalismo,

inferiorizadas. Nessa pérfida conjuntura as memórias, os saberes, as heranças ancestrais dos povos subalternizados são estilhaçados por concepções que desumanizam os não normatizados por valores traçados pela elite capitalista, branca, nortecêntrica, masculina, cisheterossexual e cristã (MISSIATTO, 2021).

Dentro desse projeto da colonialidade de poder o memoricídio funciona como uma tecnologia para produção da morte, simbólica e material, dos elementos de identidade dos povos minorizados, e como tal necessita de uma série de dispositivos e ferramentas que permitam que desde níveis mais elementares aos mais nucleares da sociedade, políticas e estratégias do esquecimento sejam executadas pela coletividade e suas instituições. Nesse contexto, o ensino de História tem se mostrado no Brasil como uma ferramenta imprescindível para a execução da colonialidade do poder/saber/ser. Sua ação geralmente sutil, sofisticada e perene atua silenciosamente na seletividade das memórias difundidas aos estudantes ao mesmo tempo em que interdita nos espaços escolares outras tantas narrativas, histórias e memórias. Essa pasteurização da história humana contribui para globalização dos sentidos do colonizador, tanto quanto para a depreciação, exploração e assassinato das memórias dos colonizados.

Para Arantes e Costa o ensino de História no Brasil esteve durante muito tempo a serviço dos projetos de dominação articulados pelo europeu:

Se refletirmos desde os primórdios da História do ensino de História no Brasil, perceberemos com clareza o sentido de

uma determinada construção de cidadania, atendendo aos interesses da formação do Estado brasileiro e dos princípios que seriam organizadores e homogeneizadores da Nação. A identidade nacional teria como padrões civilizatórios, sem dúvida, aqueles produzidos e disseminados a partir da Europa, em seu desenvolvimento capitalista, já em processo de expansão imperialista (2017, p. 182).

A observância dessa realidade catalisa a noção de que a universalização do pensamento hegemônico no ensino de História opera em níveis variados para o memoricídio das histórias que são soterradas pela universalizante visão daqueles que exploram o Sul-global. Nesse sentido o que se tem é uma *pedagogia dos esquecimentos* ou *pedagogia do memoricídio*, uma vez que esse ensino age por meio de práticas educativas e escolares, sob a chancela do Estado, para a produção do esquecimento das memórias daqueles que são política, social e humanamente desqualificados e desqualificáveis no sistema mundo modernidade-colonialidade. Portanto, a pedagogia dos esquecimentos se refere às práticas educativas, às relações de poder, ao desenvolvimento de conhecimentos que possuem como matriz as assimetrias e valores coloniais que engendram o memoricídio das populações exploradas.

A pedagogia dos esquecimentos ocorre quando a escola soterra, por preconceito racial e religioso, as expressões religiosas afrodescendentes, indígenas e LGBTQI+ do espaço escolar e ocupam os lugares de expressão e diálogos religiosos e espirituais com uma matriz cristã, quando professores agenciam

uma pauta eurocêntrica e nortecêntrica dentro de seus conteúdos, colocando em periferia os saberes e identidades não hegemônicos, quando as escolas são nominadas com nomes de personalidades escravocratas ou que exerceram algum papel na opressão de certos grupos sociais, quando instituições de ensino folclorizam identidades marginalizadas contribuindo para o anulamento das narrativas e lutas dos povos explorados. Ou ainda, quando mesmo sob a previsão legal que institucionaliza o ensino dos saberes e culturas amefricanas e indígenas, escolas burlam, com mecanismos variados, esses dispositivos não efetivando os direitos das populações excluídas. Enfim, essa pedagogia se manifesta pela hegemonização das narrativas históricas e memoriais dos colonizadores, instituindo nos espaços escolares a globalização dos saberes de origem burguesa, branca, cisheterossexual, cristã e nortecêntrica, ao mesmo tempo em que colabora para as ausências dos símbolos, saberes e narrativas históricas dos grupos dominados.

Essa pedagogia embora habitualmente violenta, nem sempre ocorre de modo agressivo, uma vez que suas ações se dão, na maioria das vezes, nas minúcias das salas de aula que colocam em ausência as cosmo percepções dos subjugados. O astuto ardid dessa pedagogia consiste justamente em sua capacidade de corroer as memórias dos subalternizados de modo taciturno e permanente, levando a crer, no horizonte do tempo, que o vazio da presença dos excluídos nos espaços memoriais é natural e deve-se pela secundária contribuição desses grupos na formação do país.

Assim, a pedagogia do esquecimento age no ensino de His-

tória, pela produção do lapso das minorias nos centros de debate e sua orquestração decorre da seletividade memorial edificada por crivos astutamente desenvolvidos e gestados por aqueles que executam a dominação e exploração das populações amefricanas, indígenas e da natureza. Para tanto, o memoricídio presente no ensino de História se revela como uma estrutura de edificação do esquecimento dos discursos, símbolos e identidades não hegemônicas pela colonialidade e ocorrem pela articulação de um conjunto de práticas pedagógicas legitimadas pelos sujeitos-normativos, tais como: componentes curriculares eurocentrados; prestígio em tempo, espaço de debate, de referências literárias, etc., aos conteúdos que expressam o olhar do colonizador; ocultação dos símbolos amefricanos, dos povos originários e LGBTQIA+ no espaço escolar; folclorização da pauta negra, indígena e de outras maiorias; essencialização da história de resistência dos povos colonizados por meio de uma discussão centrada, na maioria das vezes, nas perspectivas dos sujeitos hegemônicos.

Todavia, embora as práticas dessa pedagogia do esquecimento trabalhem para ocultar as narrativas insurgentes, não são capazes de anular à inexorável realidade que se coloca ante cada educador em sala de aula – toda pessoa em seu próprio corpo, em suas condições sociais, políticas e econômicas, é em si mesma fonte viva da história humana, ou seja, cada criança negra, indígena, ou aquelas pertencentes a outros grupos explorados, em suas vidas e corpos carregam as indelévels marcas do passado, das disputas e conflitos vivenciados pelos seus ancestrais e denunciam, por suas condições, culturas e saberes, a realidade material promovida por

exclusões da qual a burguesia brasileira deseja tanto se eximir de responsabilidade. Mesmo que os currículos, os docentes, as instituições, ou mesmo a sociedade as neguem ao direito de pertencimento e de reconhecimento, elas estarão lá, dia após dia, na desconcertante manifestação das diferenças assimétricas, não permitindo impunemente a consumação de uma modernidade focada em uma única história da humanidade.

O fato é que a existência de uma ativa pedagogia dos esquecimentos desmonta a noção de que a escola “educa para a vida” (BRASIL, 1996), pois se a vida concreta de milhares de alunas e alunos negros, indígenas e de outros grupos historicamente marginalizados não é contemplada no cotidiano escolar através do prestígio à presença, cultura, luta e resistência histórica de tais povos, há que necessariamente se pensar de qual vida e para qual vida estamos falando quando educamos por meio de narrativas cristalizadas na cosmovisão do colonizador. Logo, a pedagogia dos esquecimentos trabalha para produção da opressão, sua intenção é aprisionar os sujeitos nos espaços da subalternidade, subtrair-lhes a liberdade e interditar-lhes o direito humano de se reconhecerem como pessoas através de suas memórias ancestrais, das histórias de sua gente, do pertencimento e lutas dos que, como eles, experimentaram a dor da exclusão, mas não se resumiram a ela.

É preciso superar essa pedagogia e isso não se faz meramente com idealismos, é urgente que os oprimidos tenham espaços concretos para que suas memórias sejam reativadas e reconhecidas (FREIRE, 1987). E para que isso ocorra é imprescindível que a escola não esteja fechada em uma realida-

de de opressão em que o esquecimento é, por vezes, a ferramenta do poder da morte, da subjugação e da injustiça social. Superar o esquecimento exige garantir a memória daqueles que foram esquecidos. Se o ensino de história e a própria escola obliterou de seus domínios os povos oprimidos, é preciso reparar essa dívida, inserindo-lhes, a partir dos protagonismos desses grupos, nos espaços memoriais. Recolocar com dignidade os esquecidos na história prestigiada do país implica em materialmente reconhecer que as vozes secularmente não ouvidas importam para o bem comum, e esse reconhecimento passa pela garantia que essas memórias não serão, política e pedagogicamente, deterioradas pelas violentas ações do projeto genocida que há muito é executado no Brasil. Enfim, garantir a memória é garantir que pessoas codificadas como não humanas possam transgredir o imperativo desses sistemas de opressão e serem livres, emancipadas, dignamente reconhecidas em cidadania e humanidade. Esse é o dever do ensino de História e da escola para com toda a vida humana.

► MEMÓRIA E DIREITOS HUMANOS

Nenhuma árvore se sustenta sem suas raízes, nenhuma vida humana sem suas histórias. Nossas memórias são os elos de pertencimento, de afirmação, de direção humana. Saber a que/quem se pertence nos dá a sensação de não estarmos sós, mesmo quando tudo se torna difícil, quando a solidão movediçamente nos consome por meio dos abandonos diários pelos quais passamos. A memória garante consciência sobre nosso presente nos permitindo assumir as lutas legítimas que precisam ser luta-

das. De tal maneira a memória social é um direito humano, pois é por meio dela que somos capazes de pertencer ao mundo e nos reconhecer como parte de um todo que se move em completo estado de impermanência. Dar-se conta disso nos remete imediatamente a duas questões básicas: A quem pertence esse direito? E às quais pessoas é consentido o esquecimento no lugar da memória?

Para responder a essas questões retomo a noção de diferença ontológica, conceito em que trabalho com a ideia de que a diferença colonial proposta por Walter Dignolo é pertinente para discutir a formação da colonialidade e a globalização do mundo por meio das narrativas cristalizadas dos colonizadores, contudo admito não ser suficiente para explicar o grande colapso determinado pela colonialidade do poder. Entendo que o elemento fundamental para promoção de assimetrias identitárias estabelecidas na modernidade a partir do encontro colonial no século XVI, é a fratura ontológica – linha abissal estabelecida pelo europeu que cindiu a humanidade em humanos e não humanos, sendo os não humanos aqueles que não se encaixavam nos elementos identificadores demarcados pelos povos colonizadores – brancura, cisheterossexualidade, masculinidade, cristandade, burguesia.

Essa diferença não é uma fatalidade demandada pelo assombro europeu com as diferenças encontradas em África e nas Américas, mas diz respeito a uma tradição longamente desenvolvida na história daquele continente em que os destoantes das normas eram perseguidos, explorados e aniquilados. Foi assim com a tradicional assimetria dos gêneros, com a perseguição da

Igreja Católica às outras crenças religiosas, ou na própria organização do poder soberano que separava os nobres, iluminados de Deus, dos plebeus. A manifestação da diferença ontológica é, nesse sentido, a continuidade da perversa lógica segregacionista que os povos europeus tão bem sabiam executar. Por tais razões é que admito que tanto a diferença ontológica, quanto a colonial não decorrem do poder europeu, mas da debilidade de suas capacidades dialógicas, da impermeabilidade de suas filosofias beligerantes, da fraqueza egoica de quem não era capaz de admitir um mundo plural para além de suas normas ontológicas (MISSIATTO, 2020).

Embora essa dicotomia possa ser analisada em termos meramente metafísicos não se pode enganar com tais proposituras, pois as certezas de sua materialidade não estão passíveis à anulação, já que em instâncias superiores é ela quem define quem vive e quem morre, os que comem e os que passam fome, os que serão lembrados e aqueles que serão esquecidos. Os fatos históricos demonstram de modo consistente que a brancura, a cisheterossexualidade, a masculinidade hegemônica, cristandade e a descendência europeia foram demarcadores a estabelecer a linha abissal a separar humanos de sub-humanos, nesse sentido, na medida em que tais diferenças são universalizadas pela diferença colonial, crivos de humanidade tornam-se padrões globais de enquadre humano, ou seja, foram normatizados como referência de humanidade.

É por tais razões que o “negro não é homem” (FANON, 2008, p. 26), a mulher negra não é uma humana (OYEWÙMÍ, 2016; LUGONES, 2020). Em seu livro *Quadros de guerra: quando a vida*

é passível de luto? Judith Butler trabalha com a noção de vidas precárias e enquadre de humanidade. Em sua perspectiva toda vida humana é precária, o que significa que toda pessoa depende de cuidados desde o primeiro instante que chega ao mundo. Toda vida depende de uma série de ações de proteção para que sua existência seja possível, contudo, a realidade mostra que nem toda vida precária recebe desde seu nascimento os cuidados dos quais necessita para sobreviver e se formar. Crianças indígenas e negras morrem de desnutrição, populações de periferias estão sujeitas a violências variadas, milhares morrem pela ausência de políticas de saúde, mas no mesmo tempo histórico em que estes milhares são condenados à morte, outros tantos são assistidos em saúde, educação, trabalho protegido, segurança, etc. Nesse sentido, há um enquadre que define algumas vidas como vidas não humanas, logo, desassistidas de cuidados, enquanto que outras são alocadas nos territórios de humanidade tornando-se passíveis a um conjunto de “direitos humanos”, pois são ontológica, epistemológica, social e politicamente definidas como humanas (BUTLER, 2020).

Logo, o memoricídio é consentindo aos enquadrados como não humanos, que desde a produção da diferença ontológica têm suas vidas tensionadas aos espaços simbólicos e materiais de inumanidade, enquanto que a memória abordada como direito humano pertence aos que transitam nos campos do enquadramento humanitário. Esquecimento e memória são, nesse sentido, reflexos de um problema grave que coloca em questão a frágil definição de direitos humanos. Esse é um ponto que deve ser posto em relevo e tratado com a seriedade que esse problema

demanda, pois enquanto a humanidade depender de enquadres normatizantes, a diferença ontológica sempre estará presente nas sociedades.

Outra questão relevante é dar-se conta de que o enquadre da diferença ontológica só é capaz de eficácia na medida em que controla os meios de produção e desenvolvimento da memória coletiva. Observe, por exemplo, que mais de uma década e meia depois de a Universidade de Brasília ter instituído o programa de cotas raciais para estudantes negros no ensino superior, o número de docentes pretos nessa instituição ainda é minoritário (GARONCE; CRUZ, 2020). Ou seja, pode-se até mesmo consentir negros e indígenas na academia, mas estes deverão aprender com brancos, a partir de seus discursos, lugares e percepções, que mesmo quando bem-intencionados, ainda sofrem de limitações impostas pela condição de alteridade. Mudam-se as engrenagens, mas mantém-se intacto o sistema que privilegia as narrativas hegemônicas. Esse recorte retrata um cenário quase que geral em que as narrativas priorizadas na academia são aquelas personificadas nas identidades privilegiadas, essa não é uma mera fatalidade, são reflexos incontroversos do controle de narrativas e memórias. De igual modo ocorre no âmbito do trabalho, da ciência, do entretenimento e da arte, ou seja, a ausência das identidades subalternizadas em espaços tradicionais de visibilidade e poder implica imediatamente na precarização das narrativas, das cosmovisões e das memórias dos povos periféricos. É evidente que a presença por si só não garante a ruptura com a afonia dos saberes, mas é certo que a ausência em si mesma oblitera a manifestação daqueles que estão alocados

nas margens porque interdita essas vozes ao direito de ecoarem seus símbolos e culturas que a elas pertencem.

Perceba com isso que, o controle da memória se dá pelo controle da presença, enquanto que o esquecimento ocorre por meio do controle da ausência. Para tanto, o memoricídio se encontra interseccionado pelo poder de memória e poder de esquecimento e está intimamente inserido nas estruturas de produção de desigualdades presentes na modernidade-colonialidade, não estando passível de ser pensado dicotomicamente. Isso nos permite afirmar que não há superação do memoricídio sem que os demais sistemas de opressão sejam vencidos. A luta pelo direito à memória só é sensatamente pertinente no horizonte da luta antirracista, antiLGBTQIfóbica, antimachista, anticapitalista, antixenofóbica, etc.

Destaco como exemplo o que vem acontecendo na Fundação Palmares, instituto do governo federal que é responsável pela promoção da afro-brasilidade, que atualmente se encontra sob a presidência de Sérgio Camargo, um homem negro, de postura conservadora. Recentemente a fundação excluiu o nome de 27 personalidades negras que eram homenageadas pela instituição, ou seja, o órgão de promoção da memória afro-brasileira promoveu o memoricídio de afrodescendentes. Esse é um irrefutável sinal de que não basta incluir identidades mantendo intactas as estruturas conservadoras de opressão. Um homem negro ou uma mulher negra na gerência de uma empresa burguesa tenderá a ser mais um homem negro ou mulher negra dentro de uma estrutura capitalista (FRASER; JAEGGI, 2020).

Cabe por fim assinalar que a violência nutrida no esquecimento, manifesta-se de modo interseccionado a outras tantas

violências a que estão sujeitas as vidas negras, indígenas, LGBTQIA+, desse modo, o enfrentamento do memoricídio não ocorre de modo isolado, apenas atribuindo nomes de ruas e praças a personalidades minoritárias, ou na construção de monumentos que retratem os demais lados da história, nem apenas na exclusiva incorporação de identidades marginalizadas em espaços de privilégio, tais ações são necessárias, contudo, não são suficientes para promoção da equidade da memória, é preciso erradicar as velhas estruturas de opressão, portanto, a luta contra o memoricídio é uma luta anticapitalista, antirracista, antiLGBTQIfóbica, antimachista.

► CONSIDERAÇÕES FINAIS

O memoricídio é uma prática de opressão humana que se manifesta pela destruição dos bens tangíveis e intangíveis que representam, ao longo da história, as resistências, lutas e presença dos povos subjugados (BÁEZ, 2010), sua produção ocorre em contextos mais abrangentes em que outras tantas violências humanas são perpetradas. Na modernidade-colonialidade, encontra-se tradicionalmente ancorada no projeto de dominação executado pela colonialidade e pela diferença ontológica (MIS-SIATTO, 2021).

Em tal cenário, o memoricídio pode ser admitido como uma ferramenta de esquecimento a serviço da colonialidade, operando como uma engrenagem nesse sistema de exploração e aniquilamento dos povos subalternizados. Para que seja eficiente a predação às memórias dos dominados, gerencia o esquecimento e a memória a partir dos discursos universalizados pelo coloni-

zador. Tais discursos se sustentam colocando em detrimento as vozes dos subalternizados que são soterradas pela exclusividade de suas cosmovisões e cosmopercepções anunciadas como verdade. Para tanto, a escola, local de reprodução de memórias é, lugar por excelência para o exercício do memoricídio, e o ensino de História funciona como dispositivo utilizado para o apagamento das resistências e lutas dos povos colonizados, promovendo assim uma pedagogia dos esquecimentos ou pedagogia do memoricídio.

Embora a escola e o ensino de História perpetrem, pelo silenciamento dos marginalizados, a invisibilidade da presença histórica dos que foram explorados, e que objetive de modo substancial apagar as terríveis marcas de nosso passado colonial, as vidas negras, indígenas e LGBTQIA+ não sucumbem à exploração. As vidas nascidas nas margens do mundo, podem até estar suspensas sobre o mar de esquecimentos, marcadas pelas insígnias do desprezo, afônicas pela opressão, mas nunca deixaram de ser, pelos seus corpos, condições sociais, política e humana, a consciência última da loucura opressora imposta pelo colonizador/colonialidade. Na ausência de monumentos e da oficialização de nossas histórias, nossos próprios corpos se tornam monumentos em sala de aula, obeliscos nos espaços públicos, narrativas de um passado e presente de opressão imposto pelos sujeitos hegemônicos. As vidas excluídas dos centros de poder social resistem ativamente contra a consumação do projeto moderno de liquidar os povos não hegemônicos.

Resta ainda conceber que a memória é um direito humano, contudo, a própria realidade cotidiana nos mostra o ocul-

tamento da memória dos povos marginalizados em contextos sociais variados. Diante desse panorama nos resta compreender que a memória enquanto direito humano depende do enquadre epistemológico e ontológico de “quem são os humanos”. Para tanto, a diferença ontológica – fratura humana essencial para o desenvolvimento, tanto da diferença colonial como da colonialidade – ao criar padrões de distinção daqueles que são humanos dos que não são, constrói enquadres normativos pelos quais a humanidade moderna é definida. Como humanos, grupos específicos possuem o direito à memória social, enquanto que os inumanos são desprestigiados em suas memórias e fadados ao esquecimento.

A superação de tão beligerante quadro não ocorre apenas com a inserção das identidades subalternizadas em espaços sociais, ou da visibilidade de suas narrativas, experiências e saberes por meio de monumentos históricos, mas, sobretudo na dinamitação de todos os sistemas de dominação que constituem a modernidade-colonialidade, pois enquanto engrenagem de tais sistemas, é somente pela erradicação de tais meios de dominação e alvorece a possibilidade de vida plena e em equidade para todas e todos.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, E. B.; COSTA, R. M. DE C. Ensino de História, educação popular e descolonização: apontamentos sobre percursos cruzados. **Fronteiras & Debates**, v. 04, n. 01, p. 177–202, 2017.
- BÁEZ, F. **A história da destruição cultural da América Latina: da conquista à globalização**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2010.
- BEIGUELMAN, G. **Memórias da amnésia: políticas do esquecimento**. São Paulo: Edições Sesc, 2019.
- BUTLER, J. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- É #FATO que deputados eleitos pelo PSL quebraram placa com nome de Marielle Franco em comício de Wilson Witzel. **O Globo**, São Paulo, 08 de out. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/10/08/e-fato-que-deputados-eleitos-pelo-psl-quebraram-placa-com-nome-de-marielle-franco-em-comicio-de-wilson-witzel.gh.html>>. Acesso em 20 de jun. de 2021.
- FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, F. **Pele negra, máscara brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FRASER, N.; JAEGGI, R. **Capitalismo em debate: uma conversa na Teoria Crítica**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARONCE, L.; CRUZ, C. Cotas raciais: 17 anos depois, UnB tem quase metade dos alunos negros; professores ainda são minorias. **G1**, Brasília, 16 de ago. de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/08/16/cotas-raciais-17-anos-depois-unb-tem-quase-metade-dos-alunos-negros-professores-ainda-sao-minoria.gh.html>>. Acesso em: 17 de jul. de 2021.
- GONDAR, J.; DODEBEI, V. Apresentação. In: GONDAR, J.; DODEBEI, V. (Orgs.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2005.
- GONZALEZ, L. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Revista Isis Internacional**, v. 9, p. 133–141, 1988.
- LEITE, P. P. O “cemitério” de escravos em Lagos. **Global Heritages**, 05 de nov. de 2014. Bilhetes. Disponível em: <<https://globalherit.hypotheses.org/1578>>. Acesso em: 20 de jun. 2021.
- LUGONES, M. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, H. B. DE (Ed.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- MISSIATTO, L. A. F. Diferença ontológica: a dicotomia humana como espaço de produção da diferença colonial. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 04, n. 01, p. 22–45, 2020.
- MISSIATTO, L. A. F. Memoricídio das populações negras no Brasil: atuação das políticas coloniais do esquecimento. **Revista Memória em Rede**, v. 13, n. 24, p. 252–273, 2021.

OYEWÙMÍ, O. **La invención de las mujeres: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género.** Bogotá: En la Frontera, 2016.

TAVARES, R. B. **Cemitério dos pretos novos, Rio de Janeiro, século XIX: uma tentativa de delimitação espacial.** Dissertação (Mestrado em Arqueologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 207, 2012.

A grande narrativa fraturada e
os escândalos do Putumayo
na descolonização dos direitos
humanos

Caio Henrique Faustino da Silva
Davi Avelino Leal



► INTRODUÇÃO

É sabido que a história do homem em sociedade vive um constante e secular processo de sagração da grande narrativa progressista, calcado no ideário do inegável aperfeiçoamento sequencial rumo aos êxitos da plena civilização. Nesta grande narrativa darwiniana, assiduamente reescrita e reavivada, cultua-se o deus-progresso enquanto preceptor da humanidade rumo à libertação e a superação de todos os males, rumo à eterna felicidade, justiça e paz (DENNY, 2006, p.64).

Contudo, o trono do senhor-progresso tem sofrido com as recentes escaramuças daqueles que não contam a estória sobre a história do mundo com H maiúsculo (HELLER, 2016). A fidúcia no progresso foi abalada, como assevera Heller, ainda nas primeiras décadas no século XX, depauperada pelo pecado original europeu; isto é, diante da violência e selvageria das duas Grandes Guerras. Viu-se, portanto, surgirem rotas alternativas que indicavam o declínio do oeste (SPENGLER, 1918) e o deserto da cultura euro-americana (ARENDT, 1995).

Nesta toada, viu-se, ao cabo da Segunda Grande Guerra, um inegável movimento de reconhecimento, afirmação e defesa dos direitos humanos. Arrimado em uma miscelânea valorativa que fraternizava valores iluministas e enciclopedistas do século

XVIII e XIX (DENNY, 2006, p. 65); buscava a humanidade, transladar-se, mais uma vez, do vale de lágrimas – vivenciado nas instabilidades, conflitos e violência de tempos imemoriais – para a liberdade, o nirvana na terra. Entretanto, ingênua parece a crença de que a solução para todos os males do homem contemporâneo repousaria essencialmente nas lições dos séculos passados (DENNY, 2006, p. 144).

Dessa forma, não se apregoa a total negativa aos avanços experimentados pelo homem no curso dos seus muitos séculos de história. Em verdade, não se pode afastar completamente a ideia de uma *marcha rumo ao livramento* (SOREL, 1992, p. 35), sendo, entretanto, imperioso se afastar de um conceito mecanicista de desenvolvimento (HELLER, 1993, p. 275-276) e as confusões e contradições que este pode levar. Reconhece-se, em outra mão, que a dita marcha se encontra atada entre “o conhecimento experimental que adquirimos dos obstáculos que se opõem à satisfação de nossas fantasias e a convicção profunda de nossa fraqueza natural” (HELLER, 1993, p. 276); vendo na humanidade a imagem e semelhança do Judas Ahsverus condenado a marchar sempre sem conhecer o repouso.

Neste cenário, os direitos humanos constituem uma importante dimensão de disputa, isto é, compreendidos tanto em nível nacional – observados os ordenamentos jurídicos e as famílias de direito as quais se filia cada um dos Estados – quanto em nível regional e, sobretudo, internacional. Neste tocante, tal testilha acompanha toda a grande narrativa histórico-social dos direitos humanos, sendo elemento inegável e constante nos mais de vinte séculos que perfazem a sua história cristã ocidental.

Diante disso, cumpre, ao passo em que se revisita a dita grande narrativa dos direitos humanos, lançar luz sobre suas “verdades auto evidentes” a fim de romper com a ilusória segurança do progresso da sociedade humana vetorizado pelo reconhecimento pleno e universal dos direitos dos humanos. Em sua grande narrativa progressista (HELLER, 2016), a epopeia euro-norte-americana dos direitos humanos é marcada por diferentes inícios, isto é, cumpre àquele que decide visitar a sua história, definir as coordenadas de tempo e espaço a seguir. Aqui, as dimensões de norte-sul, leste-oeste e cima-baixo já não são suficientes.

Diante disso, a presente investigação se deu a partir de uma revisão bibliográfica e documental cujo objetivo foi repensar a crença universalista dos direitos humanos. Para tanto, fora empreendida uma revisitação crítica norteada pela perspectiva dos estudos pós-coloniais à grande narrativa progressista dos direitos humanos sendo, em seguida, discutido o problema da eficácia do Direito Internacional dos Direitos Humanos. Finalmente, revisitou-se o cenário exploratório da virada do século XIX para os anos 1900's a fim de repensar o próprio Direito e seu papel na construção de uma perspectiva historiográfica amazônica em direitos humanos.

Ademais, apoiada na perspectiva dos estudos pós-coloniais de Bhabha, Spivak e em constante diálogo com a filosofia do direito de Willy, Raz e Costas Douzinas, a presente investigação objetivou constituir um fiel contributo às discussões que se seguem com o intuito de fomentar o desenvolvimento de uma perspectiva inclusiva em matéria de direitos humanos, isto é, capaz de franquear voz aos povos das regiões periféricas do globo.

1. DESENVOLVIMENTO

1.1 DIREITOS HUMANOS: UMA GRANDE NARRATIVA FRATURADA.

Ao considerar que os direitos humanos são uma invenção da época moderna, nascida no idealismo baseado no culto do ídolo *Progresso* e calcada em seu mito (VILLEY, 2016, p. 6); tem-se uma história um tanto controversa. Regressando ao contributo grego e, posteriormente, romano, tem-se claro o fato de que “a ciência do direito é invenção da Roma clássica” (VILLEY, 2016, p. 31) a qual não poderia existir sem arcabouço filosófico grego. Esta aproximação se conforma no fato de que “tanto na Grécia como para os romanos, a ideia do direito é solidária da de justiça” (VILLEY, 2016, p. 35).

Neste sentido, assevera Michel Villey que: O jus gentium românico – ancestral de nosso direito internacional – “parece em parte constituído de preceitos extraídos da moral helenista: observação dos contratos, fidelidade às alianças, respeito devido aos hóspedes e aos miseráveis – e outros deveres de ‘humanidade’” (2016, p. 41); é nessa fonte que o esquema moderno irá se alimentar. Daqui será retirado o maná estoico-cristão que alimentará o espírito que segue rumo à modernidade (VILLEY, 2016, p. 41).

Contudo, é aqui (no contributo greco-romano) que surgem as primeiras fraturas dessa grande narrativa. Ao tomar a diferenciação aristotélica entre justiça particular e justiça universal, percebe-se que: “ninguém pode, racionalmente em suas relações com os outros, afirmar-se titular de um ‘direito’, se sua pretensão não se fundamenta na sentença de algum ‘terceiro

desinteressado’, não há direito sem juízes” (VILLEY, 2016, p. 43). Logo, ao considerar as relações entre os Estados nacionais e o paradigma do direito internacional clássico *lato sensu*, tem-se duvidosa a possibilidade da existência de tal direito (VILLEY, 2016, p. 43); sendo, sobretudo, dúbia a possibilidade de justiça em seu seio.

A próxima fratura se dá quanto ao principal credo dos direitos humanos: o respeito à pessoa humana. Atribui-se à Kant o papel de grande precursor do reconhecido da dignidade da pessoa humana, isto é, o sumo pontífice da religião da humanidade. Contudo, deve-se considerar que “não há virtude mais exaltada em Roma que a *humanitas*, que é a um só tempo o dever de perfazer em si a natureza humana e o de respeitá-la nos outros (VILLEY, 2016, p. 87). Neste tocante, “o século XX se vangloria de ter inventado ‘direitos humanos’ para os exilados políticos, os deficientes, os velhos (ou idosos); eles estavam previstos nos catálogos da moral antiga dos *deveres* em proveito de todas essas categorias sociais” (VILLEY, 2016, p. 88).

A escravidão assume, “em nossas habituais filosofias da história progressista” (VILLEY, 2016, p. 91) a chaga incontestável do retrocesso e, portanto, inegável das antigas sociedades. Contudo, quando observado o regime jurídico de posse da propriedade escrava no império romano, conclui-se que: “esses textos não concediam aos senhores a permissão de vender seus escravos nem de matá-los quando bem entendessem” (VILLEY, 2016, p. 92); contrariamente, não existiria uma espécie de *jus vitae necisque* ou *jus vendendi*. Na verdade, caberia ao juiz “operar a repartição dos escravos entre os pleiteantes” (VILLEY,

2016, p. 93), chegando a ser proibido o tratamento desumano de escravos no império.

Retomando o caminho daquele que seria o genitor do direito internacional e, especialmente do direito internacional dos direitos humanos; tem-se no *ius gentium* muitas confusões. Ora concebido como o direito de todos os povos civilizados, ora empregados “para justificar a assimilação do direito e das leis e a confusão que introduziram entre o direito e a moral” (VILLEY, 2016, p. 96); o que se pode concluir, “e que não há direito idêntico para todos os homens” (VILLEY, 2016, p. 100). Dessarte, “a moral universal (que as vezes, em Roma, foi designada pelas palavras *jus gentium, jus naturale*) interfere no direito civil” (VILLEY, 2016, p. 100); transplantando os princípios a ele aplicados (especialmente a boa-fé e a equidade) levando em conta a lei moral universal e convidando todos a se comportarem de maneira honesta (VILLEY, 2016, p. 101).

Nestes termos, para ser “plenamente ‘equitativo’, todo direito deveria ser proporcionado com as particularidades de cada qual, mesmo mínimas e ocasionais” (VILLEY, 2016, p. 101); o que é, em termos absolutos, impossível. Assim, “apenas alguns homens tens uns direitos diversos” (VILLEY, 2016, p. 102). Tem-se, portanto, rasgada mais uma ferida na couraça de seda dos direitos humanos. A universalidade e a indivisibilidade já não são mais tão universais e indivisíveis quanto pareciam ser.

O processo colonial se deu de forma diversificada, sem jamais prescindir os motes da violência, exploração e resistência. Neste sentido, também seguiu a história dos direitos humanos, concedida enquanto “produto da filosofia moderna, surgida no

século XVII” (VILLEY, 2016, p. 137). Assim, os movimentos de reformulação do Estado que se desenrolaram na Europa da segunda metade do século XVII (especialmente na Inglaterra) e seus genitores intelectuais divergentes como Hobbes, Locke e Rousseau; valeram-se dos direitos humanos para defender posições antagônicas. Tinha-se, nos direitos humanos, o elixir da vida capaz de curar todas as enfermidades e malogros dos discursos em conflito, isto é, “o medicamento admirável! – capaz de tudo curar até as doenças que ele mesmo produziu!” (VILLEY, 2016, p. 162). Antes o direito natural, agora os direitos humanos, ambos serviriam à diferentes senhores, tendo sua tradição contribuído para “repetidas e brutais violações da dignidade e da igualdade que tem acompanhado a modernidade como sua inescapável sombra” (DOUZINAS, 2009, p. 82).

Valer-se-ia deste remédio sucessivas vezes. Às portas do iluminismo e das revoluções do século XVIII; viu-se uma invocação sem precedentes, a declaração da universalidade dos direitos do homem e do cidadão. Agora sob os auspícios das “verdades auto evidentes” eram gerados grandes textos sob pressão (HUNT, 2009, p. 13). Tais verdades espantam, sobretudo, quando o olhar se lança para as bocas que as professaram, sendo “espantoso que homens como Jefferson, um senhor de escravos, e Lafayette, um aristocrata, pudessem falar dessa forma dos direitos auto evidentes e inalienáveis de todos os homens” (HUNT, 2009, p. 17).

Apesar de sua “auto evidência”, “os direitos humano tornaram-se tão ubíquos na atualidade que parecem requerer uma história igualmente vasta (HUNT, 2009, p. 17); fazendo-os cair no *paradoxo da auto evidencia* cuja ideia consiste em:

Se a igualdade de direitos é tão auto evidente, por que essa afirmação tinha de ser feita e por que só era feita em tempos e lugares específicos? Como podem os direitos humanos ser universais se não são universalmente reconhecidos? (HUNT, 2009, p. 18).

O golpe dado pelos deputados do Terceiro Estado e a instituição unilateral de uma Assembleia Nacional em 17 de julho e, em seguida, a definição da tarefa de produzir uma Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão ia além. Sabia-se que: “O ato de declarar não resolvia todas as questões” (HUNT, 2009, p. 133); nestes termos, “declarar era mais do que esclarecer artigos de doutrina: ao fazer a declaração, os deputados se apoderavam efetivamente da soberania” (HUNT, 2009, p. 133). A linguagem dos direitos humanos serviria, agora, para refundar a ideia de Estado.

Não demoraria muito para o universalismo das declarações cobrar seus primeiros tributos e impor suas consequências (HUNT, 2009, p. 153). Nos Estados Unidos, as minorias religiosas, as mulheres, os negros e os povos nativos começariam a exigir o reconhecimento daqueles direitos declarados à todos os homens. Na França, por seu turno, além do clamor dessas minorias, a violência e o terror que se seguiriam à revolução, lançariam o país em um regime despótico expansionista monárquico, era chegado a hora de Napoleão Bonaparte (HUNT, 2009, p. 190).

Neste tocante, os movimentos revolucionários, marcos solenes e iniciais de uma virada universalista, manifestam em suas declarações o hiato existente entre o real e o ideal, sendo que “a declaração é falsa, mas a distancia entre sua realidade inexis-

tente e sua futura aplicação é o espaço onde os direitos humanos se desenvolvem” (DOUZINAS, 2009, p. 110). Mesmo em seu contínuo progresso, o espectro declaratório não abandonaria o corpo errante da humanidade, sendo elemento constantemente presente nos idos do século XIX, curso do século XX e na fase legislativa dos direitos humanos.

Neste contexto, a repartição violenta do continente africano, o aprimoramento e expansão das estratégias coloniais na Índia, Malásia e em outras partes da Ásia, Oceania e Américas; compuseram o cenário de disputas no qual a Primeira Guerra Mundial se destaca. Era o retorno à máxima do contrato social rousseauiano: “O homem nasce livre, e por toda a parte ele está agrilhado” (ROUSSEAU, 2009, p. 9).

O fim da Primeira Grande Guerra deixou evidente que a o ideário kantiano e o projeto de uma paz perpétua universal (KANT, 1989) seriam sepultados nos termos do tratado de Versalhes (VERSAILLES, 1919). Mais um contrassenso seria evidenciado. Os termos penosos do referido acordo de paz contrastariam com o discurso de integração e cooperação para a paz do presidente norte-americano Woodrow Wilson, seus quatorze pontos e a proposta de uma Sociedade das Nações. Assim, o sonho da razão produziram monstros mais uma vez. O que se veria nas décadas seguintes seria o abandono da razão e uma verdadeira escalada à violência sistemática, isto é, à ferocidade antiga seria adicionada a astúcia (SOREL, 1992, p. 216). Os fantasmas do *affaire Dreyfus* voltariam com força às vésperas da Segunda Grande Guerra. Dessarte, no interstício entre as duas guerras, fica claro que “não se deve examinar os

efeitos da violência partindo dos resultados imediatos que ela pode produzir, mas de suas consequências remotas” (SOREL, 1992, p. 65). Talvez não tão remota assim.

Se, após a Primeira Grande Guerra, ainda existia um resquício de crença no crescente progresso da humanidade, brevemente o que restaria dela deveria ser liquidado. Os tribunais *ad hoc*, as bombas atômicas e a justiça dos vencedores seriam marcas evidentes da grande contradição que perfaz o caminho do homem em sociedade rumo ao progresso. A carta da ONU de 1945 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 compreendem o novo grito universalista progressista – o retorno às declarações afirmativas das verdades universais e auto evidentes – cujas bases ainda guardam estreita relação com os motes iluministas revolucionários (HUNT, 2009, p. 201).

Neste tocante, o persistente desejo/necessidade em declarar direitos faz com que os revolucionários franceses e norte-americanos do século XVIII sejam reavivados pelos legisladores internacionais sem considerar os mais de 150 anos que separam ambos os momentos. Assim, segundo Douzinas, “é como comparar um romance de Jane Austen à sua adaptação com costumes de época para a televisão” (2009, p. 128), isto é, o uso de formulas antigas protegidas sob o verniz da universalidade.

Por seu turno, os Pactos de 1966 representariam muito mais que organização sistemática dos direitos humanos. Compreenderiam a negação de sua indivisibilidade, complementariedade, interdependência e inter-relacionariedade, nos termos do parágrafo 5º da Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993 (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS, 1993);

na medida em que, ao separar o complexo de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais em dois documentos, foi possível estabelecer mecanismos de aplicação, fiscalização e controle diversos. Assim, restava claro que:

le developpment global se presente ainsi comme un système économique, um ordre économique mondial, une idéologie humanitaire de l'universalité des droits de l'homme qui est l'embryon d'un ordre politique dit démocratique, une idéologie ou une inquietude écologique du village global qui surdétermine l'effet unificateur (HOURS, 1998, p. 128)⁴.

Dessa forma, era evidente que os sujeitos situados à margem das discussões “globais”, que antecederam as grandes cartas e declarações do século XX, cobrariam o seu momento de fala. Viu-se, portanto, que “les pays du sud ne sont homogènes ni par leur ressources ni par leur culture et leurs habitants, ni par leurs organisations politique” (HOURS, 1998, p. 128)⁵. Sendo assim, era preciso repensar, em nível regional, os valores euro-norte-americanos pretensamente universal. A moralidade dos direitos humanos deveria ser alçada a um novo nível, mais próximo dos Estados e dos indivíduos, com estruturas que facilitassem o *law enforcement* desses direitos.

4 “o desenvolvimento global se apresenta como um sistema econômico, uma ordem econômica mundial, uma ideologia humanitária de universalidade dos direitos do homem a qual é o embrião de uma ordem política dita democrática, uma ideologia ou uma inquietude ecológica da comunidade global que reafirma o efeito unificador” (Tradução livre).

5 “Os países do Sul não são homogêneas, quer nos seus recursos ou a sua cultura e seu povo nem suas organizações políticas” (Tradução livre).

1.2 DESCOLONIZANDO OS DIREITOS HUMANOS: QUANDO NOVOS ATORES DEVEM ENTRAR EM CENA.

No período que se estende dos idos do século XV ao início do século XX, o projeto colonial, ou ainda, colonialista, passou por profundas transformações. Abandonou-se a dominação formal, explícita e institucional (QUIJANO, 1992, p. 12) experimentada, por exemplo, pelo continente africano até o último quartel do século XX; assumindo-se um conjunto de relações de dominação cultural. Erigiu-se um complexo jogo centrado nas categorias “oriente-ocidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno” (QUIJANO, 2000, p. 211)⁶, manifestações de uma dominação mais difusa.

Neste sentido, Mignolo assinala que “modernidad/colonialidad son dos caras de una misma moneda. La colonialidad es constitutiva de la modernidad; sin colonialidad no hay – no puede haber – modernidad” (2001, p. 43)⁷; as Américas seriam o laboratório pernicioso para o desenvolvimento do projeto colonial mais duradouro e plural. A pluralidade/complexidade do referido projeto alcança os mais variados campos do saber, o Direito não escaparia.

Intenta-se, portanto, questionar as bases universalistas dos direitos humanos e, assim, desafiar “as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso” (BHABHA, 1998, p.21); isto se dá, em certa medida, pelo reconhecimento das fraturas que marcaram o corpo racionalista pós-iluminista das grandes narrativas e evidenciaram o seu provincianismo (BHABHA, 1998, p.23). Entre o moderno

6 “Oriente-Oeste, primitivo-civilizado, mágico / mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno” (Tradução livre).

7 “Modernidade / colonialidade são dois lados da mesma moeda. A colonialidade é constitutiva da modernidade; sem colonialidade há - não pode haver - modernidade” (Tradução livre).

e o pós-moderno está o além, a fronteira cujas barreiras começam a trincar a partir do reconhecimento dos limites epistemológicos do etnocentrismo ou, mais especificamente, do eurocentrismo. Para além desta, agora frágil fronteira, existe “uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes” (BHABHA, 1998, p.24).

Dessarte, toma-se de assalto a grande narrativa dos direitos humanos na tentativa de subvertê-la, a fim de que se torne possível “reinscrir, reinscrever o colonizado na modernidade, não como outro do Ocidente, sinônimo do atraso, do tradicional, da falta, mas como parte constitutiva essencial daquilo que foi construído, discursivamente como moderno” (COSTA, 2006, p. 121). Isto só é possível a partir da real superação da dicotomia sujeito e objeto (BONNICI, 1998, p.14), ferindo o cânone colonial inscrito, também, nos direitos humanos.

Em termos práticos, significa, preliminarmente, reconhecer que os direitos humanos, tal como são amplamente concebidos e alardeados, são “um projeto moral, jurídico e político criado na Modernidade Ocidental e que, depois de ter sido suficientemente desenvolvido e amadurecido, foi exportado ou transplantado para o resto do mundo” (BRAGATO, 2014, p. 205) para, em seguida, reivindicar o direito de vez e voz das populações e povos dos quais se fala, sobre os quais, mas para os quais não se fraqueia o testemunho. Deve-se, portanto, romper o pensamento abissal (SANTOS, 2007), ou a fronteira do pensamento (BHABHA, 1998), e redesenhar “o autorretrato da modernidade” (BRAGATO, 2014, p. 217) em seus mais variados matizes, tendo, nos direitos humanos um importante *locus* de afirmação, e não mais de negação, da diversidade cultural, social e política dos povos.

É chegada a hora dos subalternos falarem (SPIVAK, 1988) a partir de uma descolonização geográfica (SIDAWAY, 2000), cultural (BHABHA, 1998), política e econômica (QUIJANO, 2012). Não se tratam das luzes do progresso, da modernidade ou de uma velha racionalidade, versa-se sobre o sair da escuridão do silêncio. Silêncio forçado e violentamente alimentado.

▶ 1.3 O PARAÍSO DO DIABO, OS ESCÂNDALOS DO PUTUMAYO E O HOLOCAUSTO AMAZÔNICO.

Em seus muitos momentos, a região amazônica fora objeto de constantes escaramuças cuja finalidade era a conquista e exploração do homem e do espaço. Com o início do processo de colonização da Amazônia no século XVI, logo se constatou que a terra não estava vazia e as tensões entre o nativo e o exótico se mostravam inevitáveis. Assim, procedendo a partir de uma seletividade excludente, indivíduos advindos dos mais diversos rincões tentaram a sorte, empurrados pelo desejo de fortuna e poder, desconsiderando as populações que habitavam originalmente a região, sua cultura e cosmovisão.

Nessa história colonial que dura mais de quatro séculos, muitos são os episódios de violência, exploração e resistência. Dentre os muitos capítulos da história da região, o final do século XIX e início do século XX compreende um período de profundas transformações. Isto é, o surgimento e a consolidação das repúblicas latino-americanas, a conseqüente demarcação das fronteiras dos recém-criados estados nacionais, a abertura de novas linhas de tráfego de pessoas e mercadorias entre a América do Sul e diferentes porções do globo, bem como a introdução

de novos gêneros de consumo na pauta internacional foram algumas das muitas transformações ocorridas ao longo daquelas cinco décadas.

E, quer seja por seu tamanho ou importância, a Amazônia não poderia passar incólume a tal pororoca da vida moderna⁸. Enquanto as principais praças de comércio da região gozavam – ao menos as classes mais abastadas nela situadas – dos confortos introduzidos pela turbina à vapor, o automóvel, o telefone, o fonógrafo e as lâmpadas incandescentes as populações dos sertões viviam um flagelo diário. Quer seja pela castanha, salsaparrilha, borracha ou caucho, a ilusão do fausto cobrava um pesado tributo dos povos da região.

Nesta altura, a presente investigação revisitou os acontecimentos que deram origem ao fragmento da história amazônica que ficaria conhecido internacionalmente como *los escândalos del Putumayo*. Para tanto, elegeu-se como ponto de partida para o estudo do caso os escritos assinados por Walter Ernest Hardenburg intitulado *The Putumayo the devil's Paradise: travels in the peruvian amazon region and an account of the atrocities committed upon the indians therein*. A edição analisada trata de uma reimpressão da primeira edição datada de 1913.

A obra de Hardenburg conta com cerca de trezentas e noventa e duas páginas, dentre as quais constam ilustrações, fotografias, comentários do editor e um apêndice com uma versão

8 Originado do Tupi, pororoca significa “estrondar” e se refere ao fenômeno natural produzido a partir do encontro das correntes oceânicas e fluviais na desembocadura do rio Amazonas. A forte onda gerada com o encontro das correntes divergentes é capaz de destruir porções de terra situadas nas margens do rio, formando uma grande massa de água e sedimentos que destrói, mas fertiliza regiões à montante. Dessarte, o termo pororoca da vida moderna significa a ambiguidade da proposta geral de modernidade e os benefícios dela advindos. Contudo, diferentemente do processo natural que equilibra a relação entre a modificação dos espaços e a manutenção do sistema, a proposta moderna pode apresentar consequências negativas bem maiores do que os benefícios por ela prometidos. Estar-se-ia diante de uma equação na qual os custos transacionais superam as supostas vantagens auferidas.

resumida do relatório apresentado pelo então cônsul inglês no Brasil Sir Roger Casement. Pouco se conhece da vida de Walter Ernest Hardenburg, sabe-se que o americano nascido em 1882, estivera envolvido com as atividades da marinha americana no Panamá e em seguida fora para a Amazônia na tentativa de conseguir uma posição na construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, mais uma empresa sem sucesso. Assim, se associa ao amigo W. B. Perkins na tentativa de fazer negócios nos sertões da região. E, é aqui que, os caminhos do jovem engenheiro-*handyman* invadem a terra de ninguém e os registros de uma viagem aparentemente despretensiosa dão lugar à documentação da barbárie e da violência contra os povos nativos da região.

Ao adentrar a região do rio Putumayo, o engenheiro americano começa a tecer suas impressões sobre a extração do caucho. Hardenburg reproduz os saberes adquiridos referentes à extração da referida substância e as diferentes espécies produtoras do látex. Nesta altura, a viagem em nada se altera. Com o avançar pela região do rio Putumayo, o jovem engenheiro passa a compreender a tensão existente na região em relação a demarcação das fronteiras entre o Peru e a Colômbia. Hardenburg afirma que os peruanos são mais numerosos na localidade do que os colombianos e, em sua grande maioria, são empregados da Peruvian Amazon Company, sediada em Iquitos.

Nessa altura, Hardenburg evidencia, conscientemente ou não, uma das estratégias utilizadas pelos dois governos na tentativa de comprovar o seu domínio sobre o território em litígio. Ambos os lados envolvidos (Peru e Colômbia) incentivaram o assentamento de seus cidadãos na região a fim de comprovar

a ocupação de fato do território, apoiados no princípio de direito internacional do *uti possidetis juris*. E, as principais investidas do lado peruano ficariam a cargo de Julio Cesar Arana e da Peruvian Amazon Company - PAC.

Atuando a partir de uma dupla investidura, Arana ora ocupava o papel de desbravador dos sertões da Amazônia, ora a figura de agente civilizador investido pelo estado peruano cuja missão era garantir a presença da bandeira daquela nação. Nasquelas paragens, não faltaria astúcia e empenho à figura de um Abel que ostentava as vestes dos senhores e intelectuais do velho continente, entronado nos limites dos seus domínios tropicais.

O jovem americano reserva um capítulo aos índios Huitotos no qual além de tecer breves considerações de caráter antropológico, assevera que a maioria dos índios da região estão empregados na extração da borracha os quais, “in case the Indians did not bring in a suficiente amount of rubber to satisfy the Peruvians they were flogged, shooted ou mutilated at he will of the man in charge” (HARDENBURG, 1913).

Naquela altura, os povos indígenas das margens do Putumayo seriam reduzidos à violência da exploração exaustiva da sua força de trabalho, tendo como operadores os agentes de uma complexa empresa. O corpo, a vida e a cultura desses povos seriam objetos de um mercado no qual o principal ativo era a substância leitosa extraída das árvores nativas da região. Aqui, a existência humana seria reduzida à posição de cativo, capturada e transportada em grilhões às feitorias da empresa civilizadora de Arana.

Ainda no capítulo relativo aos Huitotos, Hardenburg afir-

ma que a Peruvian Amazon Company monopolizava a região, expulsando os padres e qualquer forma de instrução e conhecimento aos nativos. Além disso, a mesma companhia tem distribuído relatos de temor sobre a violência, ferocidade e canibalismo dos índios da região a fim de afastar qualquer viajante ou outras formas de intervenção (HARDNBURG, 1913). Contudo, ainda sob o véu das sombras, Hardenburg chama a atenção para “the oppressions of the Peruvian Amazon company” uma vez que “the number of these Indians are diminishing to an alarming degree” (1913).

Os sujeitos responsáveis pela operação da Companhia compreendiam uma organizada milícia equipada com rifles, metralhadoras e barcos rápidos, não lhes faltando empenho na manutenção da prodigiosamente rentável exploração da mão de obra indígena da região. A tropa de confiança de Arana estava sempre preparada para qualquer intervenção junto àqueles povos.

Neste cenário, a Companhia de Arana possui o monopólio dos meios necessários ao estabelecimento e exploração da região em disputa, conferindo à sua presença ares de um bandeirismo terceirizado. A ação da PAC compreendia uma complexa rede logística, por meio da qual a presença do estado peruano se travestia na figura e no aparato de Julio Arana e seus associados.

Hardenburg relata a violência direta e indireta dos agentes da Companhia. Quer seja pela total ou parcial privação de alimento, o que levou os nativos à desnutrição, quer pelas constantes doenças e a inexistência de remédio ou tratamento para os

índios empregados na extração do caucho, estavam entregues as “the cold rains and heavy dews of early morning until death released them from their sufferings” (HARDENBURG, 1913). E, quando a morte os libertava, cabia aos sobreviventes “then their companions carried their cold corpses —many of them in an almost complete state of putrefaction—to the river, and the yellow, turbid waters of the Caraparaná closed silently over them” (HARDENBURG, 1913).

O emprego da mão de obra nativa era variado. Os chefes dos postos de extração de caucho da companhia peruana mantinham em seus quadros o serviço de “involuntary concubines” (HARDENBURG, 1913) compostos por crianças cuja idade varia desde os nove anos até os dezesseis a serem utilizadas pelos administradores das colocações. A companhia cobrava um alto tributo de seus empregados. Neste tocante, caberiam aos chefes de cada seção manter a rigorosa lista dos nativos, suas colocações e a taxa de caucho extraído que deveriam entregar a cada dez dias (HARDENBURG, 1913) e, armados de suas machetes, partiam os índios para a coleta do leite das árvores. Assim, passado o período de extração, era chegada a hora da entrega e conferência do caucho coletado. Este era o ponto alto de mais um episódio de violência.

Dessarte, segundo Hardenburg, era na conferência da borracha coletada pelos índios que se experienciava o zênite da violência:

The Indians know by experience what the needle of the balance should mark, and when it indicates that they have delivered the full amount they leap about and laugh with pleasure.

When it does not, they throw themselves face downwards on the ground, and in this attitude await their punishment (1913).

A punição não tarda, ao menos ao índio. Assim, se

occasionally a kilogram or two are lacking, and in this case the Indian is given from twenty-five to one hundred lashes by the Barbados negroes, who only for this purpose—that is, as executioners—have been brought here. At about the tenth blow the victim generally falls unconscious from the effects of the intense pain produced (HARDENBURG, 1913).

No interior da burocracia operacional da Peruvian Amazon Company, a capatazia advinda de outras regiões compreendia um elo fundamental na cadeia exploradora construída pelo engenheiro de Arana e seus associados. Entre peruanos, colombianos, brasileiro e barbadianos, estes últimos eram conhecidos pelo “empenho” na consecução das ordens emanadas pelos chefes das feitorias da Companhia.

E, na tentativa de escapar à consequência natural de seu infortúnio (tortura e flagelação), o índio que fracassara na meta de coleta chegava a alterar o leite da borracha com a adição de substâncias leitosas coletadas de outras espécies de árvores a fim de fazer render o caucho extraído, formando um subproduto de qualidade inferior. Pois,

should the unfortunate Indian lack even half a kilo of rubber, he is mercilessly flogged, being given from five to two hun-

dred lashes, according to the enormity of his crime [...]Their bodies are left to rot where they fall, or else the well-trained dogs of their 'civilisers' drag them out into the forest (HARDENBURG, 1913).

O cotidiano dos povos indígenas ocupantes da região do Putumayo em contato com a Peruvian Amazon Company era marcado pelo trabalho sem qualquer remuneração, o roubo de suas plantações, mulheres e crianças, eram comercializados em grupos nas cidade e demais localidades, violentados de forma desumana, castrados, mutilados, suas casas e aldeias queimadas, seus recém-nascidos eram arremessados contra a parede ou o tronco das árvores até que perdessem a vida, os idosos eram assassinados quando não mais servissem ao trabalho; sendo utilizados como ferramentas de divertimento e festa pelos funcionários da companhia (HARDENBURG, 1913).

Assim, quer seja na atividade de arregimentar a mão de obra local, quer seja a organização dos mecanismos de controle da produtividade, a violência e a exploração relatadas por Hardenburg representam uma das mais terríveis páginas da recente história do capitalismo. Os escritos do jovem engenheiro americano auxiliam a montar um importante fragmento do passado ainda palpitante da história da região Amazônica. História que ainda é lembrada como um período de ouro da região, regado à riqueza e progresso, dos grandes feitos de engenharia e dos rocambolescos casos de fortuna, ventura e desventura.

Contudo, têm-se tais escritos como ponto de partida de um quadro maior e mais complexo. Uma história que, ao tomar pro-

porções globais, é agora percebida como um importante momento da própria desconstrução da história amazônica marcada pela violência e exploração. Vislumbra-se, portanto, a partir dos escândalos do Putumayo, a possibilidade de recuperar uma outra história dos direitos humanos. Uma história para além da história.

► CONCLUSÃO

A superação dos limites impostos aos direitos humanos se funda, como apregoado no presente texto, na superação de um secular modelo de racionalidade. A ruptura com o esquema explicativo moderno racionalista se ancora no reconhecimento de uma perspectiva capaz de modificar os polos da exegese humana. Neste sentido, o exercício de escrever a história é uma ação empreendida pelos sujeitos a partir de um arcabouço cultural ambivalente. A dita ambivalência da cultura compreende tanto as implicações desta sobre os sujeitos quanto a relação em sentido inverso.

Desta feita, cumpre salientar a impossibilidade em se erigir uma história universal capaz de responder às tantas perguntas que emergem a partir das histórias contadas ou não. Aqui, o operário brechtiano reclama a sua invocação e pergunta: Quem assegurou os confortos da modernidade nos salões do Atlântico Norte? Quando as noites deixaram de escurecer os boulevards franceses e a energia elétrica ganhou as fábricas inglesas, quem garantiu os insumos necessários? Quando a borracha se tornou uma das novas maravilhas dos 1900's, quem as coletava?

Tais questões, quando opostas, tem o condão de transformar seu locutor em um perigoso rebelde, pois o ato de respon-

der quem pagava as despesas feitas pelos grandes homens de cada tempo evidencia contradições inegáveis, mas esquecidas e/ou empalidecidas por um discurso hegemônico e sua grande narrativa. Professada por uma voz uníssona que insiste em agir como o senhor do tempo e da memória, a dita narrativa tem o poder de validar ou não tudo aquilo que é submetido ao seu conjunto de requisitos e procedimentos avaliativos. O pensamento moderno esconde as ferramentas do censor sob as vestes de uma universalidade supostamente inclusiva, utilizando-se de uma pluralidade de instrumentos mais ou menos coercitivos que, quando manuseados de forma coordenada, asseguram o gozo do domínio sobre o Outro.

Na porção do globo que ficaria conhecida como Amazônia, a exotização do Outro compreenderia o cerne da práxis colonial. Na virada do século XIX para os anos 1900's, a preparação da região para a encenação do ato genesíaco exigiu a atualização adaptativa de um mito construído desde o século XVII. Naquela altura, não bastava invadir o vale amazônico, era preciso contornar a incipiente burocracia estatal que se desenvolvia na região e, assim, alcançar todo o maravilhoso acervo daquele “almoxarifado de luxo tropical”.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- BONNICI, Thomas. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. **Mimesis**. Vol. 19, n. 1, p. 07-23, 1998.
- BRAGATO, Fernanda. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. **Revista Novos Estudos Jurídicos**. Vol. 19, n. 1, 2014.
- BHABHA, Homi. **O local da Cultura**. UFMG: Belo Horizonte, 1998.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. **O que nos faz pensar**. N° 18, p. 225-254, 2004.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS. Declaração e Programa de Acção de Viena. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf> Acesso em 03 ago. 2017.
- COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 21, n. 60, p. 117-183.
- DENNY, Ercílio A. **Fragmentos de um discurso sobre liberdade e responsabilidade**. Campinas: Edicamp, 2003.
- DOUZINAS, Costas. **O fim dos direitos humanos**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.
- HARDENBURG, Walter. *The Putumayo: The devil's paradise*. London: Adelphi Terrace, 1913.
- HELLER, Agnes. **Progresso, Regresso e Direitos Humanos**. Palestra proferida na Universidade do Estado do Amazonas no dia 13 de maio de 2016 no II Ciclo de Palestras “Cuidado, Ética e Direitos Humanos”.
- HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- HOURS, Bernard. **L'ideologie humanitaire ou le spectacle de 'autérité perdue**. Paris: L'Harmattan, 1998.
- HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- KANT, Immanuel. **À paz perpétua**. Porto Alegre: L&PM, 1989.
- MIGNOLO, Walter. La colonialidad: la cara oculta de la modernidad. In: QUIJANO, Anibal. **Comospólis: el transfondo de la modernidad**. Barcelona, Península, 2001.
- QUIJANO, Anibal. “Bien vivir”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. **Viento sur**. Num. 122, 2012. Disponível em: https://www.vientosur.info/IMG/pdf/VS122_A_QUIjano_Bienvivir---.pdf Acesso em 20 set. 17.
- _____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. **Clacso**. 2000. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIjano.pdf Acesso em: 20 set. 17.

_____. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**. Vol. 13, num. 29, p. 11-20, 1992.

RAZ, Joseph. **Valor, respeito e apego**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **CEBRAP**. Num. 79, 2007.

_____. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, 1988.

SIDAWAY, James D. Postcolonial geographies: na exploratory essay. **Progress in Human Geography**. Vol. 24, num. 4, p. 591-612, 2000.

SOREL, Georges. **Reflexões sobre a violência**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SPIVAK, Gayatri C. Can the subaltern speak? In: NELSON, Cary; GROSSBERG, Lawrence. **Marxism and the interpretation of Culture**. Chicago: University of Illinois Press, 1988.

SPENGLER, Oswald. **The Decline of the West**. New York: Alfred A Knopf, 1918.

VERSAILLES, Treaty of. **Treaty of Peace with Germany**. Disponível em: <<https://www.loc.gov/law/help/us-treaties/bevans/m-ust000002-0043.pdf>> Acesso em 03 ago. de 2017.

VILLEY, Michel. **O direito e os direitos humanos**. São Paulo: Martins fontes, 2016.

Comissões da Verdade,
História Escolar e o Direito
à Memória e à Verdade

Alessandra Carvalho



► INTRODUÇÃO

Desde o início da década de 2010, em manifestações públicas, jornais, redes sociais, canais na internet e espaços oficiais, as disputas sobre o passado brasileiro recente se intensificaram. Se, por um lado, as políticas de memória, especialmente as comissões da verdade, abriram novos temas de debate acerca da ditadura civil-militar implantada em 1964, discursos justificadores do regime ditatorial, manipulação de evidências históricas e negacionismo também ganharam visibilidade nesse embate que é, também, sobre o presente e o futuro (BAUER, 2017; NAPOLITANO, 2020).

Nesse processo, tem sido comum nos deparamos com referências à história, enquanto campo disciplinar, e ao ensino de história, enquanto espaço de atuação, como mecanismos de resistência ao fortalecimento dos discursos de extrema-direita e de combate ao negacionismo. Assim, pesquisadores e professores são permanentemente convocados para atuar como profissionais e como cidadãos, dialogando com a sociedade sobre a ditadura e sobre a democracia.

Esse texto pretende ser uma contribuição a esse diálogo a partir do exame de uma questão: as potencialidades de interação entre as comissões da verdade, que marcaram a primeira

metade da década de 2010, e o ensino da história da ditadura civil-militar na educação básica. Postulamos, de saída, a importância dessas comissões, na esteira das considerações de Quadrat (2020), e a potencialidade de sua história e de seus materiais para a elaboração de novas abordagens sobre o passado ditatorial na educação básica que respondam aos imperativos do presente e atuem no debate acerca dos direitos humanos, sobretudo o direito à memória e à verdade.

1. O DIREITO À MEMÓRIA E À VERDADE E AS COMISSÕES DA VERDADE NO BRASIL

Do início dos anos 2000 até meados da década de 2010, a justiça da transição registrou importantes avanços no Brasil a partir de ações implementadas por órgãos dos poderes executivos e legislativo federal, estadual e municipal. Definida por Marcelo Torelly como um “conjunto de políticas públicas implementadas pelo Estado que apresenta mecanismos próprios para enfrentar um legado de regimes autoritários para o qual a justiça dos tempos ordinários, através do Judiciário, mostra-se despreparada”, (TORELLY, 2015, p. 57) para esse autor a justiça de transição assume percursos próprios em cada país a partir da implementação de quatro mecanismos chave: a reforma das instituições políticas e de segurança, a reparação às vítimas, o esclarecimento da verdade e a investigação e julgamento dos crimes.

No Brasil, um passo importante nesse percurso foi dado pelo III Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), em 2010, que estabeleceu o Eixo Orientador VI: Direito à Memória e à Verdade cujas diretrizes específicas são reproduzidas abaixo:

- a) Diretriz 23: Reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever do Estado;
- b) Diretriz 24: Preservação da memória histórica e construção pública da verdade;
- c) Diretriz 25: Modernização da legislação relacionada com promoção do direito à memória e à verdade, fortalecendo a democracia. (BRASIL, 2010)

A inserção desse eixo suscitou críticas por parte de diferentes sujeitos, como os militares, resultando em pressões que alteraram o texto final do PNDH-3 com a supressão de referências explícitas ao período da ditadura civil-militar. (GALLO, 2015) Estabeleceu, entretanto, as bases para a criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV) pela presidente Dilma Rousseff, em novembro de 2011, com a finalidade de apurar as violações dos direitos humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988 e identificar e tornar públicas as estruturas do estado responsáveis por elas⁹. O relatório final da CNV foi entregue em dezembro do ano de 2014¹⁰.

Com o objetivo inicial de auxiliar os trabalhos da CNV, comissões ou comitês foram instituídos em grande parte dos estados brasileiros, bem como em inúmeros municípios, desenvolvendo seus trabalhos, sobretudo, entre os anos de 2012 e 2015. (HOLLANDA E PERLATTO, 2017) Após apresentar seus relatórios finais, muitos membros dessas comissões seguiram mobiliza-

9 Lei nº 12.528, sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff em 18 de novembro de 2011. <http://www.cnv.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv/56-conheca-a-lei-que-criou-a-comissao-nacional-da-verdade.html>. Acesso em 25 set. 2021.

10 Cabe registrar a atuação incessante das organizações de defesa dos direitos humanos e de familiares e vítimas da ditadura desde os anos 1970. Ver Quinalha (2015) e Quadrato (2020).

dos na luta pela concretização do direito à memória e à verdade através de distintas ações, enfrentando dificuldades crescentes a partir da eleição de Jair Bolsonaro para a presidência da República, em 2018.

É importante sinalizar o grande engajamento de instituições e organizações sociais neste processo, com aproximações e tensões em relação à CNV. Universidades, entidades profissionais e sindicatos criaram comissões próprias para investigar as violências praticadas pelo Estado ditatorial em setores específicos, assim como estabeleceram um espaço de reconhecimento público para suas vítimas. Em universidades públicas e privadas, os integrantes de suas comissões atuaram em diálogo constante com a CNV na busca por documentos da repressão e investigando violências sofridas por alunos, professores e funcionários. (MÜLLER E FAGUNDES, 2014) Associações como a Ordem dos Advogados do Brasil-RJ e sindicatos urbanos e rurais desenvolveram atividades semelhantes.

Assim, vale sublinhar que as comissões da verdade surgiram em espaços muito distintos - estatais, acadêmicos, sindicais, de organizações da sociedade civil - e através da atuação de pessoas com trajetórias também bastante variadas, conformando um “fenômeno vivo, arredo a uma contabilidade precisa”, nas palavras de Holanda e Perlatto (2017, p. 22). Nesse sentido, o direito à memória e à verdade, estabelecido oficialmente em um documento oficial, foi apropriado e moldado pelos cidadãos em ações múltiplas e autônomas da CNV para concretizar o direito anunciado pelo Estado.

A atuação das comissões da verdade na investigação das

violações dos direitos humanos praticadas pelos agentes da ditadura também promoveu a interlocução com organizações envolvidas na discussão dessas questões atualmente, estabelecendo uma reflexão fundamental sobre as relações entre as práticas do regime autoritário e a atuação dos órgãos de segurança pública nos tempos democráticos. Dessa forma, foi capaz de gerar efeitos no debate sobre a história da ditadura civil-militar e sobre violência estatal e direitos humanos de maneira ampla. Como aponta Araújo, as comissões possibilitaram a instalação de um debate ético-político na sociedade sobre os limites do poder do Estado, sobre a instauração de um campo semântico comum do que é considerado violência, abuso e atrocidade e sobre práticas como a tortura. (ARAÚJO, 2012)

Esse último aspecto indica que, para além de uma política que responde ao direito à memória e à verdade, fundamental na tarefa de desconstruir “narrativas falsas construídas por regimes de poder (...) [e permitir] a insurgência de um conjunto de memórias coletivas e sociais (...) cuja expressão era vedada pelo regime autoritário” (TORELLY, 2015, p. 58), essas comissões apresentam um potencial normativo no que se refere à construção de uma ordem democrática baseada no respeito à legalidade e a valores ligados aos direitos humanos. No limite, os estudiosos e militantes da justiça transicional nas esferas governamentais e na sociedade civil apostam que

o acúmulo histórico e o processo de reflexão-aprendizado ensejado por medidas transicionais bem ajustadas a seu contexto local têm o condão de gerar aquilo que define em

outro espaço como um senso comum democrático que, ao naturalizar a existência do dissenso e a necessidade de proteção a garantias fundamentais mínimas, contribui para a estruturação de uma nova identidade política para a sociedade pós-autoritária. (TORELLY, 2015, p. 62)

Nessa perspectiva, a justiça de transição e, como parte dela, as comissões da verdade referem-se não somente à luta pelo reconhecimento oficial das violências praticadas pelo Estado, à punição de seus perpetradores e à reparação às vítimas, alcançando o campo das disputas políticas e culturais no interior de regimes pós-autoritários. Incluem as iniciativas estatais implementadas no campo jurídico como também seus desdobramentos em distintos espaços nos quais se desenvolvem processos de formação de identidades e de construção de representações sobre a ordem social.

Um desses espaços, sem dúvida, é o sistema educacional por sua capilaridade e finalidades de caráter formativo e normativo. Cabe examinar, portanto, em que medida a escola e, nela, a disciplina História são vistas como espaços de consecução da justiça de transição, do exercício do direito à memória e à verdade e do fortalecimento de representações e identidades políticas ligadas à defesa da democracia e do respeito aos direitos humanos. Essa é a questão tratada a seguir, a partir da análise de aproximações possíveis entre a história escolar, a CNV e a Comissão da Verdade do Rio (CEV-Rio)¹¹.

11 A escolha dessas duas comissões deveu-se à relevância da CNV no âmbito nacional e à minha atuação como professora da educação básica na cidade do Rio de Janeiro, o que me possibilita criar atividades a partir dos trabalhos da comissão estadual. O mesmo pode ser realizado por docentes de outras cidades e estados, a partir dos documentos produzidos por suas comissões locais e estaduais.

2. OS RELATÓRIOS FINAIS DA CNV E CEV-RIO E A HISTÓRIA ESCOLAR

O reconhecimento da potencialidade do sistema educacional para os objetivos da justiça de transição pode ser encontrado nas recomendações feitas nos relatórios finais da CNV e da CEV-Rio. No documento produzido pela comissão nacional, entre as 17 medidas institucionais ali recomendadas, duas se referem diretamente a políticas curriculares a serem adotadas em instituições educativas, como se lê a seguir:

[6] Modificação do conteúdo curricular das academias militares e policiais, para promoção da democracia e dos direitos humanos.

22. O conteúdo curricular dos cursos ministrados nas academias militares e de polícia deve ser alterado, considerando parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), a fim de enfatizar o necessário respeito dos integrantes das Forças Armadas e dos órgãos de segurança pública aos princípios e preceitos inerentes à democracia e aos direitos humanos. Tal recomendação é necessária para que, nos processos de formação e capacitação dos respectivos efetivos, haja o pleno alinhamento das Forças Armadas e das polícias ao Estado democrático de direito, com a supressão das referências à doutrina de segurança nacional.

(...)

[16] Promoção dos valores democráticos e dos direitos humanos na educação.

34. O compromisso da sociedade com a promoção dos di-

reitos humanos deve estar alicerçado na formação educacional da população. Assim, deve haver preocupação, por parte da administração pública, com a adoção de medidas e procedimentos para que, na estrutura curricular das escolas públicas e privadas dos graus fundamental, médio e superior, sejam incluídos, nas disciplinas em que couberem, conteúdos que contemplem a história política recente do país e incentivem o respeito à democracia, à institucionalidade constitucional, aos direitos humanos e à diversidade cultural. (BRASIL, 2014a, v. I, p. 967-970)

No relatório da CEV-Rio, as recomendações gerais apresentadas no final do documento referentes à educação estão reproduzidas abaixo:

A. Medidas e Reformas Institucionais:

(3) Promover a reforma das Polícias do Estado do Rio de Janeiro.

I. Alterar o conteúdo curricular das academias policiais e ampliar o período de formação dos agentes, priorizando a reestruturação das técnicas de treinamento (com foco em estratégias de mediação de conflitos) e a elaboração de uma formação democrática fundamentada na garantia de direitos e na defesa das liberdades.

(...)

C. Políticas públicas de memória e de educação em direitos humanos.

(31) Instituir o dia 28 de março – dia da morte do estudante

secundarista Edson Luís no ano de 1968 – como data simbólica para a realização de atividades voltadas para a promoção da democracia e dos direitos humanos nas redes estadual e municipais de ensino do Rio de Janeiro, fomentando o debate sobre a repressão contra os estudantes e as formas de resistência criadas pelos jovens durante o período ditatorial.

(32) Reformular os Currículos Mínimos e as orientações curriculares municipais, a fim de garantir a inclusão do debate sobre a ditadura militar e seu legado nas redes estadual e municipal de ensino do Rio de Janeiro.

(33) Divulgar o Relatório da CEV-Rio nas escolas das redes estadual e municipais de ensino, bem como nas bibliotecas públicas do Estado.

(...)

(35) Reformular os critérios de avaliação de livros didáticos estabelecidos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), visando ampliar o debate sobre o golpe de 1964, a ditadura militar e o seu legado, levando em consideração as violações de direitos humanos cometidas pelo Estado brasileiro e a multiplicidade de indivíduos e grupos sociais atingidos pela repressão.

(36) Promover cursos de formação inicial e continuada sobre a história e a memória do passado recente brasileiro para os professores das redes estadual e municipais de ensino, a fim de fomentar o debate sobre a temática nas salas de aula e possibilitar a produção de conhecimento no âmbito da educação em direitos humanos. (RIO DE JANEIRO, 2015, p. 443-449)

Em ambos os documentos, verifica-se a preocupação com os currículos dos cursos de formação dos agentes das forças de segurança pública, manifestando a percepção de que a continuidade das violações dos direitos humanos pelos membros das polícias se relaciona ao percurso formativo desses servidores públicos, ainda baseado em concepções autoritárias. Também os currículos da educação básica são espaços disputados pelas comissões da verdade, o que se evidencia nas diversas recomendações de alteração dos conteúdos ministrados aos estudantes de forma a garantir a transmissão das diferentes experiências vividas sob a ditadura, indo ao encontro do direito à verdade e à memória.

Nessa direção, os relatórios finais das comissões afirmam a proposição de que mudanças curriculares e a inclusão de conteúdos específicos podem gerar determinados resultados normativos e influem na construção de identidades. Longe de ser algo inédito, as comissões brasileiras replicam a diretriz subjacente a inúmeras iniciativas da justiça transicional e políticas de memória implementadas em países das Américas e Europa, ancoradas na ideia de que o conhecimento da violência praticada por um regime ditatorial é crucial para forjar uma adesão à democracia e, assim, evitar a repetição da violência no futuro - diretriz sintetizada na consigna do “Nunca Mais”.

O postulado de que currículos escolares são fundamentais para forjar identidades mais ou menos democráticas, mais ou menos inclusivas, também pode ser encontrado com força nos debates da área da educação no Brasil desde a redemocratização, nos anos 1980. Importa ressaltar que, naquele contexto, a expansão

do sistema público de educação básica fez com que as escolas passassem a ser vistas como agentes cruciais para a promoção da inclusão social de estudantes vindos de setores populares e de valores e comportamentos adequados à ordem democrática que se construía. (XAVIER, 2013) Nesse campo, a História escolar ocupou um lugar privilegiado em razão das finalidades cognitivas e cívicas que lhe foram atribuídas ao longo do processo de seu estabelecimento como disciplina, desde o século XIX, e que a remetem ao objetivo de forjar nos estudantes valores e comportamentos relacionados à cidadania, à memória social, à identidade nacional e ao engajamento político. (NADAI, 1993; COELHO, 2009)

Considerando, então, o protagonismo atribuído ao sistema de educação pública na democratização da sociedade e as finalidades construídas historicamente para a história escolar, coloca-se para os professores o desafio de ensinar história tratando criticamente temas como a construção das identidades nacionais, a dinâmica conflitiva de inclusão e exclusão de grupos, a relação entre igualdade e desigualdade nas ordens sociais, o processo histórico de estabelecimento de direitos e regimes políticos. É nessa chave interpretativa que o campo da educação/história escolar e as comissões da verdade se encontram – a concepção de que mudanças curriculares são um mecanismo potente de intervenção na memória social e na identidade nacional e de estímulo a valores democráticos e de respeito aos direitos humanos.

Por outro lado, o relatório da Cev-Rio apresenta algumas singularidades em relação ao da CNV¹². Uma delas é a frequên-

12 Sobre essas diferenças entre as comissões, ver Hollanda e Perlatto (2017) e Hollanda e Israel (2019).

cia com que adota a terminologia “ditadura militar”, muito menos presente no documento da CNV, que se refere à “história recente” em sua recomendação relativa a mudanças curriculares em escolas e universidades. O relatório da comissão nacional também se caracterizou por indicar propostas mais gerais de intervenção no sistema educacional. Já a CEV-Rio recomendou a instituição no calendário escolar de uma data específica de memória - protagonismo juvenil durante o período ditatorial -, a revisão dos currículos pelas secretarias municipais e estadual para incluir o conteúdo referente à ditadura e a inserção de novos critérios de avaliação de livros no Programa Nacional do Livro Didático, sob responsabilidade federal.

A conclusão dos trabalhos da CNV e CEV-Rio, com a publicação de seus relatórios finais, ocorreu em meio a uma conjuntura política bastante adversa, marcada pelas eleições presidenciais de 2014 e o processo de impeachment de Dilma Rousseff. Entre 2016 e 2021, ano da redação deste texto, o fortalecimento da presença militar na cena pública e a ascensão da extrema-direita ao governo federal se colocaram como fortes obstáculos à implementação das recomendações feitas aos poderes municipais, estaduais e federal. Muitas delas, assim, permaneceram restritas aos documentos escritos, como pontuou Alberti (2021). Todavia, o processo político, social, acadêmico e jurídico que caracterizou o comissionismo (HOLLANDA E ISRAEL, 2019) resultou em materiais muito potentes que podem inspirar novas abordagens sobre a história da ditadura civil-militar na educação básica. É disso que trata a próxima seção.

3. AS COMISSÕES DA VERDADE EM SALA DE AULA E O ENSINO DA DITADURA CIVIL-MILITAR

Ao longo de sua existência, as comissões da verdade reuniram e produziram extensos materiais sobre diferentes dimensões da violência estatal e das violações dos direitos humanos durante o regime ditatorial - tais como lógicas repressivas locais e regionais, de gênero, de classe e étnico raciais. Por isso, permitem a elaboração de abordagens do ensino da história da ditadura civil-militar que dialogam com questões relativas às populações negras e indígenas e, também, com o local onde os estudantes vivem. Todavia, o uso desses materiais em propostas didáticas na aula de História deve incorporar a reflexão sobre como apropriar-se deles a partir da singularidade da História como disciplina.

A esse respeito, uma das primeiras reflexões se volta para a questão da verdade que nomeia/identifica essas comissões. Rodrigo Motta assinalou a viabilidade de estabelecer determinadas verdades a partir das evidências documentais recolhidas. Testemunhos dados às comissões da verdade e documentos oficiais colaboraram para o esclarecimento das ações dos agentes de repressão e das práticas de tortura, assassinatos e desaparecimentos, por exemplo. Essas evidências foram cruciais, também, para problematizar narrativas relativistas e “refutar certas inverdades e mistificações históricas” (MOTTA, 2016, p. 329) acerca das violações dos direitos humanos durante a ditadura civil-militar – tais como a que alega ter sido a intensificação da repressão do Estado uma resposta às ações dos grupos de luta armada.

Entretanto, em sentido mais amplo, os relatórios finais das

comissões expõem interpretações sobre o passado ditatorial elaboradas por agentes temporal e politicamente situados e socialmente engajados em fazer valer suas interpretações nas disputas sobre a verdade sobre a ditadura. Mas, sabemos, essa pretensão é peremptoriamente rechaçada pelos historiadores em razão da provisoriedade do conhecimento histórico, marcado pela possibilidade de renovação e inovação contínuas, e do caráter sempre múltiplo das interpretações construídas pelos pesquisadores, irredutível a qualquer sentido unívoco. (FICO, 2012)

Daí as aproximações e confrontos que marcaram e marcam as relações entre os historiadores e as comissões da verdade, que, ao mesmo tempo que se beneficiaram da sólida pesquisa historiográfica sobre a ditadura existente na década de 2010, (QUADRAT, 2020) também sofreram o escrutínio de intelectuais com larga experiência de pesquisa acerca de suas escolhas de interpretação do passado histórico. Em síntese, a “verdade” dos relatórios finais dialoga com o tempo em que foi produzida e a configuração interpretativa do campo historiográfico nesse momento.

Vejam, também, o caso dos testemunhos realizados em audiências públicas ou privadas, que tiveram lugar de destaque nos trabalhos das comissões e, hoje, compõem um acervo extremamente rico na internet em vídeos e textos e que já está sendo utilizado por docentes da educação básica¹³. Nesses documentos, emerge a delicada dupla dimensão de evidência para o esclarecimento de determinados eventos ao mesmo tempo que memória sobre o passado elaborada individual e so-

13 Sobre as apropriações dos testemunhos feitas por professores da educação básica, ver Carvalho (2021).

cialmente no cenário do presente. Como aponta o historiador Carlos Fico, essa imbricação entre história e memória é parte constitutiva da História do Tempo Presente, (FICO, 2012) impondo ao professor a necessidade de articular uma aproximação com esse tipo de documento que permita o espaço de escuta do testemunho, que, muitas vezes, carrega enorme sofrimento pessoal, mas se afaste de uma apropriação dele como relato inquestionável do que ocorreu.

Tendo em consideração essas afirmações, atividades didático-pedagógicas que fazem uso dos materiais das comissões da verdade devem considerar atentamente sua historicidade, promovendo reflexões sobre a trajetória de sua produção, as forças políticas e disputas de narrativas e memórias sobre a ditadura que têm lugar na sociedade e, ainda, suas interações com as diversas correntes historiográficas existentes. Por isso, esses relatórios são, antes de tudo, um documento histórico, o que coloca para o professor dos níveis fundamental e médio a necessidade de não perder de vista os raciocínios cognitivos relacionados ao uso de documentos históricos em sala de aula e a refutação do postulado de uma verdade definitiva sobre a ditadura neles presente.

Uma contribuição pertinente a esse debate é oferecida por Torelly, quando, antes que o estabelecimento de uma verdade definitiva, ele defende as ações da justiça de transição como a busca pela “ampliação do acesso a informações denegadas sobre o passado e, mais ainda, a pluralização de memórias sociais que reconstituam e fortaleçam o tecido social esgarçado pelo autoritarismo”. (TORELLY, 2015, p. 58) Nesse viés, a discussão

sobre a verdade presente nos relatórios se desdobra em uma proposta de reflexão do processo histórico vivido por indivíduos e grupos que não só sofreram a violência ditatorial, mas foram silenciados ou nunca considerados como vítimas, e a trajetória de lutas políticas que resultou na criação das comissões e na elaboração de seus relatórios finais. Quinalha acrescenta a essa proposição a dimensão do reconhecimento estatal de determinadas memórias sociais, com a abertura de “um espaço oficial de escuta capaz de acolher e conferir legitimidade à versão das vítimas e seus familiares, recuperando de forma mais sistemática essas memórias”. (QUINALHA, 2015)

A ideia de um processo de pluralização de memórias sociais respaldadas oficialmente vai ao encontro das potencialidades dos relatórios das comissões da verdade, que, como indicamos acima, abrangem variadas possibilidades de enfoque das violações dos direitos humanos ocorridas durante a ditadura e das lógicas autoritárias que atingiram de forma específica grupos sociais e étnicos e regiões do país. Assim, no volume I do relatório da CNV, no qual são expostos resultados e conclusões das investigações, um capítulo específico trata da violência sexual, de gênero e especificamente contra crianças e adolescentes; as investigações acerca de casos emblemáticos da repressão englobou ações contra militares, trabalhadores, sindicalistas e camponeses, sugerindo um quadro diversificado da atuação dos agentes ditatoriais e do controle da sociedade. O segundo volume, composto por 9 textos temáticos, apresentou as violações dos direitos humanos no meio militar, nas igrejas cristãs, nas universidades, nos trabalhadores, nos camponeses e povos indígenas, além dos

textos Ditadura e homossexualidades e Civis que colaboraram com a ditadura. (BRASIL, 2014b) Temas semelhantes estão presentes no relatório da CEV-Rio, que publicou os resultados das investigações sobre violações de direitos humanos dos trabalhadores rurais e urbanos e identificou vários locais de repressão. As questões de gênero foram tratadas em dois capítulos referentes às mulheres e aos homossexuais, enquanto um terceiro enfocou as questões raciais. Por fim, o relatório contém um texto específico sobre a ação do governo ditatorial nas favelas da cidade do Rio de Janeiro.

Ainda que esses textos manifestem estágios distintos de investigação e análise, como sublinha Lucas Pedretti (2017), eles permitem ampliar de maneira importante o conhecimento sobre as pessoas que foram atingidas pela violência do estado ditatorial, abrindo espaço para vivências pouco conhecidas e contrapondo-se à memória que relaciona ação repressiva e luta armada. Assim, as investigações das comissões da verdade acerca das ações repressivas contra a população e os movimentos negros possibilitam debater com os estudantes a dimensão racista do governo engendrado a partir de 1964, bem como refletir sobre formas de resistência elaboradas pelos indivíduos desse grupo diante do contexto específico que os atingia. De maneira semelhante, a investigação sobre as violações dos direitos dos povos indígenas foi ganhando força ao longo dos trabalhos das comissões da verdade, o que resultou na busca e identificação de novos arquivos e no diálogo fundamental com as lideranças indígenas.

A presença dos temas étnico-raciais nos relatórios finais vai

ao encontro das reformulações no ensino de história promovidas desde os anos 1980, que buscam incorporar o protagonismo dos povos indígenas e da população afrodescendente na história escolar. Levadas adiante por ativistas das organizações negras e indígenas, em articulação com organizações não-governamentais e pesquisadores, ações específicas resultaram em leis que tornaram obrigatório, na educação básica, o ensino da cultura e da história da África, dos afro brasileiros e dos povos indígenas. Nesse sentido, os relatórios das comissões da verdade oferecem importantes subsídios para elaborar atividades didáticas focadas na história e nas lutas desses grupos, incorporando-os como agentes na história republicana do Brasil. Os relatórios finais também podem ser trabalhados como um resultado das pressões feitas pelos movimentos articulados por negros e indígenas na sociedade brasileira desde os anos 1970, que impuseram na agenda pública os temas étnico-raciais. O fato, portanto, da criação das comissões da verdade no Brasil ter ocorrido quase três décadas após o fim do período ditatorial acabou conferindo contornos específicos a esse processo, no qual reverberaram diretamente as disputas e lutas sociais construídas desde os anos 1970.

Analisando as narrativas didáticas sobre a ditadura militar apresentadas por livros de história do 9º ano do ensino fundamental aprovados no PNL, Helenice Rocha chamou a atenção para dois aspectos centrais: o encadeamento do enredo sobre o período ditatorial a partir da perspectiva política, enfocando a sucessão dos períodos presidenciais e os “feitos” ou eventos que teriam marcado cada governo, e a resistência e a repressão do regime representadas na relação com a esfera cultural e as

organizações de luta armada. (ROCHA, 2017) Em diálogo com a análise de Carlos Fico (2017) acerca da historiografia sobre a ditadura, Rocha sublinhou que os autores das narrativas escolares elegem como referência da violência ditatorial a repressão a dois grupos específicos - os militantes das organizações de luta armada e os artistas, alvos da censura e do exílio.

Longe de minimizar as violências e seus impactos sobre essas vítimas e seus familiares, é possível pluralizar as discussões com os estudantes da educação básica sobre as distintas experiências de violência vividas por indígenas, negros, gays, camponeses, moradores das favelas, mulheres e crianças. Elas compõem um cenário bem mais diversificado das violações dos direitos humanos pelo regime ditatorial e possibilitam novos canais de debate com os alunos, a partir de suas vivências e contextos particulares. Ao mesmo tempo, abrem espaço para a problematização do binômio repressão-luta armada, refletindo sobre o alcance do autoritarismo na vida cotidiana dos cidadãos, na imposição de projetos econômicos, na defesa de hierarquias sociais desiguais e racistas, na forma de organização das cidades...

Por fim, a incorporação de novas abordagens sobre as violações dos direitos humanos e suas vítimas implica também pensar sobre os marcos temporais comumente utilizados no ensino da ditadura. Cabe indagar, por exemplo, se a conhecida expressão “anos de chumbo”, reproduzida nas narrativas didáticas e que singulariza o período entre o Ato Institucional no. 5, de 13 de dezembro de 1968, e o início do mandato do general Ernesto Geisel, em 1974, como o mais violento, é pertinente para a análise da repressão ao movimento negro ou

à população LGBT ou será necessário arriscar novos marcos para a compreensão das dinâmicas repressivas da ditadura. Para além, o debate de temas como o racismo e o genocídio indígena impõe uma reflexão sobre as continuidades e rupturas de processos históricos que marcam todo o século XX no Brasil, discutindo a existência ou não de singularidades nos anos autoritários.

► CONCLUSÃO

Na reflexão aqui desenvolvida, as comissões da verdade produziram materiais com muitos aportes não só para o ensino da história da ditadura civil-militar, mas que também nos permitem refletir sobre a trajetória republicana brasileira e as lutas em torno da construção da identidade nacional e dos direitos de cidadania. Sem dúvida, elaborar atividades didático-pedagógicas voltadas para a discussão das violações dos direitos humanos durante os anos ditatoriais a partir desses documentos aproxima o ensino de história na educação básica da justiça de transição como um espaço para ações de concretização do direito à verdade e à memória, a pluralização das memórias sociais e, no limite, o engajamento na defesa de valores democráticos e de respeito aos direitos humanos.

O investimento docente no conhecimento da história das comissões da verdade e dos materiais por elas produzidos deve, como dissemos, considerar a perspectiva metodológica do campo disciplinar da História e o dado de que as comissões dialogam diretamente com o tempo político, ideológico, social e acadêmico em que existiram. E essa afirmação nos remete

de volta ao ponto de partida desse texto: as relações entre a trajetória sócio-histórica brasileira da década de 2010, marcada pelas políticas de memória implementadas pelo Estado e a ascensão da extrema direita e do negacionismo, e a convocação para que historiadores e professores desenvolvam um olhar mais profundo e comprometido com as funções sociais e a dimensão ético-política da história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALBERTI, Verena. Ditadura militar brasileira nas aulas de História. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, e0102, maio/ago. 2021.
- ARAUJO, Maria Paula Nascimento. Comissões da Verdade: um debate ético-político na contemporaneidade. In: FICO, Carlos; ARAUJO, Maria Paula; GRIN, Mônica (orgs.). **Violença na história. Memória, trauma e reparação**. Rio de Janeiro: Ponteiro, 2012.
- BAUER, Caroline Silveira. **Como será o passado?: História, Historiadores e a Comissão Nacional da Verdade**. Jundiaí/SP: Paco, 2017.
- BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**/Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010.
- Relatório final da Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014a. V. I.
- Relatório final da Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014b. V. II.
- CARVALHO, Alessandra. O ensino da ditadura civil-militar no tempo presente pelo olhar dos professores mestres do ProfHistória. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, e01xx, maio/ago. 2021.
- COELHO, Mauro Cesar. A História, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luis e MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **A história na escola. Autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- FICO, Carlos. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. **VARIA HISTORIA**, Belo Horizonte, vol. 28, nº 47, p.43-59, jan/jun 2012.
- Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05 - 74. jan./abr. 2017.
- GALLO, Carlos Artur. A Comissão Nacional da Verdade e a reconstituição do passado recente brasileiro: uma análise preliminar da sua atuação. **Estud. sociol. Araraquara**, v. 20, nº 39, p.327-345, jul-dez. 2015.
- HOLLANDA, Cristina Buarque de e PERLATTO, Fernando. Entre a reconciliação e a justiça: a lei da anistia diante das comissões da verdade. In: ARAÚJO, Maria Paula de e PINTO, António Costa. **Democratização, memória e justiça de transição nos países lusófonos**. Rio de Janeiro/Recife: Autografia/ Edupe, 2017.
- HOLLANDA, Cristina Buarque de e ISRAEL, Vinícius Pinheiro. Panorama das Comissões da Verdade no Brasil: uma reflexão sobre novos sentidos de legitimidade e representação democrática. **Rev. Sociol. Polit.**, v. 27, n. 70, e006, 2019.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Os lugares dos historiadores e da história na sociedade brasileira: Conferência de abertura do XXVIII Simpósio Nacional de História, Florianópolis. **Hist. historiogr.** Ouro Preto, n. 22, p. 321-335, dezembro 2016.

MÜLLER, Angélica e FAGUNDES, Pedro Ernesto. O trabalho das comissões da verdade universitárias: rastreando vestígios da repressão nos campi durante a ditadura militar. **Cienc. Cult.** vol.66, nº.4, São Paulo. Oct./Dec. 2014.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 92/ago. 93.

NAPOLITANO, Marcos. Desafios para a história nas encruzilhadas da memória: entre traumas e tabus. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 68, n. 01, p. 18-56, jan./jun. 2020.

PEDRETTI, Lucas. Silêncios que gritam: apontamentos sobre os limites da Comissão Nacional da Verdade a partir do seu acervo. **Revista do Arquivo**, São Paulo, Ano II, Nº 5, p. 62-76, outubro de 2017.

QUADRAT, Samantha Viz. The Historian's Role, Public History, and the National Truth Commission in Brazil. **International Public History**, v. 3, p. 1-7, 2020.

QUINALHA, Renan Honório. **Nem verdade, nem reconciliação: reflexões sobre a Comissão Nacional da Verdade no Brasil**. 12/11/2015. <http://painelacademico.uol.com.br/painel-academico/5517-nem-justica-nem-reconciliacao-reflexoes-sobre-a-comissao-nacional-da-verdade-no-brasil#>.

RIO DE JANEIRO. **Relatório / Comissão da Verdade do Rio**. Rio de Janeiro: CEV-Rio, 2015.

ROCHA, Helenice. A ditadura militar nas narrativas didáticas. In: ROCHA, Helenice, REZNIK, Luis e MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

TORELLY, Marcelo. Leituras históricas e Justiça de Transição: notas para um debate comparado. In: PRITTWITZ, Cornelius & MARTINS, Antônio (org.). **Justiça de transição: análises comparadas Brasil-Alemanha**. Brasília: Ministério da Justiça, Comissão da Anistia, 2015.

XAVIER, Libania. Os professores frente à democratização do ensino: a profissão docente como construção histórica. In: FERREIRA, Márcia Serra, XAVIER, Libania e CARVALHO, Fábio Garcez de (orgs.). **História do currículo e história da educação: interfaces e diálogos**. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2013.

Ensino de história e pessoas LGBT: direitos humanos, ditadura e Comissão Nacional da Verdade

Ana Cecília Pereira
Fernando Perlatto
Yara Alvim



As **décadas** que se seguiram ao período que Eric Hobsbawm (1995) denominou como “Era da catástrofe” foram marcadas em diferentes países por uma expansão gradativa, porém, significativa, da agenda dos direitos humanos. A destruição em termos de vidas humanas ocorrida ao longo destes anos – em especial aquela decorrente da experiência dos campos de concentração nazistas – estimulou como respostas diversas iniciativas voltadas para a consolidação dos princípios universais da dignidade da pessoa humana, que haviam sido originalmente desenhados na Declaração da Independência dos Estados Unidos (1776) e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, no contexto Revolução Francesa (1789) (HUNT, 2009). Impulsionadas principalmente pela pressão de vítimas e de familiares de mortos e desaparecidos, de movimentos sociais e de organizações da sociedade civil, essas ações contribuíram não apenas para a constituição de organismos nacionais e transnacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945 e o Tribunal Europeu de Direitos Humanos, em 1953, mas também para a difusão de um imaginário e de um vocabulário orientados para a valorização dos direitos humanos, que foi incorporado nas constituições de diferentes países.

Ainda que este processo não tenha ocorrido sem resistências e sem contradições, e nem tenha se expandido da mesma

forma para todas as nações, ele foi ao longo dos anos se afirmando, de modo paulatino. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, é um documento que se constitui como a face mais visível de um movimento que ganhou novos contornos e direcionamentos na segunda metade do século XX, sobretudo no contexto da chamada “terceira onda da democratização” (HUNTINGTON, 1994). A partir dos anos 1970 e 1980, em diferentes em países da África, da América Latina e do Leste Europeu, que passaram por processos de redemocratização, o léxico dos direitos humanos foi fundamental para a expansão de ações de “justiça de transição” voltadas para lidar com passados autoritários marcados por violações sistemáticas praticadas durante aqueles períodos por agentes do Estado e atores não-estatais. As várias comissões da verdade que foram constituídas nestas décadas – a exemplo da Comissão Nacional sobre a Desaparição das Pessoas (CONADEP), na Argentina, da Comissão de Verdade e Reconciliação, na África do Sul e, mais recentemente, da Comissão Nacional da Verdade (CNV), no Brasil –, a despeito de suas particularidades, tiveram como principal ancoragem de suas ações os princípios dos direitos humanos (HAYNER, 2011).

Apesar da importância da agenda dos direitos humanos para impulsionar ações relacionadas à justiça de transição, ela não tem sido isenta de críticas. Tanto do ponto de vista acadêmico, quanto político, diversos setores têm problematizado a perspectiva dos direitos humanos na medida em que ela estaria fundada em princípios e categoriais universais e abstratas, que acabariam por secundarizar as particularidades das opressões contra determinados segmentos da sociedade, como as pessoas LGBT,

as mulheres e os negros. O conceito de direitos humanos, nesse sentido, ao falar de um “homem universal”, por estar ancorado em lógicas e padrões hegemônicos, omitiria opressões ainda mais significativas contra as chamadas “minorias”, que demandariam reflexões e práticas específicas, não passíveis de generalizações abstratas. O debate relacionado à justiça de transição tem buscado incorporar essa agenda em suas reflexões. O intuito principal é o de chamar a atenção não apenas para as violações aos direitos humanos ocorridas durante a vigência de regimes autoritários contra pessoas LGBT, mulheres e negros – que permaneceram durante muito tempo se não silenciadas, ao menos secundarizadas nas análises sobre estes períodos –, mas também para o lugar periférico que esses grupos têm ocupado nas ações relacionadas à justiça de transição, como, por exemplo, nas comissões da verdade (QUINALHA, 2013).

Não obstante a relevância dessas reflexões sobre os direitos humanos e suas especificidades, ainda resta um longo caminho para uma incorporação mais efetiva de suas práticas no cotidiano, sobretudo quando pensamos em uma sociedade como a brasileira, que convive diariamente com comportamentos autoritários, homofóbicos, machistas e racistas. Nesse processo de difusão dos princípios dos direitos humanos, a educação, de maneira geral, e o ensino de história, em particular, ocupam um lugar estratégico. Sobretudo em contextos marcados pelo avanço de discursos negacionistas em relação à história, as escolas se colocam como espaços repletos de potencialidades no sentido de impulsionarem reflexões que dialoguem criticamente com o passado autoritário do país, em especial com a experi-

ência da ditadura civil-militar de 1964. Além disso, o ensino de história pode contribuir com a valorização da teoria e da prática dos direitos humanos, assim como para a reflexão sobre as formas de opressão que se manifestam de formas particulares contra determinados segmentos, como as pessoas LGBT, as mulheres e os negros.

Este artigo procura contribuir com esta discussão focando especialmente sobre as relações entre direitos humanos, ensino de história e pessoas LGBT.¹⁴ Para tanto, o texto está dividido em duas partes. Na primeira delas, buscaremos analisar de que maneira a temática dos direitos humanos tem ganhado cada vez mais força nos debates sobre ensino de história e as potencialidades desse campo no sentido de promover reflexões críticas sobre os passados autoritários do país, em especial aquele relacionado à ditadura civil-militar de 1964. Na segunda parte, procuraremos discutir de que maneira o ensino de história pode contribuir com o debate sobre direitos humanos e regimes autoritários, ao chamar a atenção para as formas de opressão específicas contra determinados segmentos, que se manifestam em discursos e práticas de LGBTfobia, machismo e racismo. Concentrando o foco especialmente sobre as pessoas LGBT, destacaremos as potencialidades do ensino de história e da utilização na sala de aula de fontes como os relatórios das comissões da verdade para ampliar a reflexão sobre a ditadura de 1964, a justiça de transição no país e os desafios para a garantia da democracia e dos direitos humanos.

14 Ainda que reconhecendo a pluralidade e a diversidade de siglas possíveis, nesse texto, utilizaremos “LGBT” como referência a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e intersexuais, na medida em que esta sigla ainda é mais difundida socialmente no Brasil.

▶ ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E AUTORITARISMO NO BRASIL

A entrada da temática dos direitos humanos nas práticas de ensino e da pesquisa em Ensino de História no Brasil insere-se num movimento mais amplo de afirmação da agenda da Educação em Direitos Humanos no contexto internacional e nacional, verificadas, sobretudo, a partir dos processos de transição democrática na América Latina nas últimas décadas do século XX. Ainda que a relação entre direitos humanos e educação tenha orientado documentos internacionais anteriores¹⁵, o contexto de transição democrática na América Latina e, mais especificamente, no Brasil demarca sua presença mais contundente no vocabulário das lutas políticas e dos debates educacionais do período. No seio dessas disputas pela redemocratização do país, a educação passa a ser vislumbrada como ferramenta de contestação às injustiças e ao autoritarismo e como dispositivo para a consolidação de uma sociedade justa e democrática, a partir do fomento de uma nova cultura de respeito à dignidade humana.

Ainda que esse processo não tenha se dado sem contradições – haja vista as persistentes violações dos direitos humanos presentes no cotidiano da sociedade brasileira – é importante ressaltar seus avanços, no sentido de posicionar a educação em direitos humanos como elemento estruturante para a garantia e a manutenção do estado democrático de direito. Destaca-

15 Dentre os documentos internacionais, destacam-se a Carta da OEA e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que estabelecem articulações entre direitos humanos e educação, a partir da defesa das noções de justiça, liberdade e paz como eixos orientadores da educação dos povos. Destaca-se, ainda, o “Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, da ONU”, de 1966. Neste documento, a referência ao tema da educação para os direitos humanos aparece de modo mais direto, estando articulado à dupla noção de educação como direito fundamental e como meio indispensável para acesso aos demais direitos.

-se, nessa direção, a importância da formulação de legislações e diretrizes oficiais que passam a definir e a orientar políticas e ações no campo da educação em direitos humanos a nível nacional e internacional.

A Constituição de 1988 configura-se como marco legal desse processo, ao instituir a obrigatoriedade da Educação em Direitos Humanos e pavimentar o caminho para a construção de políticas e diretrizes educacionais que a inserem na agenda do Estado brasileiro. Segue-se à Carta de 1988 uma série de dispositivos, normas e preceitos, dentre os quais podemos situar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1996; o Programa Nacional de Direitos Humanos, de 1996 e de 2002; o Plano Nacional de Educação, de 2001; e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2003 e de 2007 (VIVALDO, 2009, p.15).

Afinados com as premissas de princípios internacionais, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a educação é entendida nestes documentos em seu duplo sentido: como direito em si mesmo e como meio para a realização dos demais direitos. Dentro desse escopo mais amplo que abrange o terreno da educação, salientamos o lugar atribuído à educação formal e, particularmente, aos conhecimentos escolares na efetivação da educação em direitos humanos. Nas diretrizes educacionais oficiais, como nos PCNs, os “conhecimentos socialmente relevantes” (BRASIL, 1997, p.27) são vislumbrados tanto como “bens públicos”, cujo acesso deve ser garantido de modo igualitário, quanto instrumentos para o desenvolvimento da cidadania. O mesmo entendimento pode ser percebido nas orientações do

PNEDH¹⁶, que sinaliza a importância da educação escolar e dos currículos na efetivação da educação em direitos humanos¹⁷.

Como se vê, educação escolar e os conhecimentos escolares assumem papel importante enquanto instrumentos para a efetivação de direitos e é nessa direção que compreendemos a contribuição do Ensino de História para o avanço dessa agenda. Enquanto campo de conhecimento comprometido com o desenvolvimento da cidadania democrática, através do estudo das experiências históricas do/no tempo, acreditamos em seu potencial para a afirmação dos direitos humanos. O papel atribuído ao Ensino de História como disciplina implicada na formação da consciência histórica tem justificado sua relação com a formação da consciência cidadã.

Contudo, a despeito de as relações entre ensino de história e cidadania permear e justificar sua existência como conhecimento escolar, cabe salientar a importância de reposicionar seus significados na sociedade contemporânea. Enquanto no contexto de redemocratização do país, o Ensino de História se afirmava como campo de conhecimento próprio e saber comprometido com a construção de valores como a igualdade, a vivência democrática e o exercício dos direitos políticos (FONSECA, 1993), nas últimas décadas, outras articulações entre Ensino de História e cidadania têm interpelado esse campo de saber.

No contexto de mundialização e de globalização excludente,

16 Elaborado no âmbito da Secretaria Especial de Direitos Humanos e afinado ao período da “Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004)”, o PNEDH é um marco importante na definição de concepções, objetivos e princípios relacionados à educação em Direitos Humanos.

17 Dos eixos de atuação da educação em direitos humanos sinalizados no Plano, destaca-se a educação básica, compreendida como locus fundamental para sua realização. A educação em direitos humanos na educação básica incidiria sobre um amplo arco de atuação, como na formação inicial e continuada de professores, nos currículos e materiais didáticos-pedagógicos, nas práticas de ensino, de gestão e de avaliação escolar (BRASIL, 2007, p.32).

o exercício da cidadania não pode prescindir do seu duplo compromisso com a superação das persistentes e aprofundadas desigualdades e com a afirmação da diferença. Como destaca Vera Candau, a construção de uma sociedade democrática e plural hoje envolve a difícil, mas necessária articulação entre “políticas de igualdade e políticas de identidade” (CANDAUI, 2008, p.52) e é nesse nó que acreditamos residir o compromisso da escola contemporânea e do Ensino de História em particular. Em um contexto de aprofundamento das desigualdades, das injustiças e das violações dos direitos humanos, o papel do Ensino de História na formação da consciência histórica, política e cidadã mantém-se atual e necessário. Contudo, como salienta François Audigier (2016), diante de um mundo demarcado por vínculos identitários provisórios e plurais e atravessado pela permanente interrogação sobre nossas referências coletivas e onde diferentes memórias se enfrentam no espaço público, é imprescindível que um novo regime de cidadania se afirme através do Ensino de História.

Nessa direção, apostamos com o autor na contribuição do Ensino de História em duas direções que se articulam: (1) conceituar as práticas sociais a partir do vocabulário histórico e (2) desenvolver a competência de historicizar e contextualizar nossas experiências, situando-as num tempo e espaço (AUDIGIER, 2016, p.44). Como destaca Araújo (2005), a aliança entre Ensino de História e Direitos Humanos passa pela mobilização dos conceitos de identidade e memória, o que nos leva diretamente às problemáticas do presente artigo, que busca refletir sobre o papel do Ensino de História na elucidação de “passados sensíveis”, relacionados às experiências históricas autoritárias, como a dita-

dura civil-militar de 1964, e que mantêm um poder de efetuação nas identidades contemporâneas das minorias, como as pessoas LGBT. Acreditamos que a reflexão histórica sobre a violência e o autoritarismo sofrido por segmentos específicos da sociedade brasileira no contexto do regime militar pode ampliar a discussão sobre o legado autoritário brasileiro, integrando a análise crítica de seus marcadores de gênero e de sexualidade. Associado a este aspecto, apostamos que tal abordagem permite aos estudantes localizarem historicamente as violências e opressões vividas pelas pessoas LGBT na atualidade.

Entendemos que o trabalho com os conceitos de memória e identidade nos domínios do conhecimento histórico implica localizar as identidades contemporâneas como construções históricas no tempo, situando seus contextos de emergência e de (re)afirmação. Outrossim, implica tomar a memória como categoria conceitual capaz de elucidar as opressões e violações dos direitos das minorias na contemporaneidade como fruto de disputas de memória que envolvem mecanismos de silenciamento e de esquecimento públicos, historicamente situados. Ainda no domínio da memória, acreditamos no potencial do Ensino de História para situar as disputas de memória também nos processos de afirmação identitária das minorias na contemporaneidade, através do conceito de reparação histórica.

Como destaca Alberti (2015) a respeito da abordagem de temas sensíveis no ensino de história, como, por exemplo, no caso específico da ditadura civil-militar de 1964, o desafio se encontraria na capacidade de deslocar os estudantes de uma postura imobilizadora diante do terror de acontecimentos históricos indi-

zíveis que lhes são apresentados e provocá-los à reflexão sobre aquela experiência histórica. A construção de caminhos reflexivos atrela-se aos pontos que salientamos acima, quais sejam, ao desenvolvimento de estratégias didáticas voltadas à composição de uma compreensão do contexto histórico da emergência do horror e à reflexão sobre a dinâmica histórica de construção de diferentes memórias sobre os passados autoritários.

É fundamental destacar nesse sentido os princípios elencados no PNEHDH, para o qual a educação em direitos humanos passa pelo domínio de saberes, através da “apreensão histórica e contextualizada de conhecimentos acerca dos Direitos Humanos”, como também pela “afirmação de valores, práticas e atitudes que expressem a cultura dos direitos humanos” (BRASIL, 2003, p.17). Na mesma direção, compreendemos que o papel do Ensino de História como “disciplina formativa, emancipadora e libertadora” se articula não apenas ao seu compromisso de fornecer reflexões que permitam aos sujeitos a “elucidação do vivido”, como também de possibilitar e fomentar a “intervenção social” (FONSECA, 2011, p.89).

Como destaca Audigier (2016), uma educação alicerçada na afirmação da cidadania passa, hoje, pelo desenvolvimento de um conjunto de competências que capacite os sujeitos a intervirem no debate público, o que implicaria não apenas construir conhecimentos sobre os objetos debatidos, como também construir a capacidade para debater e argumentar (AUDIGIER, 2016) frente às injustiças e violações dos direitos humanos e orientar seu presente a partir de valores alicerçados na liberdade, na justiça, na igualdade e na solidariedade.

No caso do Brasil, em particular, ao longo dos últimos anos houve uma abertura mais significativa de possibilidades para se avançar em uma educação ancorada nos princípios dos direitos humanos, sobretudo a partir de políticas públicas desenvolvidas pelo governo federal, durante as gestões do Partido dos Trabalhadores (PT). Ao promover iniciativas como a 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos em 2008 – que resultou na elaboração do 3º Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) –, bem como impulsionar a criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV), em 2011, o governo federal contribuiu para que temáticas relacionadas aos “passados sensíveis” do país – como a ditadura de 1964 – e aquelas que dizem respeito às práticas de LGBTfobia, machismo e racismo, ganhassem mais espaço na esfera pública, abrindo, por conseguinte, novas possibilidades para a reflexão sobre os direitos humanos. Articular as discussões sobre a experiência do autoritarismo no Brasil de 1964 com outras práticas de opressão históricas no país – a exemplo daquelas direcionadas contra a população LGBT – é um dos principais desafios que se colocam para um ensino de história comprometido com a agenda dos direitos humanos.

► CNV, PESSOAS LGBT E ENSINO DE HISTÓRIA

A instalação efetiva da Comissão Nacional da Verdade (CNV) em 2012, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff (PT), foi um marco fundamental no processo de justiça de transição e para a agenda dos direitos humanos no Brasil. Não obstante o fato de ter sido criada tardiamente, quase três décadas após o fim da ditadura, a CNV deu sequência a algumas iniciativas pon-

tuais de governos anteriores voltadas para a justiça transicional, a exemplo da criação da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP) e da Comissão da Anistia. Para além de uma avaliação mais substantiva sobre as contribuições efetivas da CNV para a justiça de transição no Brasil – limitadas pela conjuntura política e pelos marcos da Lei da Anistia de 1979, referendada pela Constituição de 1988 e pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2010 –, é importante destacar que a Comissão abriu um novo “campo de possibilidades” para que as controvérsias públicas em torno do passado ditatorial do país ganhassem novo destaque na esfera pública, assim como contribuiu para impulsionar iniciativas importantes de memória, verdade e justiça pelo país, a exemplo da criação de comissões estaduais e municipais da verdade (PERLATTO, 2021).

Além de contribuir significativamente para que o passado da ditadura se tornasse uma discussão mais frequente no debate público no Brasil, a CNV também apresentou conclusões importantes. Por ter sido instituída décadas após a restauração da democracia – o que é uma peculiaridade da experiência brasileira –, a Comissão foi capaz de identificar o legado autoritário presentes nas estruturas estatais ainda hoje. Nessa perspectiva, o Estado brasileiro, ao adotar práticas de tortura, execução e desaparecimento forçado como estratégias para investigar e punir crimes comuns segue perpetuando um padrão de violência desenvolvido na ditadura militar (WEICHERT, 2014, p. 98).

O distanciamento temporal também proporcionou um ponto positivo pouco citado: graças às transformações sociais ocorridas no intervalo entre o início da redemocratização e a criação

da CNV, o Brasil passou a integrar um grupo seletivo de países que incluíram em suas comissões da verdade os marcadores sociais de gênero e sexualidade (VERHELST, 2018). Assim, o capítulo “Ditadura e homossexualidades”, escrito pelos pesquisadores James Green e Renan Quinalha, compõe o conjunto de Textos temáticos que integra o segundo volume do relatório final da Comissão.

Ao optar por incluir em seus trabalhos a repressão que o Estado brasileiro dirigiu a gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transsexuais durante o período da ditadura, a CNV deu um passo importante no sentido de democratizar sua narrativa e abrir caminho para que os padrões de violência direcionados especificamente a esses grupos também pudessem ser identificados. Além disso, oferecer um espaço seguro para que esses segmentos possam falar sobre as violações do passado pode ser um passo importante para romper com barreiras simbólicas e estruturais que impedem o acesso desses sujeitos a condições de vida menos vulneráveis no presente (FOBEAR, 2013).

Nesse sentido, o capítulo “Ditadura e homossexualidades” é importante não apenas por simbolizar as transformações no tratamento social dado ao tema ao longo das últimas décadas, mas também por tornar mais inclusiva a narrativa que a CNV construiu sobre o período da ditadura. Esse texto – assim como outros que integram a seção de Textos temáticos e também tratam da violação de direitos humanos de grupos específicos, como os povos indígenas e camponeses – permite uma reflexão sobre o modo como a violência e o autoritarismo afetaram diversos segmentos da sociedade, mesmo aqueles que não se

constituíam como oposição direta ao regime. Além disso, oferece caminhos para pensar sobre as fragilidades que permeiam a agenda dos direitos humanos no Brasil, sobretudo em relação a determinados grupos da sociedade, mesmo após o reestabelecimento da democracia.

Nessa perspectiva, mais do que considerar o conteúdo apresentado no relatório da CNV, também é interessante refletir sobre os “enquadramentos de memória” (POLLAK, 1992) que atravessaram a narrativa construída por ela. Por se tratar de uma iniciativa cujo intuito era produzir uma versão oficial sobre o passado, a Comissão esteve sujeita a disputas que implicaram em seleções que também produziram silenciamentos. Ao questionar de que maneira esses enquadramentos podem ter negligenciado as memórias de determinados sujeitos em favor de outros, algumas pesquisas (FRANCO, 2017; GALLAHGER, 2017) observaram que, em geral, a repressão a grupos socialmente marginalizados é incorporada como um elemento adicional em uma narrativa onde o perfil das vítimas é formado majoritariamente pelo homem branco, heterossexual, cisgênero e de classe média que aderiu à militância armada. Tratando especificamente das homossexualidades, não houve um compromisso real com o tema, que foi introduzido muito mais em razão de um voluntarismo militante dos autores do capítulo e outros pesquisadores envolvidos com a pauta do que por haver um entendimento por parte da CNV sobre a importância de incorporar a questão às pesquisas (PEREIRA, 2021).

Portanto, o trabalho de enquadramento realizado pela CNV, apesar da sua enorme importância, reforça uma narrativa anco-

rada em uma “hierarquia de memórias” (PERLATTO, 2021), ao eleger um perfil específico de vítimas. Ao proceder dessa forma, secundariza a repressão que atingiu grupos socialmente marginalizados durante a ditadura, dentre os quais estão as pessoas LGBT. Os critérios que justificam essas seleções e silenciamentos estão, em grande medida, ancorados a uma concepção de direitos humanos que tende a operar com categorias universais e negligenciar violações específicas a que esse grupo está sujeito (QUINALHA, 2015).

É necessário ter em vista que foi apenas em junho de 2011 que, pela primeira vez em sua história, a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou que os direitos LGBT são direitos humanos (GORISH, 2014, p. 44-45). Esse movimento foi um marco importante em um longo percurso de reivindicações de grupos e coletivos que demandavam, entre outras pautas, um tratamento social para as homossexualidades que não fosse baseado em discriminação e estigma.

Apesar desse percurso, o reconhecimento de pessoas LGBT como sujeitos de direitos ainda encontra restrições. Berenice Bento questiona os limites dos direitos humanos a partir da problematização sobre quais sujeitos são de fato considerados pertencentes ao domínio da humanidade. Segundo ela, a compreensão hegemônica sobre o que é ser humano parte da diferença sexual natural dos corpos. A partir da definição do gênero, o corpo passa a ser produzido a partir de uma materialidade que irá sustentar construções posteriores (BENTO, 2017, p. 63-64). De forma geral, isso significa dizer que, mesmo antes de nascer, esse corpo está sujeito a um conjunto de expectativas e aqueles que, por alguma

razão, não correspondem a elas tendem a ser deixados de fora do domínio da humanidade. Em suas palavras:

Se que lo que califica un cuerpo para adentrar a lo humano es la coherencia entre genitália, performances de género y sexualidad, luego aquellos que están fuera de esta intelegibilidad están fuera de la humanidad. Aunque la violencia contra los gays, principalmente los gays femeninos, lesbianas sea muy fuerte, es contra la población trans que podemos ver que esta definición de humano justifica su exclusión (BENTO, 2017, p. 72).

Nesse sentido, Berenice Bento argumenta que problematizar o caráter violento do processo de fundação das identidades de gênero leva a radicalizar os significados de uma humanidade que estabelece sua coerência na estrutura binária fundamentada na genitalidade (BENTO, 2017, p. 73). Afirma ainda que as demandas por igualdade de gênero e pelos direitos de dissidentes sexuais e de gênero não são suficientes para construir uma sociedade mais humana se não forem acompanhadas por questionamentos acerca dos significados da categoria “humano” e das bases que fundamentam essa concepção.

Essas tensões são facilmente percebidas no ambiente escolar. Em geral, a escola tende a perpetuar essa concepção limitada de direitos humanos ao adotar a heteronormatividade como um parâmetro usado para subalternizar sujeitos que possuem corpos e modos de existência que fogem a esse critério. Assim, não é incomum que pessoas LGBT tenham seus direitos

cerceados e o acesso à educação dificultado por perturbarem a ordem normativa (SANTOS et al., p. 227). Ao mesmo tempo, a escola é um espaço de disputa constante e também se configura como um ambiente potente para a difusão de princípios sobre os direitos humanos que se atentem às demandas de grupos socialmente marginalizados.

Considerando que o ensino de história, em particular, tem se mostrado, como destacado na seção anterior, como um campo importante para a reflexão em torno da agenda de direitos humanos no Brasil, as reflexões sobre a elaboração das narrativas apresentadas pela Comissão Nacional da Verdade e as “hierarquias de memória” produzidas por elas oferecem um caminho frutífero tanto para complexificar as abordagens sobre a ditadura militar quanto para introduzir discussões sobre gênero e sexualidade que, na maioria das vezes, ainda permanecem afastadas do currículo.

Assim, o relatório produzido pela CNV, compreendido como uma fonte histórica, se configura como um recurso potente a ser explorado a fim de lançar luz sobre os silenciamentos, ausências e interdições que os enquadramentos de memória podem produzir. Se percebido como uma fonte, o texto produzido pela Comissão pode ser abordado a partir de uma perspectiva segundo a qual o documento não é interpretado apenas como algo verdadeiro ou falso, mas como uma construção intencional que deixa um legado para a posteridade (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

Algumas experiências nesse sentido apontam boas possibilidades de trabalho envolvendo o uso de depoimentos e documentos tornados públicos pela CNV (ROVAI, 2019; NUNES, 2020). Embora não conte com relatos de vítimas ou agentes da

repressão, o capítulo “Ditadura e homossexualidades” traz entre as suas referências inúmeros documentos produzidos pelos órgãos de repressão e conteúdo publicado pela imprensa tradicional e alternativa da época. Pensando a partir desse caminho, o uso do texto pode ser potencializado se trabalhado de forma conjunta aos capítulos “Ditadura e Homossexualidades: Iniciativas da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo Rubens Paiva” (SÃO PAULO, 2015) e “Homossexualidades, repressão e resistência durante a ditadura” (RIO DE JANEIRO, 2015), elaborados pelas comissões estaduais de São Paulo e do Rio de Janeiro, respectivamente. A partir desses documentos, é possível pensar de forma mais ampla a questão dos direitos humanos no Brasil, articulando a repressão política que teve curso após o golpe civil-militar de 1964 e as diferentes formas de opressão históricas contra determinados grupos, a exemplo da população LGBT, que foram aprofundadas durante a ditadura civil-militar então instaurada no país.

► CONCLUSÃO

Apesar dos avanços importantes que ocorreram ao longo dos últimos anos na ampliação da agenda dos direitos humanos – concretizados em documentos oficiais, na criação de instituições voltadas para a sua promoção e no fortalecimento de movimentos sociais vinculados ao tema –, não restam dúvidas de que os desafios para a sua efetivação permanecem enormes. A conjuntura recente, marcada pelo fortalecimento da extrema-direita em diferentes países, a exemplo dos Estados Unidos, de Donald Trump, da Hungria, de Viktor Orbán, e do Brasil, de Jair

Bolsonaro, tornou o cenário ainda mais difícil nesse sentido. Sob o argumento da defesa da “família tradicional” e com forte apoio religioso esses governos e movimentos a eles associados vêm buscando desconstruir políticas públicas e se contrapor a iniciativas orientadas para a ampliação de direitos, sobretudo para grupos que conquistaram avanços importantes após anos de luta, como as mulheres, os negros e as pessoas LGBT. Não se trata, na atual conjuntura, de uma discussão sobre como avançar na agenda dos direitos humanos, mas sim como não retroceder diante desses ataques.

Em países marcados por passados autoritários, os desafios do momento atual relacionados à garantia dos direitos humanos são ainda mais significativos. No caso do Brasil, em particular, as duas ditaduras que tiveram curso ao longo da história – a do Estado Novo, de 1937 a 1945, e a civil-militar, de 1964 a 1985 – deixaram legados profundos, não apenas em termos institucionais, mas também na naturalização de uma cultura política refratária às agendas básicas dos direitos humanos. Os avanços que ocorreram nas últimas décadas, sob a égide da Constituição de 1988, voltados para enfrentar esses legados autoritários – com destaque para ações de justiça de transição, como a criação da Comissão Nacional da Verdade – e para a promoção de políticas públicas, inclusive no campo do ensino de história, voltadas para a promoção dos direitos humanos de pessoas LGBT, mulheres e negros têm sido objetos de ataques recorrentes, protagonizados por um governo saudosista da experiência de 1964.

Não obstante as dificuldades da atual conjuntura, os avanços que ocorreram nas últimas décadas também deixaram lega-

dos importantes. O acúmulo das lutas dos movimentos sociais ligados à população LGBT, às mulheres e aos negros, bem como as políticas públicas levadas adiante pelos governos anteriores, fortaleceram sujeitos sociais que, apesar das dificuldades, continuam resistindo e levando adiante suas agendas em defesa dos direitos humanos. Mesmo iniciativas institucionais como a CNV, apesar dos seus limites, deixaram legados relevantes, não apenas por terem possibilitado conhecer melhor as violações de direitos humanos ocorridas após o golpe de 1964, mas por terem aberto um “campo de possibilidades” mais propício para o debate público em relação ao passado ditatorial do país. Nesse movimento impulsionado pela CNV e pelas diversas comissões estaduais e municipais que surgiram no Brasil, grupos cujas memórias do período do regime militar permaneceram durante longos anos silenciadas – a exemplo da população LGBT – tiveram a possibilidade, ainda que com limites, de projetarem seus discursos sobre o passado na esfera pública e reivindicarem novas narrativas sobre a repressão naquele contexto.

Como discutido ao longo deste texto, o espaço escolar e ensino de história, em especial, se configuram como ambientes repletos de potencialidades no sentido de conferirem maior projeção para a reflexão sobre os direitos humanos tanto no que ele tem de “geral”, quanto no que ele tem de “particular”, ao chamarem a atenção para as singularidades das opressões que ocorreram na ditadura e ainda ocorrem na democracia contra determinados segmentos, como a população LGBT. A inserção de marcadores de gênero e de sexualidade no centro do debate sobre a ditadura no Brasil, com o auxílio dos relatórios das comissões da verdade

como fontes, possibilita refletir criticamente sobre a experiência autoritária de 1964, mas também sobre os “enquadramentos de memória” e os silenciamentos em torno de uma concepção de direitos humanos que, ancorada em categorias universais, secundariza no passado e no presente repressões que se manifestam de formas particulares contra determinados grupos.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. “História e memória na sala de aula e o ensino de temas controversos”. In: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise (orgs.). **História e memória das ditaduras do século XX**. v.2. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. p. 283-300.
- ARAÚJO, Cinthia. **Ser igual ou ser diferente? O ensino de História e a educação em direitos humanos**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM
- AUDIGIER, François. “História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas”. In: GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de história e cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.
- BENTO, Berenice. “Los límites de los Derechos Humanos”. In: BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EdUFBA, 2017.
- CANDAU, Vera Maria. “Educação em direitos humanos: desafios atuais”. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, pp. 399-412.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 13^a ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- FRANCO, Paula. **A escuta que produz fala: O lugar do gênero nas comissões estaduais e na Comissão Nacional da Verdade**. 254 f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- FOBEAR, Katherine. “Queering Truth Commissions”. **Journal of Human Rights Practice**, v. 6, n. 1, p. 51-68, 2013.
- GALLAHGER, Jennifer. **De muitas verdades a uma: histórias enredadas, memórias tuteladas e a Comissão Nacional da Verdade (1979-2014)**. 205 p. Dissertação (Mestrado em História), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- GORISCH, Patricia. **O reconhecimento dos Direitos Humanos LGBT: De Stonewall à ONU**. Curitiba: Appris, 2014.
- HAYNER, Priscilla. **Unspeakable truths: transitional justice and the challenge of truth commissions**. New York: Routledge, 2011.
- HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos. Uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- HUNTINGTON, Samuel. 1994. **A terceira onda: a democratização no final do século XX**. São Paulo: Ática.
- NUNES, Fernando. “Ensino de história da ditadura civil-militar: fontes históricas e Comissão Nacional da Verdade”. **Sillogés**, vol. 3, n. 1, Porto Alegre, p. 272-300, 2020.
- PEREIRA, Ana Cecília. **As comissões da verdade no Brasil e a construção de narra-**

- tivas sobre a repressão a pessoas LGBT durante a ditadura militar.** 96 f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.
- PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes no ensino de História. **Anos 90**, vol. 15, n. 28, Porto Alegre, p. 113-128, 2008.
- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. “Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis”. **Revista História Hoje**, vol. 7, nº 13, p.14-33, 2018.
- PERLATTO, Fernando. “A Comissão Nacional da Verdade e a justiça transicional no Brasil: ditadura, democracia e tempo presente”. In: Paula Borges Santos, Irene Flunser Pimentel, Giovanni Damele. (Org.). **Punir o Inimigo: Perspectivas legais e discurso político na justiça de transição.** Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2021, p.193-226.
- POLLAK, Michael. “Memória e identidade social”. **Estudos Históricos**, vol. 5, n. 10, Rio de Janeiro, p. 200-210, 1992.
- QUINALHA, Renan. **Justiça de Transição: contornos do conceito.** São Paulo: Outras Expressões; Dobra Editorial, 2013.
- QUINALHA, Renan. “A questão LGBT no trabalho de memória e justiça após a ditadura Brasileira”. In: GREEN, James; QUINALHA, Renan (Org.). **Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade.** São Carlos/SP: EdUFSCar, 2015.
- ROVAI, Marta. “Ensino de história e a história pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula”. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 89-110, 2019.
- SANTOS, Sandro; TEIXEIRA, Jovania; PIRES, Maiara; SILVA, Elenita. “Corpos que desassossegam os direitos humanos no espaço escolar”. In: RIBEIRO, Paula; MAGALHÃES, Joanalira (Orgs.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade.** Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.
- VERHELST, Juan. **Voices from the Margins: An Analysis of the Emerging LGBTIQ subject of Truth Commissions.** 64 f. Dissertação (Mestrado em Direito) Lund University, Lund, 2018.
- VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e a experiência brasileira.** 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2009.
- WEICHERT, Marlon. “O relatório da Comissão Nacional da Verdade: conquistas e desafios”. **Projeto História**, n. 50, São Paulo, p. 86-137, 2014.

DOCUMENTOS OFICIAIS:

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução**. Brasília, Ministério da Educação – MEC/SEEF, 1997.

____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Comissão Estadual da Verdade de São Paulo Rubens Paiva. **Relatório**. São Paulo: ALESP, 2015.

RIO DE JANEIRO (Estado). Comissão da Verdade do Rio. **Relatório**. Rio de Janeiro: CEV Rio, 2015.

Educação como prática transformadora: História, Memória e Gênero

Mariana Quadros Gimenez



► INTRODUÇÃO

Este texto foi motivado pela urgência da construção de práticas cidadãs baseadas na igualdade, liberdade, solidariedade e respeito. Nessa esteira, entendemos que a educação formal é um dos meios para se atingir esses objetivos, como podemos observar nas leis e diretrizes que norteiam a Educação Brasileira. Por essa razão, propomos refletir a História e a memória, esta última enquanto ingrediente fundamental para a construção do conhecimento histórico, e o porquê da História (componente curricular obrigatório da Educação Básica) ter um papel fundamental para a transformação da sociedade a fim de alcançarmos relações sociais mais saudáveis.

Sabemos que as transformações, (des) construções e (re) significações no âmbito da cultura, esta enquanto produção humana, são parte intrínseca das sociedades, elas ocorrem por diversas motivações que se apresentam no nosso cotidiano. Essas movimentações não atingem apenas o presente, mas também o passado, a História. Porque não é só o passado que constrói o presente, mas o presente constrói o passado, a partir das reivindicações de cidadãs e cidadãos, movimentos sociais e povos que por muito tempo não estavam presentes na produção historiográfica.

Nessa perspectiva, entendemos a História e memória enquanto espaços de saber que geram disputas, que possuem objetivos para a manutenção dos sistemas de dominação e hierarquização das relações sociais, ao mesmo tempo, essa dinâmica gera questionamentos e resistências. Por esse caminho, Michel Foucault (1999) compreende as relações de saber e poder como práticas correlacionadas, essas geram movimento no corpo social e, conseqüentemente, na produção historiográfica e nas práticas educacionais. É nessa direção reflexiva que identificamos a importância da História, enquanto elemento que pode potencializar mudanças, mas também pode contribuir para a permanência de relações nocivas a sociedade. Do mesmo modo reside a função das instituições educacionais modernas, como espaços para a construção e manutenção de uma sociedade, por meio da organização física, comportamental, pedagógica e curricular nas escolas.

Por esse ângulo entendemos a potência da memória, da História e da educação, enquanto meios de manutenção e produção de uma sociedade, lugar que estimula a construção de si e, ao mesmo tempo, o (re) conhecimento dos “outros”, e nesse movimento dialético do ato de conhecer damos forma e sentido as relações sociais. São espaços que, ao mesmo tempo que alimentam desigualdades, violências e preconceitos, podem estimular práticas cidadãs mais empáticas e solidárias.

Por essa esteira, compreendemos a memória e História na educação, como potencial transformador da sociedade. Também é nessa perspectiva que justificamos a abordagem das relações de gênero na Educação Básica, haja vista os números alarman-

tes das violências motivadas pelas relações de gênero na sociedade brasileira do século XXI.

► 1. MEMÓRIA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

Sabemos que a memória é um importante ingrediente para a construção do conhecimento histórico, contudo, por mais que ambas dizem respeito ao passado, memória e História não são a mesma coisa. Enquanto a primeira é uma forma particular de acessar mais livremente o passado, uma experiência vivida física ou afetivamente por alguém ou por um grupo e suscetível a transformações ao longo do tempo, a segunda trabalha as experiências pretéritas de forma crítica e questionadora para a construção do passado. Ou seja, historiadoras e historiadores se utilizam de métodos, comparações e análises interdisciplinares em um processo investigativo objetivando construir o passado em sua diversidade de relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

A memória, além de ser fundamental para a edificação da História, é um importante elemento para a construção individual e coletiva dos seres humanos. Na verdade, uma não existe sem a outra, ou seja, a memória coletiva se alimenta das memórias individuais e a memória individual necessita da memória coletiva para se legitimar e não cair no esquecimento. Desse modo, compreendemos a memória como um elemento indispensável para a construção e legitimação, a nível individual e coletivo, das identidades e de grupos não hegemônicos.

Entendemos as identidades enquanto características pelas quais os indivíduos e grupos se identificam e se constroem en-

quanto sujeitos pertencentes a sociedade. Entretanto, as identidades ultrapassam sua função individual e coletiva de agrupar características, elas percorrem, constituem e movimentam todo o corpo social.

No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela. A questão da identidade, assim, deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é sobretudo uma questão social, uma questão política. (CIAMPA, 2001, p. 127)

Portanto, as identidades possuem uma função que vai além da caracterização dos sujeitos, é instrumento de legitimação e de resistência, ao mesmo tempo pode servir a deslegitimação e a dominação. Dessa forma, entendemos a memória e a História como um suporte que serve as identidades, que transporta e mantém vivas características culturais com objetivos políticos em todos seus aspectos: étnico, gênero, social, religioso e econômico, seja de resistência ou dominação.

História e memória são saberes que estimulam a articulação política, esta enquanto meio de convivência entre os diferentes, promovida pelo diálogo e objetivando a organização de uma sociedade formada pela diversidade. Por isso, a História e memória são terrenos de disputa, de relações de poder, um saber de um tempo que pode ser hegemônico ou subterrâneo, que possui propósitos numa sociedade mesmo quando as memórias estão silenciadas. Nesse contexto que reside o trabalho das historia-

doras e historiadores: desconstruir as dinâmicas pelas quais a memória se alimenta; se transforma; se cala; e se cristaliza.

A construção da História, desde as últimas décadas do século XX, vem desafiando a produção hegemônica do saber historiográfico, problematizando o conhecimento histórico produzido até aquele momento. Isto é, uma geração de historiadoras e historiadores, sujeitos do seu tempo e motivados por ele, passaram a questionar a função e a quem serve a História. Estas pesquisadoras e pesquisadores, filhas (os) da contracultura da década de 1960, interrogaram o passado que estava “pronto e acabado” e sacralizado nos livros de História. Inauguraram a Nova História, um olhar curioso, um olhar que buscou pelas pessoas comuns, pelas mulheres, pelos povos originários, pelas pessoas negras, pelos trabalhadores entre outros sujeitos anteriormente esquecidos pela História, ou melhor, por quem produzia o conhecimento histórico. Se tornaram visíveis muitos sujeitos históricos e, conseqüentemente, se expandiu a perspectiva do passado. Ou seja, as interpretações de uma mesma dinâmica social, cultural, política e econômica passou a considerar outros olhares. Agora nós temos a História Vista de Baixo, a História das Mulheres, a História dos Excluídos, uma História de conflitos e de resistências.

O problema de uma única versão de um evento histórico não reside apenas na inexistência de outras interpretações do passado, mas os objetivos e as conseqüências dessa ausência. A quem serve as relações de poder que seleciona o que deve ou não estar nos livros de História e, conseqüentemente, nos currículos escolares. De acordo com Michel Foucault (2013), as relações de poder perpassam todas as esferas da sociedade, das

relações micro à macro, portanto, estão presentes na produção e na divulgação do conhecimento histórico. Esse saber pode fazer sobressair versões equivocadas, incompletas ou favorecer a inexistência de uma região, de um povo e de um grupo. Consequentemente, alimentando a dominação, a exclusão e a violência no corpo social e geográfico. O problema não é a existência do poder enquanto potência, elemento que movimenta e está intrínseco nas relações sociais, mas o objetivo deste diluído nas relações sociais, políticas, culturais e econômicas.

Chimamanda Ngozi Adichie (2018) em seu livro, *O Perigo de uma História Única*, explica, por meio das suas próprias experiências, sobre o risco do determinismo de uma única versão da História.

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. [...] As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2018, p.18)

A autora entende a História única como um elemento estimulador de práticas sociais, culturais, políticas e econômicas excludentes, “a consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas”. (ADICHIE, 2018, p.19). Mas também compreende a História como um saber reparador e transformador a partir do momento que dessacraliza saberes e abre espaço

para novos sujeitos e interpretações do passado. Portanto, uma construção do conhecimento histórico de forma horizontal, plural e acessível.

O problema de uma História homogeneizadora é a exclusão das diferenças ou, quando estas aparecem nos livros, tratá-las apenas como práticas negativas e estereotipadas. Sempre abordando o “outro” como um sujeito distante e estranho a nossa realidade. É uma História que desperta o olhar do medo, da desconfiança e da indiferença diante das realidades que não nos pertence. Nesse cenário reside o problema, fazer da diferença motivo para produzir e reproduzir as desigualdades e violências. A diversidade é um fato consumado, ela existe em todos os âmbitos da sociedade, e se movimenta intensamente em um mundo extremamente conectado. As diferenças – de gênero, étnica, econômica e política - já não se esforçam para se esconderem, elas estão ocupando os espaços públicos e exigindo lugares de fala, reconhecimento e respeito. Por esse ângulo, entendemos que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. (BOAVENTURA, 2003, p. 56)

Nessa perspectiva, que reside a função da memória e da História, a memória enquanto a emergência dos sujeitos silenciados e a História enquanto um saber investigativo das memórias desfiguradas e omitidas por um saber hegemônico. Nesse sentido, compreendemos a função social e política do conhecimento histórico e da educação, que não devem servir a manutenção das violências e desigualdades. Essa História múltipla e crítica situa seus leitores em uma sociedade plural, na qual as diferenças es-

tão acessíveis ao (re)conhecimento.

A História enquanto possibilidade de (re)alocar os sujeitos em uma sociedade dinâmica e diversa fomenta e ressignifica o diálogo, enquanto a possibilidade do ato de conhecer, respeitar e construir. Viver em sociedade não é construir muros (físicos e simbólicos), mas construir pontes objetivando o nosso desenvolvimento individual e coletivo. Uma sociedade enquanto rede, tecida por muitas mãos, de muitos lugares e com diversos materiais. É nessa perspectiva que concebemos o conhecimento histórico, servindo a uma educação empática, crítica e consciente, ou seja, uma educação que emancipa os sujeitos em todos os sentidos.

Essa emancipação nada mais é do que ter a consciência de que as relações sociais, de gênero, étnicas, políticas e econômicas não são naturais, no entanto são construídas por meio das dinâmicas de poder e que servem a objetivos. Intenções estas que perpassam pelo silenciamento, dominação e exploração de todo o corpo social. Esse deveria ser o papel da educação, oferecer espaços para a reflexão sobre a condição humana, social, geográfica e, conseqüentemente, a interação entre esses aspectos que potencializam as relações em sociedade.

Isso, conforme Paulo Freire (1967), é estar “com o mundo” e não “no mundo”. Em outras palavras, não ser um espectador passivo, mas sujeito das dinâmicas sociais. Conforme o autor, o ser humano sujeito é capaz de intervir na sua realidade objetivando modificá-la, criando e recriando, e transcendendo os determinismos impostos por um saber hegemônico. Nessa perspectiva, Freire (1967) distingue o ser humano que “vive” e que “existe”,

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo, só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles. (FREIRE, 1967, p. 40)

O autor propõe uma educação dinâmica, capaz de promover o diálogo em um mundo plural, onde o ato da troca é terreno fértil para a nossa construção individual e coletiva, e vice-versa. O ato de dialogar favorece o conhecimento de realidades e de outras formas de existência enquanto ser humano. Acreditamos que seja um consenso o fato de que a prática da comunicação é inerente a condição humana, contudo, comunicar não é o mesmo que dialogar. Enquanto o diálogo requer a escuta, a troca, objetivando a construção de algo, a comunicação pode ser uma via de mão única onde apenas alguém comunica objetivando uma imposição, ao mesmo tempo, nesse sentido pode ou não promover o início de um diálogo. Comunicar todo mundo comunica, a pergunta é: a palavra dita é ouvida objetivando o diálogo? O quanto estamos abertos para escutar o “outro”, aquele que concebe e está com o mundo de uma forma diferente da nossa? O ato de dialogar é o ato de conhecer, aprender e transcender nossas fronteiras, desta forma nos integrando e não nos adaptando ao mundo. Neste sentido, entendemos a adaptação como uma

descaracterização para se encaixar e a integração como a comunhão das diferenças em um mesmo espaço. Portanto, educar para a cidadania é promover e valorizar os existentes em sociedade, estruturado em bases empáticas, dialógicas e solidárias.

► 2. GÊNERO E EDUCAÇÃO

De acordo com a reflexão feita até aqui entendemos a educação enquanto diálogo, como um meio para transcender a adaptação e fomentar a integração por meio da formação e desenvolvimento integral dos educandos. Esse objetivo está presente nas diretrizes da educação formal brasileira, ou seja, da educação organizada e administrada pelo Estado. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, objetiva-se uma educação que alcance todas as dimensões dos estudantes, respeitando suas particularidades e diversidades. Portanto, a BNCC (2017) defende práticas e espaços educativos de caráter democrático e inclusivo.

Ainda de acordo com a BNCC (2017), a promoção do desenvolvimento integral dos discentes deve estar vinculada à sociedade. O desenvolvimento individual não ocorre a parte do todo social, mas em interação com as diversas esferas que compõe a sociedade. É por meio da experiência dos educandos que este se constrói enquanto sujeito, reconhece o “outro” e percebe o “nós”. A educação escolar deve oferecer ferramentas para a reflexão dessas experiências e meios para ampliar a percepção social dos estudantes. Nessa lógica que as palavras pluralidade, diversidade, dignidade e respeito perpassam por todos os documentos relacionados a educação formal brasileira enquanto ob-

jetivos a serem alcançados ou elementos a serem considerados na construção do conhecimento.

Nesse viés, temos avanços significativos nos objetivos propostos pelos documentos que estruturam a educação formal brasileira. Como por exemplo, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena¹⁸, extremamente necessário haja vista as dinâmicas violentas e desiguais direcionadas a esta parcela da população na História do Brasil e na sociedade do século XXI. A própria organização da educação formal passou a levar em consideração as peculiaridades da educação no campo, quilombola, indígena e de pessoas com deficiência. Visivelmente evidenciamos avanços na promoção de uma educação democrática e inclusiva, pelo menos é o que demonstram os documentos. Nesse caso, estamos trabalhando com dados dos documentos oficiais, sabemos da dificuldade para a implantação e o funcionamento satisfatório desses objetivos, tendo em conta a extensão do Brasil, a pluralidade de realidades, carência de estrutura física, desvalorização dos profissionais da educação, questões políticas, entre outras problemáticas. Entendemos que o funcionamento significativo dos objetivos descritos nestes documentos é um processo que requer muito trabalho, tempo e transformações no que diz respeito a cultura escolar.

Nesse caminho, acreditamos que a construção de uma educação democrática, inclusiva e que promova o desenvolvimento global das crianças, adolescentes e adultos inclua debates acerca de temas diversos com o intento de abranger todos os su-

18 Lei 11.645 inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (BRASIL, 2008).

jeitos, reflexões e problemáticas que perpassam o corpo social. Uma abordagem e construção democrática do conhecimento é a promoção do (re)conhecimento dos “outros”, fundamental para o desenvolvimento individual em diálogo com o coletivo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), normas **obrigatórias** para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular e político dos sistemas de ensino, nos oferece respaldo para a articulação dos componentes curriculares a temas abrangentes que perpassam todo o corpo social. Delineado a uma sociedade mais democrática as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) propõe:

Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, [...], preservação do meio ambiente, [...], educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (BRASIL, 2013, p. 115)

Vale ressaltar que esse caráter plural de temas estão presentes nas DCNs da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Muitas destas propostas estão atendendo demandas sociais do tempo presente, promovidas por vários segmentos da sociedade que reivindicam espaços e que rompem o silêncio acerca das violências sofridas ao longo da História. A abordagem de diferentes grupos como: os afrodescendentes, os povos originários, as mulheres, a população LGBTQIA+, os trabalhadores,

as pessoas com deficiência, entre outros, oferece ao educando a possibilidade de conhecer, identificar e refletir sobre as violências e desigualdades direcionadas a estas pessoas, promovendo desta forma a conscientização com relação aos problemas da sociedade em que vivem. De acordo com as DCNs, é uma educação voltada para os Direitos Humanos, promovendo a empatia, solidariedade, senso de responsabilidade e respeito para com o “outro”. Nos (des) construímos no ato de conhecer o “outro”, encontramos familiares, amigos, vizinhos e muitos outros, e nos percebemos enquanto sujeitos imersos em muitas formas de relações que nos violenta, explora e silencia. Ao mesmo tempo percebemos o quanto já foi (des)construído a contrapelo dos determinismos sociais, econômicos, políticos, culturais, históricos e geográficos.

Educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação. (BRASIL, 2013, p.165)

É muito evidente o caráter democrático dos documentos que norteiam a educação, são diretrizes que atendem a uma educação vinculada a prática social e cidadã descritas na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (1996). E é a luz

da BNCC e das DCNs, documentos obrigatórios para a elaboração do currículo e do projeto político pedagógico, que ratificamos a presença dos debates quanto a questão de gênero na educação formal.

As discussões mais amplas sobre a presença do termo “gênero” e “orientação sexual” nos documentos da Educação Básica são recentes, datam do início do século XXI. Acreditamos que a resistência contra a presença e debates nas escolas sobre gênero e orientação sexual tem início no projeto Escola sem Homofobia de 2011. Este projeto tinha o objetivo de elaborar materiais para a formação e orientação dos profissionais da educação sobre os temas citados, haja vista as demandas contemporâneas que também refletem no cotidiano escolar. Esse projeto foi apelidado erroneamente, pela bancada evangélica, como “kit gay” e não saiu do papel. Mais tarde o tal “kit gay”, entendido pela ala conservadora como um material que tinha como objetivo transformar a sexualidade das crianças e adolescentes, foi disseminado via WhatsApp e utilizado, de forma desonesta, pois faltou com a verdade, pelo atual presidente Jair Bolsonaro, como instrumento na campanha presidencial no dia 28 de agosto de 2018 durante sua participação no Jornal Nacional na emissora Rede Globo.

Esse debate em torno da “ideologia de gênero” conduzido e disseminado inadequadamente pela ala conservadora da sociedade civil e política, representada pela Escola sem Partido, continuou com a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014) e da Base Nacional Comum Curricular (2017). A construção do PNE e BNCC envolveu grupos LGBTQIA+, políticos e religiosos, além dos profissionais da educação, academia e a população.

O principal embate era sobre a presença dos termos “gênero” e “orientação sexual”, retirados do texto final, estes termos foram substituídos por “todas as formas de discriminação” e “diversidade”. Fato que invisibiliza uma parcela da sociedade que sofre diversos tipos de violências motivadas por questão de gênero e orientação sexual. Quando omitimos estes temas dos documentos oficiais tiramos a necessidade de abordá-los dentro das suas especificidades, e diante da atual realidade brasileira para com as mulheres e a população LGBTQIA+ essa omissão contribui com as desigualdades e violências direcionadas a esses públicos.

Contudo, isso não impede que estes temas sejam tratados na educação escolar, principalmente porque a questão de gênero, orientação sexual, racial, regional e étnica estão descritas nas DCNs - documento obrigatório - como temas a serem levados em consideração na elaboração dos currículos e na organização escolar. A pergunta é: Qual a importância de especificar nos documentos oficiais os sujeitos atingidos pelas relações de gênero? É dar visibilidade, é identificar a parcela da sociedade que está suscetível a violências e desigualdades e, conseqüentemente, promover debates sobre as motivações que colocam parte da população em situação de vulnerabilidade.

Outra pergunta pertinente é: por que os termos que identificam grupos específicos da sociedade estão sendo suprimido dos documentos oficiais nos últimos anos? A resistência a estas especificações é sintomática no sentido da omissão e silenciamento de uma parcela da população. Também é sintomático que existe o receio em se discutir gênero, sexualidade e o corpo, pois muitos dirão que é função da família. Todavia,

a partir do momento que o Brasil é um dos países que mais mata e violenta mulheres, LGBTQIA+ e onde o estupro é normalizado na sociedade - isso sem contar as desigualdades no âmbito racial, profissional, acadêmico e econômico motivadas pela questão de gênero - nesse momento se torna um problema social e é dever do Estado promover ações para combater estas violências. Entre os meios de ação do Estado para reverter tais violências e desigualdades, a educação se torna espaço fecundo para a promoção de uma sociedade mais respeitosa para com as diferenças. Na esteira das leis que estruturam a educação brasileira, que defendem uma educação para o exercício da cidadania, para práticas sociais saudáveis, respeito à liberdade, promoção da igualdade e apreço a diversidade, justificamos a urgência dos debates acerca das relações de gênero nas escolas.

Quando propomos a abordagem das relações de gênero nas escolas objetivamos discutir problemas que atingem as mulheres, a população LGBTQIA+ e as masculinidades repressoras, dominadoras e violentas que acabam prejudicando os próprios homens. A melhor prevenção é a educação e a melhor forma de educar é promover o (re)conhecimento de temas e sujeitos silenciados, potencializando a reflexão, desmistificação, estimular o encontro e a valorização das diferenças e chamar a atenção as igualdades. Isso é incentivar práticas cidadãs inseridas em um mundo plural.

► 3. EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E RELAÇÕES DE GÊNERO

Levando em consideração as demandas sociais do mun-

do contemporâneo, motivadas pelas desigualdades e violências que orbitam o cotidiano das mulheres e da população LGBTQIA+ identificamos ser fundamental integrar o debate acerca das relações de gênero à educação formal. Entendemos a educação como meio para a reflexão crítica das práticas de convivência, formas de relacionar-se e formas de existir consideradas naturais e, por isso, imutáveis. Não devemos educar para a adaptação a um modelo, para isso é necessário descaracterização desrespeitando as individualidades, mas para a integração, onde as diferenças não sejam motivo para a prática das desigualdades e violências, desta forma potencializando relações sociais saudáveis numa sociedade diversa.

Nesse viés, o ensino de História pode ser pensado como ferramenta para a (re)construção de si, da família e comunidade enquanto sujeitos históricos, mas também pode ser usada como ferramenta para o (re)conhecimento de existências distantes da realidade do educando. Portanto, a disciplina de História pode ser motivadora de diálogos e de novas percepções de si e do mundo.

Nessa perspectiva, o conhecimento histórico aplicado na educação de crianças, adolescentes e adultos visam, de forma geral, compreender como os indivíduos e sociedades se construíram e se constroem, como se organizaram e se organizam, como viveram e como vivem dentro da diversidade de se estar e de se conceber no mundo. A disciplina de História, ao lado de outras disciplinas, pode estimular a reflexão com relação as tensões existentes na sociedade a partir do momento que se dispõe a abordar tais temas ao longo da História. Propomos revisitar as

verdades instaladas na sociedade, durante o tempo e espaço, sobre as mulheres e a população LGBTQIA+ por meio das relações de gênero enquanto categoria de análise. Para isso se faz necessário entender como a categoria “gênero” se aplica durante as reflexões no que se refere as dinâmicas sociais. Primeiro, o que é “gênero” enquanto meio de análise?

De acordo com Joan Scott (1990), gênero independe do sexo, quer dizer, o sexo descreve a fisiologia humana e o gênero é o significado cultural que dá sentido aos corpos sexuados. Esses construtos culturais perpassam os corpos sexuados dando-lhes significados, funções sociais e hierarquias. Conforme a autora, o sexo biológico não traz consigo funções sociais definidas e comportamentos exclusivos para mulheres e homens. As sociedades foram produzindo um discurso acerca das mulheres e homens ao longo da História, conhecimento este que lhes deram lugares, funções e emoções. Durante séculos instituições hegemônicas construíram estruturas identitárias do que é ser uma mulher e do que é ser um homem e, como consequência, fronteiras foram erguidas entre o público e o privado, no trabalho, na família, no prazer, na indumentária, nas emoções etc. Ou seja, o que era, e ainda é adequado as mulheres e aos homens, nos colocaram em territórios fixos e ultrapassar ou questionar essas fronteiras é sintoma de inadequação, expressa por meio de “inofencivas” piadas à violência física. Essa truculência, ridicularização e ausência de credibilidade se mostra mais incisiva quando se trata de características ditas femininas, atributos historicamente construídos que desfavorecem os indivíduos que os assumem enquanto parte de si.

Vale a pena ressaltar que as relações de gênero não influenciam apenas a vida das mulheres e da população LGBTQIA+, mas também afetam os homens heterossexuais. A masculinidade, enquanto alicerce do que é ser homem heterossexual, é um discurso que norteia as práticas dos homens, que possui como características a agressividade, força física, insensibilidade e dominação. A masculinidade mata, violenta e oprime as mulheres, os LGBTQIA+ e os próprios homens. Os indivíduos que ultrapassam a fronteira do que é ser masculino e feminino, são punidos ou no mínimo ridicularizados. Se matam para se impor por meio da violência, matam suas crianças caso ultrapassem a fronteira do ser masculino e do ser feminino, matam a si quando suprimem suas emoções, porque afinal de contas “homem que é homem, não chora” e não fala de sentimentos.

Se observarmos a sociedade hoje, século XXI, evidenciamos que este saber permanece produzindo violências, desigualdades, exclusão e hierarquias. De acordo com Rede de Observatórios da Segurança, foram registrados em 2020 cinco casos de feminicídio e violência contra a mulher por dia. Conforme os relatórios produzidos pelo Grupo Gay da Bahia, o Brasil é o país que mais mata LGBTQIA+ no mundo. Estes dados estão relacionados a vidas perdidas motivadas por questão de gênero, ainda devemos lembrar das violências físicas, psicológicas, exclusão/desigualdade/divisão no trabalho, entre outras formas de controle e dominação.

Diante de tantos comportamentos que invisibilizam, oprimem e violentam as mulheres e a população LGBTQIA+ se faz necessário entender como estas relações foram forjadas, (des) construir

e (re) construir interações mais saudáveis, solidárias e igualitárias. Precisamos entender como a categoria gênero, enquanto instrumento de análise, organizou e continua organizando a sociedade e perceber como as relações de gênero dão sentido ao passado e, conseqüentemente, as relações sociais do tempo presente. É um meio de ir a contrapelo de um saber hegemônico que silencia parte da sociedade e que continua alimentando as violências.

E na contramão de um saber hegemônico e uniformizador das dinâmicas sociais se faz necessário a busca por memórias subterrâneas que potencializem outras histórias. Sabemos do poder legitimador que o conhecimento histórico oferece para as lutas dos movimentos sociais no presente e o poder da História enquanto meio de diminuir a distância entre os sujeitos. Esse é o potencial transformador da História nas pesquisas acadêmicas e nas escolas, práticas que podem colaborar para a descolonização de verdades e impulsionar relações sociais mais benéficas.

Estes novos olhares sobre o passado estão descortinando sujeitos e dinâmicas omitidas na História, tais investigações são resultados das demandas do tempo presente. Pesquisadoras e pesquisadores têm se debruçado acerca dos silêncios entorno das mulheres e dos (as) LGBTQIA+ no passado, existe uma produção acadêmica significativa, não completa, a disposição dos profissionais da educação. Sabemos também, conforme os documentos que norteiam a educação brasileira, que são temas obrigatórios na composição curricular e organizacional nas escolas.

A disciplina de História tem o poder promover esse (re)conhecimento e estabelecer diálogos, enquanto educadores devemos reconhecer a função social desse componente curricular e pro-

mover um ensino objetivando a transformação de aspectos sociais que alimentam a exclusão e estimulam as violências. Portanto, o conhecimento histórico é fundamental para formação cidadã de crianças, adolescentes e adultos, e uma formação cidadã se dá por meio da reflexão crítica acerca do passado e, conseqüentemente, do presente, e vice-versa. Uma formação cidadã também estimula no educando sua capacidade de continuar a aprender ao longo da vida frente as transformações sociais, culturais, econômicas e políticas.

Conforme Paulo Freire (1987), somos seres inconclusos, não nos esgotamos quando completamos a educação básica, nem com o superior completo, muito menos com a finalização de uma pós-graduação. Estamos sempre aprendendo, porque o mundo não para, porque o conhecimento não se esgota, mas se transforma porque a sociedade se movimenta. Às vezes é imperceptível, um pouco lenta ou as vezes nos pega de surpresa tamanha a velocidade da mudança. Que estejamos preparados enquanto cidadãs e cidadãos para lidar, de forma reflexiva e dialógica, com tais transformações e que, conseqüentemente, esta possa refletir na nossa prática enquanto educadores.

► CONCLUSÃO

A educação, enquanto responsabilidade do Estado e instituição inserida em um determinado tempo, deve organizar-se conforme as problemáticas da sociedade na qual está inserida. Para isso, deve se basear em princípios comuns a todos, os quais estão descritos na Lei N° 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p.01)

Todos os documentos que norteiam a educação visam, de forma geral, o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e adultos objetivando a prática cidadã. Essa prática cidadã deve promover a intolerância, alimentar as violências e desigualdades promovidas ao longo da História? Ou ela deve oferecer meios para uma reflexão crítica sobre a forma como estamos vivendo e convivendo, objetivando ruptura com as estruturas hierárquicas e dominadoras historicamente construídas, dando espaço para a gestação de uma sociedade mais empática, solidária e respeitosa para com o “outro”? Precisamos nos perguntar, enquanto educadores, que cidadão estamos ajudando a construir, será que estamos colaborando para a manutenção de violências, desigualdades e preconceitos? Por este viés podemos pensar as relações de gênero, historicamente edificadas, que no seu ápice interfere de forma violenta na sociedade, que tiram vidas pelo simples fato do sujeito ser uma mulher, homossexual ou por uma ter uma identidade de gênero que ultrapassa as fronteiras do feminino e masculino.

Precisamos desnaturalizar as relações nocivas à sociedade brasileira, esta historicamente formada por meio de genocídios (dos povos originários, da população afrodescendente, das mulheres, da população LGBTQIA+, da população pobre), sempre

objetivando a adaptação a civilização/branca/europeia, aos costumes cristãos e a ordem capitalista. Nessa perspectiva, é urgente o debate acerca das relações que promovem a truculência entre as pessoas, entre estes debates, destacamos as relações violentas motivadas pela questão de gênero. As instituições educacionais são importantes lugares de reflexão que abrangem toda a sociedade e, por isso, espaços propícios para a formação de cidadãs e cidadãos mais flexíveis e dispostos a promover diálogos diante das realidades plurais de ser e de estar no mundo.

O ponto principal para a desconstrução dos diálogos tão inflexíveis acerca de temas considerados polêmicos por alguns é a ausência de conhecimento sobre o assunto, veja bem, estamos falando de *conhecimento* e não achismos ou suposições sem uma fundamentação para a análise sobre tais assuntos. Nesse sentido que reside a importância das Ciências Humanas e, em especial, da História enquanto produto analítico das memórias, estas, individuais e coletivas, elementos fundamentais para a construção de si e das dinâmicas sociais, essencial para as resistências do presente e para visibilização de agentes históricos por tanto tempo negligenciados pela historiografia oficial. As memórias por tanto tempo silenciadas deram margem as violências, a desvalorização e a exploração de diversos seguimentos sociais, a ausência - forjada pelo silenciamento e pelo determinismo social - possui o poder de abrir as portas das desigualdades e intransigências. Por essa perspectiva, reivindicamos uma educação a contrape-lo dos determinismos sociais, culturais, econômicos e políticos que aborde muitas histórias e memórias objetivando uma educação para a cidadania, solidariedade, liberdade e respeito. Uma

educação que crie pontes ou viés de abismos, onde as diferenças não sejam motivos para violências, mas para curiosidade e aprendizado.

Sabemos que a educação formal não é o único espaço onde os educandos se (re)constroem enquanto cidadãs e cidadãos, esse processo de formação depende de muitas variáveis, questões sociais/econômicas/culturais, que fogem da esfera da educação formal. Não podemos nos responsabilizar, enquanto educadores, por todos os males sociais, mas, levando em conta tudo que foi discutido até aqui, não podemos negligenciar o poder de intervenção da educação formal na sociedade e, por isso, potencializador das transformações sociais.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma única história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 11.274/2006. Brasília, 2006.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei Federal 13.005/2014. Brasília, 2014.
- CIAMPA, Antônio da C. **A estória do Severino e a História da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Educação como prática para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de. **Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil – 2019**. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.
- REDE DE OBSERVATÓRIOS DE SEGURANÇA. **Rede de Observatórios registra cinco casos de feminicídio e violência contra mulher por dia**. Disponível em: < observatorio-seguranca.com.br/rede-de-observatorios-registra-cinco-casos-por-dia-de-feminicidio-e-violencia-contra-mulher/ >, Acesso em: 03 jul. 2021.
- SANTOS, Boaventura de S. **Reconhecer para libertar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

ENSINO DE HISTÓRIA E
INTERDISCIPLINARIDADE: pontos
de convergência entre questões
étnico-raciais e espaços escolares

Yuri Costa
Edilene Reis



▶ INTRODUÇÃO

O **propósito deste** artigo é chamar a atenção para a contribuição que a abordagem interdisciplinar traz ao espaço escolar e à relação ensino-aprendizagem, focando particularmente no ensino de História.

Iniciamos a discussão pelo debate em torno do conhecimento histórico e sua relação com o ensino de História. Em seguida, contextualizamos o uso da categoria interdisciplinaridade da forma como aqui empregada, destacando a complexidade que o termo comporta. Ilustramos em seguida a aplicação de uma abordagem interdisciplinar a partir da interface entre História e Sociologia. Mais particularmente, abordamos a transferência da Corte portuguesa para o Brasil em 1808 como tema que suscita o diálogo e a interação entre os campos sociológico e histórico.

A centralidade da discussão sugerida nesse ensaio ganha mais sentido, porém, quando trazemos questões étnico-raciais para o centro do debate. A escravização histórica de africanos e afrodescendentes e o cotidiano de violência, racismo e discriminação a eles importamos, são colocados em diálogo com aspectos de nossa sociedade contemporânea, levando-nos a refletir sobre elementos que permanecem estruturantes no Brasil.

Propomos na abordagem desenvolvida no presente artigo um diálogo entre a História e a Sociologia, por acreditar que, por mais que tenham esses campos objetos distintos, tratam, grosso modo, do estudo de homens e de mulheres e de suas vicissitudes. Portanto, discutir sobre a transferência da Corte portuguesa para terras brasileiras, principalmente numa época em que a escravidão negra ganhava expansividade, é trazer para o centro das discussões elementos de ambas as Ciências.

► 1. CONHECIMENTO HISTÓRICO E ENSINO DE HISTÓRIA

A educação no Brasil passou por profundas mudanças a partir das três últimas décadas do século XX. Nesse contexto, a escola se firmou como local de produção do conhecimento e se consolidou como responsável pela formação e humanização dos alunos, enquanto espaço onde os discentes se tornam socialmente perceptíveis e aprendem soluções para problemas variados.

Acreditamos dessa forma que,

Desde os jesuítas, passando por Comênio, Rosseau, Herbart, Dewey, Snyders, Paulo Freire, Saviani, dentre outros, a educação escolar percorreu um longo caminho do ponto de vista de sua teoria e sua prática. Vivenciada através de uma prática social específica – a pedagógica -, esta educação organizou o processo de ensinar-aprender através da relação professor aluno e sistematizou um conteúdo e uma forma de ensinar (transmitir-assimilar) o saber erudito produzido pela humanidade. Este conteúdo e esta forma geraram diferentes teorias e diferentes práticas pedagógicas que, ao enfati-

zarem ora quem ensina, ora quem aprende, ora os meios e os recursos utilizados, sintetizaram diferentes momentos da produção da sobrevivência humana (DAMIS, 1988, p. 13).

Com efeito, o processo de afirmação da sala de aula como espaço de instrução e de exercício da cidadania foi marcado por densas transformações no campo educacional, sempre provocado a se adaptar a novas demandas e a realidades diferenciadas. Nesse cenário, “se o mundo, a família, os modelos mudaram, faz-se necessário uma nova prática escolar, que atualize e valorize a própria escola e os que nela estão” (FREITAS NETO, 2013, p. 64).

Para o alcance de seus objetivos, o espaço escolar precisa ser socializador, intensificando as reais necessidades de um ambiente democrático e voltado a uma aprendizagem efetiva. Tal referência possibilita a formação de cidadãos reflexivos, partícipes e ativos socialmente.

Na dinâmica escolar, o ensino de História ganha relevância peculiar quando nos referimos ao entendimento, à análise e à interpretação do que concebemos como tempo passado. Inequivocamente, o conhecimento histórico desenvolvido nas escolas em décadas passadas não dá conta das demandas do contexto atual. A ciência da História mudou bastante, assim como a mentalidade e as prioridades de quem frequenta os bancos escolares. O ensino histórico, antes pautado na memorização e tendo como base a narrativa factual, deu espaço à presença de inquietações dinâmicas e atuais, que geram a reflexão e a problematização da realidade experimentada pelos discentes.

Para exemplificar a concepção de História atualmente presen-

te no espaço escolar, recorreremos às reflexões feitas por Edward H. Carr. O autor entende como ponto chave para o entendimento do passado os “olhos do presente” de cada historiador ou de quem se apropria de narrativas produzidas por historiadores. Edward H Carr (1982, p. 11) reconhece que alguns fatos históricos podem até mesmo ser “básicos” para todos os investigadores da História, porém, invariavelmente, cada um apresenta sua leitura desses fatos de maneira peculiar. Assim, o conhecimento perpassa a dinâmica do tempo que dá sentido a cada evento vivido no passado, mas com interlocução no presente e com a variação de cada narrativa histórica (CARR, 1982, p. 8).

O conhecimento desenvolvido no espaço escolar nas últimas décadas reafirma o tempo social como objeto de preocupação da História. Nas palavras de Antoine Prost (2008, p. 96), “o tempo da História é, precisamente, o da coletividade, sociedades, Estados e civilizações. Trata-se de um tempo que serve de referência comum aos membros de um grupo”.

Nessa direção, ao historiador não interessa o tempo mensurável em segundos, minutos e horas. Interessa isso sim, o tempo coletivo, ou seja, a representação social da ideia de tempo. O historiador se preocupa com a construção, a narrativa, as falas e discursos que circulam socialmente sobre o tempo.

Completando seu raciocínio, Antoine Prost (2008, p. 96) pontua:

O tempo da história não é o tempo físico, nem o tempo psicológico; tampouco é o dos astros ou dos relógios quartzos, divisível, ilimitadamente, em unidades rigorosamente idênti-

cas [...]. O tempo na história não é uma unidade de medida; o historiador não se serve do tempo para medir os reinados e compará-los entre si – essa operação não teria o menor sentido. O tempo da história está incorporado, de alguma forma, às questões, aos documentos e aos fatos; é a própria substância da história.

Municiado por uma concepção moderna de conhecimento histórico, o ensino de História adquire uma progressiva autonomia. Na atualidade, a docência da História não se conforma em descrever cronologias lineares, mas aponta para um percurso contínuo de compreensão, afinado à realidade vivida pelos alunos.

Outra dimensão que merece ser valorizada no atual paradigma de entendimento e de ensino da História é a concepção de verdade nele presente. Nessa seara, as fontes históricas, tradicionalmente concebidas como “produtoras da verdade”, passaram a ser lidas com sensível mudança. Tornaram-se plurais em seu significado, variando conforme o contexto no qual e a finalidade para a qual são exploradas. No lugar “da verdade histórica”, pesquisadores e professores do campo da História aprenderam a lidar com representações sobre o passado e com disputas por narrativas sobre a História.

A História acompanha os currículos desde as primeiras regulamentações dos componentes escolares no Brasil. Com efeito, há muito se percebeu que o ensino da História precisa ser compartilhado com outras dimensões do fazer pedagógico, atrelando-se à integralidade entre as áreas do saber e sustentando interpretações mais abrangentes, conectadas com distintas es-

feras do conhecimento humano.

Ao dialogar com diferentes matizes do conhecimento e com distintas linguagens, a História se descobre desvencilhada dos recortes que tradicionalmente estruturaram seu ensino. Se as esferas do econômico, do político, do social e do cultural ainda servem como referências, não mais são apresentadas como síntese de uma História que se pretende totalizante ou mesmo exauriente. De forma similar, não mais se justifica ensinar História por hierarquia de conteúdos ou pela limitada lógica do jogo entre causas e consequências.

É necessária uma visão peculiar para dar conta de análises críticas da História por meio dos distintos campos do saber, abrindo-se caminho a interpretações mais complexas e contextualizadas do passado. É preciso explorar a interdisciplinaridade.

► 2. ENSINO DE HISTÓRIA E INTERDISCIPLINARIDADE

A referência à integralidade entre disciplinas demanda o estudo da interdisciplinaridade no contexto escolar, processo esse que vem sendo identificado em diversas propostas educacionais, valorizando a aproximação e a comunicação de saberes trabalhados na escola.

A interdisciplinaridade caminha em direção à construção de um ambiente escolar partícipe e democrático, no qual o aluno tem uma visão abrangente de uma disciplina e de como ela pode intervir no âmbito de outra ou outras, sem perder de vista o enfoque de sua especificidade. Nesse sentido, a interdisciplinaridade apresenta-se como forma de preparo do aluno para o pensamento crítico e para atitudes ativas diante da escola e da

vida, capacidades que remetem à versatilidade para a criação, inovação, criatividade e interesse pelo aprendizado.

Mas, afinal, o que é interdisciplinaridade? Em texto introdutório a obra organizada por Ivani Fazenda, Maria Elisa Ferreira elenca as características etimológicas do termo *interdisciplinaridade*. Vejamos:

O prefixo “inter”, dentre as diversas conotações que podemos lhes atribuir, tem o significado de troca, “reciprocidade”, e, disciplina, de ensino, instrução, “ciência”. Logo, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo a troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências, ou melhor, áreas do conhecimento (FERREIRA, 1993, p. 11-12).

Ainda segundo a autora acima mencionada, no contexto pedagógico, a interdisciplinaridade considera a prática educativa uma troca que centra o ensino num campo dinâmico e oferece a aprendizagem do objeto de conhecimento por meio de diferentes áreas do saber escolar. Tal concepção aponta para um envolvimento mútuo de disciplinas, sempre numa perspectiva de aproximação entre elas. A matriz interdisciplinar “não trata de extinguir ou criar novas disciplinas, mas de mudar a abordagem sobre as disciplinas atuais, ampliando a responsabilidade do educador com a formação dos alunos” (FREITAS NETO, 2013, p. 62).

Este autor reforça seu pensamento ao registrar que

A escola passa a ser considerada como um espaço de conhecimento e reconhecimento, onde por intermédio das di-

versas disciplinas e de sua abordagem, o aluno seja capaz de vislumbrar-se como construtor de sua própria história (FREITAS NETO, 2013, p. 63).

A questão interdisciplinar no âmbito escolar surge como recurso que se opõe à fragmentação e à dicotomização do conhecimento disciplinar e curricular, apresentando-se como alternativa à compreensão do universo escolar.

A interdisciplinaridade é considerada uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos paralelamente expressos, ou seja, uma nova maneira de olhar as questões de ordem epistemológica, metodológica e axiológica vivenciada pelos professores no seu cotidiano nas escolas, pois a interdisciplinaridade é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido na sala de aula (FAZENDA, 2008, p.11).

Tanto numa perspectiva epistemológica quanto metodológica, a interdisciplinaridade propõe o rompimento de uma visão unitária de conhecimento, de educação e do mundo. Segue rumo a uma visão dialética apoiada em aspectos conceituais e axiológicos sustentados em diferentes áreas do saber. Dessa forma, a interdisciplinaridade se torna elemento central na articulação do conhecimento histórico produzido, contribuindo para o aprofundamento da relação entre teoria e prática.

Analisando o universo escolar e o ensino da História sob o

prisma interdisciplinar, percebemos que há um sem-número de possibilidades de diálogo que podem ser acionadas na proporção que forem ultrapassados os eixos tradicionais das disciplinas. Nesse sentido, as ciências podem conversar entre si e sugerir condições viáveis à abordagem do ensino, com vistas à melhoria da qualidade do processo de aprendizagem.

Com a finalidade de ilustrar o potencial da interdisciplinaridade para o campo da História, escolhemos o diálogo com a Sociologia. No exercício aqui sugerido, a interseção entre História e Sociologia proporciona formas interessantes de tratar as questões étnico-raciais, sempre priorizando o viés interdisciplinar. Para isso, elegemos o recorte temporal da transferência da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, e as nuances da escravização de negros nesse contexto.

2.1 HISTÓRIA E SOCIOLOGIA: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR SOBRE A CORTE PORTUGUESA NO BRASIL A PARTIR DE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

A análise do contexto de migração da Corte portuguesa para o Brasil suscita diferentes debates relacionados ao que hoje podemos tratar como questões étnico-raciais, sobretudo quando atreladas ao ensino de História.

As questões ético-raciais ganharam maior notabilidade no currículo escolar brasileiro a partir da Lei nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. A alteração possibilitou um alargamento educacional de atendimento a esse público específico. Além disso, a referida lei

estabelece ações educacionais de atendimento direto às demandas dessa população, por meio de políticas de ações afirmativas e pedagógicas distribuídas em toda a educação básica. Essa lei considera que os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira deverão ser ministrados em todo o currículo escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 26, § 4º, também faz referência ao currículo escolar, ao ensino de história e às matrizes africanas, “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e étnicas para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

O artigo 26-A reforça essa ideia, ao afirmar que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Com efeito às questões étnico-raciais, o debate deve atentar para uma adequada abordagem de aspectos do Brasil do século XIX, a exemplo do escravismo e do racismo como elementos

estruturantes da sociedade brasileira, das condições de vida material e imaterial da sociedade do Oitocentos e das relações de trabalho predominantes naquele contexto.

Tomando a Sociologia, grosso modo, como campo que investiga o homem – enquanto espécie humana – e suas relações sociais, temos uma área do conhecimento que, intercruzada com o conhecimento histórico e com o ensino de História, contribui decisivamente para a compreensão de diferentes nuances étnico-raciais sob uma perspectiva interdisciplinar.

A escravização de negros e de negras no chamado período joanino, decisivamente impactada pela transferência da Corte lusitana para a América, adquire contornos relevantes quando analisada sob o olhar sociológico. O debate sobre as permanências, na contemporaneidade, de elementos herdeiros do sistema de escravização, a exemplo do racismo, da pobreza, da desigualdade social e do autoritarismo, certamente é enriquecido quando se busca enredar a análise sociológica a aspectos históricos, no caso, atrelados à vinda da Corte portuguesa e de seus impactos numa curta, média e longa duração.

Além da escravidão, a economia na transição da Colônia para o Império do Brasil, a política do Oitocentos, a violência como base estruturante de nossa sociedade e as mudanças culturais oriundas ou influenciadas pela transferência da Corte, dentre outros elementos, são aspectos que igualmente mantêm uma comunicação direta entre a História e a Sociologia.

O sociólogo e historiador Clóvis Moura (1988), sempre mediante forte influência marxista, descreve que no período da escravidão brasileira o negro era apresentado como delinquente.

De Zumbi a João Cândido, tal população sempre foi associada à criminalidade. Sob essa lógica, as elites deixavam negros e negras à margem de condições econômicas, sociais e culturais, criando com isso forte discurso voltado à hierarquização social.

A escravidão foi certamente a experiência histórica mais reprovável. Em sua face moderna, tendo como vítimas africanos e afrodescendentes escravizados na América portuguesa e no Brasil independente, reproduziu-se um sistema violento, racista e de coisificação de negros. Na escravidão experimentada no Brasil, as relações de trabalho eram marcadas pelo poder e dominação de senhores sobre os escravizados, que resistiam individual ou coletivamente a um cotidiano de opressão.

No descompasso do tráfico e da escravidão negra, Kopytof (1982) descreve o escravizado como um ser social, mas sem identidade própria, podendo ser comercializada tal identidade a partir da sociedade, num agudo processo de coisificação,

O escravo começa como um estrangeiro social e passa por um processo para se tornar um membro. Um indivíduo, despedido de sua identidade social prévia, é colocado à margem de um novo grupo social que lhe dá uma nova identidade social. A estraneidade, então, é sociológica e não étnica (p. 121-22).

Numa sociedade dual, em meio à situação desfavorável, os negros ajudaram na composição do ambiente e jornada de trabalho, na organização e estruturação de atividades desenvolvidas, nas relações entre patrão e empregado, nas manifestações culturais, entre outros.

É importante lembrar que a escravidão no Brasil existia séculos antes da transferência da Corte para a América portuguesa. A escravização de indígenas se estabeleceu ainda por volta de 1530, quando os colonizadores instituíram as primeiras medidas políticas e sociais em território brasileiro. Nos séculos seguintes, veio a escravizações de africanos e de seus descendentes.

Já no princípio do século XIX, a abertura dos portos coloniais às nações amigas, a transformação do Rio de Janeiro em Corte e a “redefinição da monarquia na América” (SCHULTZ, 2008, p. 222), fortaleceram o comércio de escravizados e o trabalho servil, aumentando os rendimentos da Corte e das elites locais.

Oriundos do tráfico transatlântico, os escravizados desembarcavam em diferentes portos do Brasil, desprovidos desde a viagem de quaisquer direitos e expropriados de bens materiais. Sofriam violência física e moral, que não raramente desembocavam em lesões, mutilações ou mesmo na perda da vida.

Com efeito, as condições sociais do negro escravizado quando da vinda da Corte portuguesa ao Brasil não foram substancialmente abaladas com a chegada da Corte portuguesa e das elites que lhe orbitavam. Nesse contexto, aliás, o comércio internacional de escravizados se encontrava em franco desenvolvimento, havendo aumento exponencial do número de negros trazidos do continente africano. A chegada do príncipe regente lusitano apenas intensificou tal comércio.

Rapidamente o negro escravizado se tornou elemento fundamental para a Corte e para os homens de posse, pois seu trabalho rendia lucros e riquezas às elites. Em todos os lugares onde houvesse necessidade de mão de obra braçal, que, indis-

cutivamente, era a predominante na América portuguesa das primeiras décadas do Oitocentos, lá estavam os escravizados a estruturar a economia brasileira.

Juridicamente, o escravizado era visto como uma mercadoria que poderia ser vendida, emprestada, alugada ou leiloadada, de acordo com a necessidade de seu proprietário. Representavam prestígio e riqueza para seus donos, pois quanto mais numerosa a escravaria mais simbolizava o quão abastados eram os senhores.

Florentino e Góes (2007, p. 26) assim descrevem o processo de reificação ao qual os negros se encontravam sujeitos sob o prisma do discurso jurídico:

[...] o escravo era uma mercadoria, objeto das mais variadas transações mercantis: venda, compra, empréstimo, doação, transmissão por herança, penhor, sequestro, embargo, depósito, arremate [...]. Era uma propriedade [...]. A verdade é que a recriação temporal da sociedade escravista era uma questão essencialmente política, e as relações familiares escravas cumpriram papéis políticos.

Com a expansão das cidades e do tráfico interno e externo de escravizados, multiplicou-se a lucratividade desse comércio. Nesse sentido, como já registrado, a Corte portuguesa encontrou em terras brasileiras uma rentável e dinâmica mercancia de escravizados, não por outra razão sendo reforçado o sistema de cativo pelo Império lusitano.

Porém, os negros trazidos da África nunca foram passivos em relação a sua condição de vida. Muitos se rebelaram por meio

de fugas ou enfrentamentos. Segundo Chalhoub (1998, p. 42), “os negros oscilavam entre a passividade e a rebeldia, sendo que os atos de inconformismo eram a única forma de os escravos negarem sua coisificação social e afirmarem sua dignidade humana”.

Dialogando com o quadro até aqui descrito com a Sociologia e com questões étnico-raciais, percebe-se que a escravização de negros consistiu em fator estruturante da sociedade brasileira. O cativeiro se vincula, tanto num recorte histórico como numa análise de nossa contemporaneidade, a representações e a práticas marcadas pela pobreza, violência e discriminação, a afetar pretos e pardos do século XXI.

Indiscutivelmente, a sociedade brasileira atual foi forjada em mais de três séculos de escravização impingida a negros e a seus descendentes. Nesse cenário, pensar o cativeiro de negros sob o enfoque da Corte no Brasil é refletir sobre o intenso prolongamento de um estado de violência e de desigualdades que deixou profundas cicatrizes sociais.

O estudo de uma economia baseada na monocultura escravocrata e destinada à exportação, que apresentou forte crescimento a partir do séquito de D. João no Brasil, abre espaço para debates quanto aos avanços e retrocessos sociais, políticos, financeiros e culturais que influenciaram o contexto da vinda da Corte e, hoje, estruturam a sociedade e a cultura brasileira.

No entanto, uma adequada e criteriosa análise desses elementos demanda uma abordagem interdisciplinar, priorizando questões étnico-raciais. A abordagem deve valorizar a realidade dos discentes e o ambiente escolar como local de fala e de protagonismo estudantil.

► CONCLUSÃO

Num país que constituiu sua sociedade em meio à escravidão de negros, ao racismo e a desigualdades sociais, a educação deve possuir centralidade. O ensino da História deve priorizar a produção de novas ideias e o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva.

A educação e a escola consistem em elementos chave para a valorização de pretos e pardos, reconhecendo-os como povo que contribuiu direta e maciçamente para a construção da sociedade brasileira, seja por meio do trabalho manual, seja pelo imenso legado imaterial e cultural igualmente projetado aos nossos dias.

Alinhar questões étnico-raciais de modo interdisciplinar é construir uma visão ampla e amparada em múltiplos campos do conhecimento que sinalizam à compreensão de conceitos socialmente construídos. Transformar, complementar e adicionar novos elementos a essa construção faz parte da dinâmica de aprendizagem contextualizada e potencializa novos significados na formação da consciência história dos cidadãos.

A ideia de interdisciplinaridade no ensino de História, aqui exemplificada na interface com a Sociologia e contextualizada na transferência da Corte lusitana para o Brasil, implica em reflexões e formulações de conceitos que enriquecem o conhecimento histórico.

Mas, para isso, Bicudo (2008, p. 138) afirma que “é necessário analisar o contexto histórico da ciência hegemônica no mundo ocidental na época moderna, e pontuar o que passa a incomodar os estudiosos quanto ao sentido que devem seguir seus princípios e métodos de investigação”.

Dessa forma, tratar o ensino de História e as questões étnico-raciais a partir da instalação da Corte no Brasil é promover um debate que aponte para a interdisciplinaridade no espaço escolar com foco especial para o entendimento da escravização de negros naquele contexto.

Certamente, é no espaço escolar de interação que se constrói uma sociedade democrática, comprometida com a equidade e com a valorização da identidade e diversidade humana.

REFERÊNCIAS

- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 137-150, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN nº 9394/96. Ministério da Educação e do Desporto – Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2003
- CARR, Edward Hallett. **Que é história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- DAMIS, Olga Teixeira. **Didática**: suas relações, seus pressupostos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1988.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Fundamentos de uma prática interdisciplinar. **Revista ANDE**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 39-42, 1993.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FERREIRA, Maria Elisa de M. P. Prólogo: perceber-se interdisciplinar. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993, p.11-12.
- FLORENTINO, Manolo; GÓES, José Roberto. **A paz das senzalas**: famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, c. 1790-1850. São Paulo: Unesp Digital, 2017.
- FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação no ensino de história. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- KOPYTOFF, Igor. “**Escravidão**”. *Revisão Anual de Antropologia* vol.11, 1982.
- MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.
- PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SCHULTZ, Kristen. **Versalhes tropical**: império, monarquia e a corte real portuguesa no Rio de Janeiro, 1808-1821. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

Educação antirracista no lugar Roraimã

Amarildo Ferreira Júnior



*As gentes são tudo aquilo que
conversam com o seu coração*
(DORRICO, 2020, s.p.).

► INTRODUÇÃO

A **pesar de** algumas conquistas obtidas na história recente do país por meio das lutas de diferentes movimentos sociais, como, por exemplo, a Lei das Cotas (Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012) e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008), o debate crítico sobre a educação em direitos humanos face às relações sociais de gênero, sexuais e étnico-raciais encontra-se intensamente assediado por posições reacionárias. Esse cerco visa negar a existência das assimetrias sociais produzidas pela sociedade capitalista e, com isso, garantir a continuidade da produção dessas desigualdades.

Se o fim da ditadura cívico-militar brasileira (1964-1985) formou um relativo consenso entre as forças políticas relevantes do país para o combate à desigualdade extrema e para a defesa e garantia dos direitos humanos, conforme estabelecido formalmente na Constituição Federal de 1988, apelidada de “Cidadã”, essa conciliação foi concertada em bases política e socialmente frágeis e não impediu o crescimento ostensivo de discursos e propostas que rechaçam as tentativas de desfazer hierarquias tradicionais, exaltam as desigualdades sociais e recorrem à an-

tiga ideia dos direitos humanos como excessiva e desacertada agenda de proteção de pessoas consideradas antissociais ou desviantes da “moral e dos bons costumes” e de penalização dos chamados “cidadãos de bem” (MIGUEL, 2016).

Alguns exemplos do recrudescimento do conservadorismo da sociedade brasileira nos últimos anos são as propostas do Movimento Escola Sem Partido (MESP); o acossamento da reflexão crítica sobre gênero por meio da falácia da “ideologia de gênero”; a contínua insinuação de que políticas de reconhecimento e justiça social, como as cotas raciais, instituíram no Brasil um suposto “racismo reverso” e transformaram o país, que era orgulhoso de sua miscigenação, em uma nação cindida em duas cores; e as tentativas de defenestração do pensamento crítico conduzidas por surtos anticomunistas, dos quais alguns resultados foram o golpe parlamentar de 2016, que destituiu a presidenta Dilma Vana Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT), e a subsequente eleição de Jair Messias Bolsonaro (sem partido), em 2018.

Acácio Augusto e Helena Wilke (2019) indicam essas expressões como um dos traços constitutivos das democracias securitárias, nas quais há uma ampliação e centralidade da segurança como valor político e social dominante e, com isso, a ascensão de discursos e governos autoritários no interior da moldura institucional democrática.

Por outro lado, temos a depreciação de tais debates mesmo em alguns meios progressistas, quando são classificados, com muita má fé, como “identitários”, tomando alguns de seus setores como a totalidade desses debates, justamente aqueles que, conforme destaca Douglas Rodrigues Barros (2019), se entusiasmam

e chegam a abandonar qualquer princípio em vistas de se incluir no jogo e que, infelizmente, estão em processo de hegemonização em relação aos movimentos sociais nos quais atuam.

Segundo Barros (2019, p. 17), “essa hegemonização impossibilita qualquer horizonte para além das formas impostas socialmente pelo modo de socialização capitalista”. Tal processo resulta, em alguma medida, do “gozo escópico do narcisismo autorreferenciado das redes sociais”, dos aportes que esses setores recebem de aparelhos privados de hegemonia empresariais e da acolhida que partidos de esquerda e movimentos sociais têm dado a *think tanks* liberais que atuam na formação de quadros políticos sob a roupagem de profissionalização e modernização da política (BARROS, 2019, p. 16; FONTES, 2020).

Outra face desse processo é a continuidade das intencionalidades de cordialidade (HOLANDA, 1995) ou do diletantismo culturalista em relação às contribuições que as populações não brancas, em especial negras e indígenas, teriam dado à história do país, jogando-as na penumbra da história ou analisando-as “do ponto de vista de categorias como assimilação, acomodação e aculturação, entendidas sob a égide de uma cultura hegemônica (a europeia)” (QUEIROZ, 2021, s.p.).

Marcos Queiroz (2021) destaca os limites estruturais que essas concepções colocam à compreensão da história. Tais posturas buscam, de distintas maneiras, ocultar a abrangência das relações raciais ao longo e em todos os aspectos da formação brasileira, organizando socialmente e estruturando historicamente a comunidade imaginada em que vivemos (ANDERSON, 1993).

Portanto, as questões colocadas pelas relações étnico-ra-

ciais no Brasil desdobram-se desde a escravidão, afluindo para a constituição do trabalho livre, da industrialização e da urbanização brasileiras e ao conseqüente estabelecimento concreto da forma de acumulação capitalista prevalecente no país. Tendo as relações raciais essa importância para a compreensão da sociedade contemporânea, torna-se necessário encarar o racismo, corolário do processo de constituição de zonas de não-ser pelo discurso euro-estadunidense sobre a humanidade (FANON, 2020; MBEMBE, 2018), sempre como estrutural, a despeito de outras classificações que possa vir a receber (recreativo, institucional, religioso, ambiental, entre outras).

Silvio Almeida (2019) chama a atenção que as questões relacionadas ao racismo não devem ser reduzidas a discussões especificamente sobre “raça” e “racismo”, devendo ser reconhecidas, sobretudo, como *teoria social*. Essa perspectiva nos possibilita o enfretamento radical, conseqüente e sofisticado da persistência social da raça como tecnologia de poder e pode nos servir à necessária desilusão com os misticismos que atravessam as lutas políticas contra a barbárie da existência objetificada produzida pelo racismo.

Para isso, Almeida (2019, p. 20) destaca duas teses:

uma é a de que a sociedade contemporânea não pode ser compreendida sem os conceitos de raça e de racismo. Procu-
ro então demonstrar como a filosofia, a ciência política, a teoria do direito e a teoria econômica mantêm, ainda que de modo velado, um diálogo com o conceito de raça. A outra tese é a de que o significado de raça e de racismo, bem como suas

terríveis consequências, exigem dos pesquisadores e pesquisadoras um sólido conhecimento de teoria social.

Baseado nessas discussões, este texto propõe algumas reflexões para a construção de uma educação antirracista a partir do lugar e dos territórios, especificamente, do estado de Roraima, unidade da federação na qual as presenças indígenas e negra têm sido sistematicamente dominadas pela sua concepção como estado mestiço ou multicultural.

1. RACISMO COMO DECORRÊNCIA DA ESTRUTURA SOCIAL

Tendo recebido cerca de cinco milhões de pessoas coercitivamente trazidas de África e transformadas em escravas, o que equivale a 40% (quarenta por cento) do tráfico negreiro para as Américas, o Brasil foi o último país do continente a abolir oficialmente a escravidão. A aprovação e assinatura da Lei Áurea (1888) não significou a extensão aos negros dos princípios gerais e abstratos tomados como corpo de direitos concretos individualizados e garantidos social, jurídica e politicamente pela sociedade brasileira (SANTOS, 2007).

Resultante de diversos fatores, entre os quais os desgastes provocados à ordem social pelas “rebeliões da senzala”, conjunto de lutas, levantamentos e tentativas de sedição realizadas ou organizadas pela força produtiva mais importante durante a Colônia e o Império, os escravizados e negros livres (MOURA, 2020), a abolição da escravidão não rompeu com o Estado antinegro e anti-indígena constituído no Brasil nos momentos anteriores à

sanção da Lei Áurea e aprimorado no pós-abolição¹⁹.

Logo, embora a escravidão tenha sido destituída como prática social e econômica corrente do regime capitalista, o racismo segue estruturando nossas relações sociais, o que permite à raça, um dispositivo de feições pré-modernas, não cair em anacronismo na sociedade de classes (QUEIROZ, 2021), afinal, o dinamismo da sociedade brasileira segue tendo como lugar central o antagonismo político brutal do Estado e dos representantes e porta-vozes do capital em relação à base da sociedade, constituída majoritariamente por negros e indígenas.

Esse antagonismo incorpora o racismo como estrutura de dominação que “fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (ALMEIDA, 2019, p. 21) e que está, portanto, vinculado à ordem social que visa resguardar. Segundo Almeida (2019), é preciso compreender que o racismo não reflete apenas um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo e anormal (racismo individual), nem se reduz à hegemonização de mecanismos institucionais por parte de determinados grupos raciais (racismo institucional).

O racismo é um componente orgânico da estrutura social (racismo estrutural). Assim, as sociedades contemporâneas são *racistas* e por isso produzem e reproduzem comportamentos individuais ou coletivos racistas e processos de hegemonização racial impetrados por meio da operacionalização de mecanismos institucionais.

19 Algumas medidas de aprimoramento desse Estado se estabeleceram por meio de normas penais, a exemplo do Código Penal 1980; de sucessivas medidas de expropriação e concentração de terras; de políticas de incentivo à migração internacional para o país; de práticas eugenistas e de branqueamento da população; entre outras (QUEIROZ, 2021).

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Essa estrutura de dominação orgânica às sociedades capitalistas se realiza pela discriminação baseada em uma ilusão de superioridade racial congênita dos seres humanos brancos ou despigmentados (CUTI, 2017). Baseado na falsa crença de existência de diferentes raças biológicas entre os humanos, em meio às quais a branca deteria supremacia, o racismo insere na constituição das relações sociais ganhos políticos, sociais e simbólicos para esses supostos seres humanos superiores (branquitude), estratificando as relações sociais a partir desse referencial.

Ao entender o racismo nesses termos discordamos das teses de que o problema do acesso a oportunidades e as formas de distinção no Brasil estejam vinculados apenas à classe social. Tal problema é complexo, abrangente e profundo, com raízes em todo o edifício da Escravatura e com consequências sobre a “sociedade sem cativos” constituída no pós-abolição, na organização do mundo do trabalho e na produção e reprodução do capital nos diferentes espaços da sociedade brasileira.

► 2. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E RACISMO NA AMAZÔNIA

Segundo o antropólogo Kabengele Munanga (2017), no Brasil, o racismo opera de forma complexa, multifacetada, estrutural e muito específica, pelo quê designará a existência de um *racismo à brasileira*, o qual define como “um crime perfeito”, porque os brasileiros se orgulham de não serem racistas ainda quando reconhecem a existência do racismo.

Logo, temos um crime perfeito porque se reconhece a existência do ato criminal sem que se defina o criminoso, tão difuso no meio dos *Outros*. É como se todo brasileiro se sentisse “uma ilha de democracia racial, cercada de racismo por todos os lados” (SCHWARCZ, 2017, p. 116).

Essa operação se realiza a partir da atribuição de valores às pessoas a partir de uma escala de classificação pigmentocrática ou colorimétrica ou por meio do desconhecimento das formas de organização social que os grupos sociais constituem, com objetivos de interação, e que estabelecem processos de atribuição ou autoatribuição de categorias diferenciáveis que compõem fronteiras e vínculos históricos capazes de lhes oferecer formas básicas de identidade a partir das quais possam reivindicar o direito de julgar-se e viver pelos padrões que lhes são relevantes (BARTH, 2011). Orientado, portanto, à cor da pele e aos sistemas socioculturais que constituem as etnias, o racismo se mantém por meio de distintos mecanismos, entre os quais a dissimulação é um dos principais, mascarando-o ao mesmo tempo em que lhe garante a realização prática de seus efeitos.

No contexto de uma sociedade como a brasileira, erigida a

partir de princípios que supervalorizam uma cultura supremacista branca, essa sistemática desvalorização de sujeitos negros e indígenas lhes exige abdicar de si, uma vez que estão impossibilitados de qualquer ontologia, enquanto o homem branco incita-se a assumir a condição por excelência de humanidade que o fecha em sua brancura (FANON, 2020), tornando universal o que é particular.

Essa estrutura estabelece estratégias voltadas ao aniquilamento contínuo desses sujeitos, lançando sobre eles a expropriação de seus territórios; a elaboração e legitimação de imagens construídas a partir de sentidos estereotipados e extemporâneos que visam fixá-los; a instituição de políticas de gerenciamento sobre seus bens materiais e arcabouço sociocultural (tutela tecnocrática); a despersonalização de suas culturas e subjetividades; em suma, a constante dominação que naturaliza na mentalidade do brasileiro as políticas de exceção que permitem o reiterado etnocídio e genocídio de nossos dias (BARROS, 2019; DANNER; DORRICO; DANNER, 2018).

Alimentando a linguagem do dia a dia e orientando comportamentos cotidianos, o racismo naturaliza-se, ordena as relações e se realiza como violenta repressão às exteriorizações de tudo que não é branco ou que não possa ser alienado pela brancura. São instituídas formas de distribuição social da discriminação, orientadas cada vez mais por uma base fenotípica, a partir da seleção de sinais diacríticos vinculados aos corpos

não brancos, em uma *rotura*²⁰ com o racismo de origem do início da escravidão.

Nisso encontramos a falsa visão liberal de igualdade. Ao mesmo tempo em que se afirma que somos todos iguais, o protótipo de igualdade é um referencial branco e europeu. Acena-se com um ato de reconhecimento, mas joga-se o sujeito não branco como objeto em meio a outros objetos do mundo (FANON, 2020) devido à forja da ideia de humanidade a partir da transformação de uma particularidade, a brancura da pele, em referencial universal.

No mês de novembro, às vésperas do Dia da Consciência Negra, a falácia se insinua nos discursos segundo os quais deveríamos celebrar “a consciência humana”. Ocorre que a “consciência humana” não é possível, não se sustenta, diante da barbárie estrutural do racismo! Daí a importância de uma educação antirracista, pois ela deve nos levar a refletir sobre esse processo histórico de constituição do Brasil enquanto nação e, por conseguinte, de suas relações sociais mais persistentes, nas quais estamos imersos em suas distintas regiões.

Em relação à presença negra na Amazônia, Anaíza Vergolino-Henry e Arthur Napoleão Figueiredo (1990, p. 27) afirmam que

durante muito tempo não se relativizou a razão histórica-econômica [sic] que sustentava a tese de que a presença do negro na região fora inexpressiva porque o ciclo das drogas do

20 A *rotura* não significa que elementos de origem passam despercebidos, mas que tais elementos são capturados para serem homogeneizados no referencial fenotípico e, desse modo, subjazem no projeto assimilacionista da sociedade brasileira, que, assim como apaga os indígenas na denominação de “caboclo” ou “pardo”, também busca fazê-lo com os negros. Não há ruptura ou substituição, mas sofisticação.

sertão havia repousado sobre a mão-de-obra indígena. Uma razão que refletiu o viés de um modelo de historiografia brasileira que não aprofundou a análise dos diferentes empreendimentos agrários (lavoura de arroz e da cana) entre outras atividades (obras de fortificação militar) desenvolvidas na área no decorrer do século XVIII, e nas quais a participação da mão-de-obra escrava foi essencial. Ou ainda, que tentou explicar a Amazônia à luz de um modelo traçado a partir da sociedade escravocrata do Nordeste.

Realizados com parâmetros de pureza da africanidade, os primeiros estudos sobre a presença negra no Brasil revestiram de duplicidade suas análises acerca da Amazônia (VERGOLINO-HENRY; FIGUEIREDO, 1990), vindo a ser contestados com maior envergadura apenas na década de 1970²¹. A partir de então se constitui com relevância a temática da História Social do Negro na Amazônia, apesar de ainda ser contraposta pelas correntes oriundas da mestiçagem, que enfatizarão uma forma específica de abordar o sujeito da região como “caboclo” e investirão em uma perspectiva assimilacionista e multiculturalista.

É nesse ponto específico que o estado de Roraima figura como importante desafio diante das distorções históricas e sociológicas acerca da composição étnico-racial da população e da construção oficial de sua imagem. É evidente que a escravidão negra no Vale do Rio Branco não se estabeleceu, tendo sido utili-

21 Embora Manuel Nunes Pereira, etnólogo maranhense, tenha publicado, em 1938 e em 1952, dois ensaios que iniciam a virada no debate acerca da presença negra na região – A Introdução do Negro na Amazônia (1938) e Negros Escravos na Amazônia (1952) –, sucedidos por trabalhos como do historiador Arthur Cezar Ferreira Reis – O Negro na Empresa Colonial dos Portugueses na Amazônia (1961) –, somente em 1971 será publicado o trabalho com maior concretude nesse sentido, O Negro no Pará sob o Regime de Escravidão, de Vicente Salles (VERGOLINO-HENRY; FIGUEIREDO, 1990).

zada mão de obra indígena em regimes de escravidão e servidão, especialmente pelas “notáveis” famílias de pioneiros. Entretanto, os estudos apontados demonstram uma enorme densidade de tráfico negreiro para a Província do Grão-Pará e Maranhão, da qual fazia parte o território do atual estado do Amazonas, o qual, por sua vez, também abrangia, à época, algumas das terras que formam atualmente o estado de Roraima.

Além disso, ao nordeste do estado de Roraima temos a fronteira com a República Cooperativista da Guiana, na qual a escravidão negra teve vigência até o ano de 1837, com cerca de 30% da população desse país sendo considerada afro-guianense. Se considerarmos essas duas fronteiras, uma interna e outra externa, e se entendermos que, mais do que limites, as fronteiras são espaços onde se estabelecem trocas e redes de contato, é factível o trânsito de pessoas negras para o estado vindas do Amazonas e, principalmente, da Guiana, as quais exercem influência em manifestações culturais e práticas sociais e na formação de novos arranjos étnico-raciais sobre os quais ainda é preciso se deter, em especial na possibilidade de averiguarmos as relações afroindígenas na região.

Somem-se a isso outras migrações que trazem notável aporte de contingentes populacionais negros para o estado, mas que estão encobertos por questões de naturalidade e nacionalidade, em especial a migração maranhense, incentivada pelo Estado no início da década de 1980, e, mais recente, as migrações haitiana e venezuelana.

O reconhecimento dessa dinâmica histórica na qual se formou o estado permite colocar a necessidade de reconheci-

to da presença negra em seus territórios e das questões que lhe estão implicadas. Porém, esse destaque não significa suplantando a presença indígena, mas pensá-las articuladas, na perspectiva da Grande Aliança Preta, Indígena e Popular que nos propõem o mestre Joelson Ferreira e Erahsto Felício (2021).

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, 60,9% dos habitantes de Roraima se consideram pardos; enquanto 6,0% se autodeclararam pretos; 20,9% se assumem brancos; e 12,2%, indígenas ou amarelos; e 0,63% não declararam raça, cor ou etnia. O estado ocupa a quinta posição no país e segunda na Região Norte entre as unidades da federação com maior população indígena. Se considerarmos a participação da população indígena em relação à população total do estado, passa a ocupar a primeira posição do país, com, conforme os dados daquele ano, 11,2% de sua população autodeclarada indígena, o que compreende oito etnias (Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingarikó, Wai-Wai, Yanomami, Ye'kuana e Waimiri-Atroari).

Quatro dos quinze municípios do estado encontram-se entre os dez municípios que possuem proporcionalmente a maior população indígena do país: Uiramutã, onde 88,1% da população se autodeclara indígena, ocupando a primeira posição do ranking; Normandia, onde 56,9% de sua população são indígenas (7ª posição nacional); Pacaraima (55,4% e 8º no ranking); e Amajari, com 53,8% de sua população autodeclarada indígena e ocupando a 10ª posição no ranking nacional de municípios com as maiores proporções de população indígena do país (IBGE, 2010).

Em termos absolutos, a capital do estado é o oitavo município com maior população indígena do país, ocupando a quin-

ta posição nacional, também em números absolutos, no ranking de municípios com maior população indígena urbana. Embora aparentemente esses dados sirvam para realçar a necessidade de considerar com a devida importância as presenças indígena e negra no estado, o que se constata em Roraima é um efeito inverso, que busca realizar seu apagamento e coloca os povos indígenas como inimigos do desenvolvimento do estado.

Sandra Rodrigues e Silva, Irmânio Sarmento de Magalhães e Cristina Leite Lopes Cardoso (2020) destacam corretamente que a ocupação de Roraima ocorreu com o rompimento dos vínculos de seus povos indígenas mediante sua expulsão e seqüestro e a forçada integração à sociedade que estava em formação, destituindo-os de sua condição étnica por meio do paradigma da mestiçagem.

Centrando sua análise na população privada de liberdade, identificaram que

Em dezembro de 2019, o Estado de Roraima apresentava um total de 3.711 presos. Nesse total, tínhamos: 2.336 pardos e 138 indígenas. Para apurar um pouco mais, não desmerecendo a questão do aprisionamento feminino que, por si só, já demandaria análise específica, o quantitativo por sexo era de 2.094 homens pardos e 242 mulheres pardas, enquanto haviam 131 homens indígenas e oito mulheres indígenas (SILVA; MAGALHÃES; CARDOSO, 2020, p. 134).

Esses autores apontam, em primeiro lugar, o apagamento do indígena no estado e, em seguida, indicam como ele se

abate de forma ainda mais excludente e mortífera sobre aqueles que se encontram privados de liberdade, uma vez que, não sendo reconhecidos seus pertencimentos, têm, além das demais consequências da barbárie que é o encarceramento, espoliados outros direitos que lhe seriam assegurados, tais como rol de visitação mais amplo, respeito aos seus costumes alimentares, o cumprimento de parâmetros de saúde que respeitem as particularidades étnicas, estratégias de prevenção do suicídio, respeito à liberdade religiosa e garantia de educação em seus próprios idiomas e consonantes aos seus métodos de ensino e aprendizagem.

Estou de acordo que, em Roraima, a representação demográfica que superestima a quantidade de pardos contribui para o apagamento denunciado, uma vez que considerável parte dos que assim são classificados seriam sujeitos de origem indígena, o que implica em dizer, de forma mais adequada, que as gentes do estado são, em sua grande maioria, indígenas e negros, e não mestiços ou caboclos como define a ideologia oficial.

A discussão sobre racismo em Roraima ainda é incipiente e requer, portanto, maior reflexão sobre o apagamento de indígenas e negros e a importância das trocas realizadas entre esses grupos sociais na formação da sociedade roraimense, constituindo uma diversidade que necessita ser (re)conhecida e valorizada, uma vez que está escondida sob a névoa da ideologia da mestiçagem – o Estado de Roraima se considera oficialmente uma sociedade mestiça, tendo, inclusive, o dia 24 de junho dedicado à comemoração do Dia do Caboclo e o 27 de junho considerado oficialmente como Dia do Mestiço.

3. RORAIMÊ: REFLETINDO A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR DO LUGAR

Quando Frantz Fanon diz que a zona de não-ser a qual são jogadas as mulheres e homens negros também é uma alienação, e aqui destacamos o mesmo procedimento realizado em relação a sujeitas e sujeitos indígenas em Roraima, ele nos recorda que essa é uma questão não individual que requer, para sua superação, o

reconhecimento imediato das realidades econômicas e sociais. Se há um complexo de inferioridade, ele resulta de um duplo processo:

- econômico, em primeiro lugar;
- e, em seguida, por interiorização, ou melhor, por epidermização dessa inferioridade (FANON, 2020, p. 25).

Na segunda etapa desse processo, a ideia de mestiçagem é extremamente atuante, pois, opera como violenta repressão às exteriorizações dos corpos, conhecimentos, tecnologias e saberes não brancos nas sociedades forjadas a partir da escravidão. A mestiçagem atua, portanto, como a imposição de uma condição de silêncio aos sujeitos não brancos. Como uma libélula, ela constitui um enlouquecedor pensamento jamais pronunciado, do qual sequer aprendemos a pronunciar o nome, e por isso chamamo-la por outra coisa (ARIEL, 2015).

Serge Gruzinski (2001) diz que o encontro traumático entre os universos mentais dos conquistadores e dos vencidos nas terras do “Novo Mundo” fundou, no século XVI, o “pensamento

mestiço”, desdobramento da expansão ibérica. É a expansão ocidental que provoca, e provoca sem parar, mestiçagens, ligando suas primeiras aparições de projeção planetária às premissas da globalização econômica iniciada na segunda metade do século XVI (GRUZINSKI, 2001).

O conceito é, portanto, cativo à razão ocidental, escritura de pensamento que se propõe e, infelizmente, tem se estabelecido como hegemônica. Ainda que a noção de mestiço tenha se referido, em sua origem ibérica, a escolha política e não biológica²², na operacionalização da raça, essa elaboração insere um télos sempre irrealizável de, a partir da mistura biológica, produzir amálgamas e diluições que permitirão ao mestiço ocupar o lugar de redenção.

O suposto poder atribuído à mestiçagem de desvanecer as cisões de raça é falso porque essas dissensões continuam a serem construídas e a se concretizarem cotidianamente em assimetrias de expectativa de vida, mortalidade, reciprocidade afetiva, autoestima, renda, encarceramento, entre outras. Ilusória, essa capacidade da mestiçagem somente contribui para que o branco se feche mais em sua *brancura branca*.

Ela é, então, incapaz de libertar-nos das escrituras racializadas. A “inferioridade” pela qual são tomados os sujeitos racializados permanece tão profunda que facilmente se visualiza em sua epiderme. Ou nos olhos e na cor do urucum e do jenipapo nas peles dos “parentes amarelos” (DORRICO, 2020, s.p.). Reforçam-se as formas de distribuição social da discriminação. Por isso a

22 Na Espanha medieval, os mistos eram os cristãos que preferiram se aliar aos muçumanos contra o rei Rodrigo (?-714), com quem termina o Reino Visigótico (GRUZINSKI, 2001).

necessidade de se pensar uma educação que também assuma o combate ao racismo e ao desvio existencial que ele institui.

Proponho refletir sobre essa educação e sua necessidade a partir da categoria de lugar Roraimê, termo em macuxi cujo sentido seria equivalente a “serra verde” ou “verde majestoso”, em referência à paisagem da região transnacional em que se encontra o estado e onde está localizado o monte homônimo, compartilhado por Brasil, Venezuela e Guiana. Escrito aqui conforme o *Dicionário da Língua Macuxi* (RAPOSO; CRUZ, 2016), esse nome possui variações nas demais línguas dos povos da região, que, no entanto, não poderão ser apresentadas neste texto.

Esta não é, portanto, a única possibilidade. Ao contrário, a apresentação neste texto desse único termo representa exclusivamente limitações minhas. Desejo, ao utilizá-lo, destacá-lo como orientador das práticas que proponho à caminhada coletiva para construção de soberania pedagógica e cognitiva (FERREIRA; FÉLÍCIO, 2021) nos territórios desse lugar. Ainda assim, a indicação de apenas um dos diferentes termos que podem ser utilizados permite ampliar os horizontes de relação com esse lugar que é muitos caminhos, que é uma encruzilhada, portanto.

Recorro ao termo como reflexão para que nos atentemos, enquanto educadores atuantes em Roraimê, ao envolvimento prático das pessoas com o ambiente em que vivem e que se realiza com a constituição de *maneiras locais de vir a conhecer o local*, que, por sua vez, é tomado como lugar que se constitui reciprocamente com os seus habitantes (INGOLD; KURTTILA, 2018).

Assim como o termo *Abya Yala*²³, *Roraimî* busca evocar um território afetivo com clara afirmação de sua constituição consciente pelos povos que vivem essa terra em que habitam. Ailton Krenak (2015, p. 328-329) chama atenção de que “às vezes, nós estamos em um espaço, ou estamos engajados em alguma iniciativa, e não tivemos a oportunidade de conhecer o que deu origem, ou que ideia, ou que evento que deu origem a essa nova vinculação”.

Compreendo que a ascensão ao primeiro plano do nome *Roraimî* permite-nos desvelar essa vinculação e dar outro sentido à educação, uma vez que é por meio da experiência que a educação possuirá sentido para educadores e educandos. Ao ser arrancado de sua forma aportuguesada naturalizada, *Roraimî* possibilita que recuperemos as relações históricas experimentadas pelas suas gentes, dando enfoque à sua formação histórico-cultural e como ela se relaciona com a formação do Brasil e das Américas, termos que também são apenas um dos nomes que esses lugares receberam.

Ao discutir a categoria político-cultural de amefricanidade, Lélia González (1988) enfatizava a sofisticação do racismo latino-americano que atua para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas. Assim como ela trabalhou a noção de Améfrica como forma de deslocar a concepção adventista de América Latina, também a categoria de lugar *Roraimî* busca apontar saídas coerentes para

23 Na língua do povo Kuna, *Abya Yala* significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento”, e seu uso era empregado para se referir às terras que conformam o atual continente americano. O termo tem sido utilizado por movimentos sociais indígenas como contraponto à denominação consagrada de América, objetivando a afirmação de um sentimento de unidade e pertencimento.

a contradição na relação de negros, indígenas e seus descendentes com esse lugar no qual são continuamente ignorados ou aniquilados por uma mentalidade de dominação branca que se arraiga de forma eficaz na ideologia do branqueamento.

Roraimá é, nessa perspectiva, um sistema etnohistórico de referência que não pretende suprimir outras constituições territoriais tradicionalmente estabelecidas, como as terras indígenas, as etnorregiões, as comunidades de terreiros e povos de religiões de matriz africana, mas realçá-las nos gestos em ato da experiência educacional, assim como as relações que estabelecem ou compartilham entre si.

Incorporando o processo histórico e a intensa dinâmica cultural do lugar e encaminhando na elaboração do que é experiência histórica comum aos sujeitos e, ao mesmo tempo, do que é experiência diferenciada em virtude de suas construções étnicas e de suas sensibilidades locais, a categoria Roraimá contribuirá para pensarmos e praticarmos uma educação efetivamente antirracista nesse lugar.

► CONCLUSÃO

Sendo cada fenômeno social organizado pela totalidade das relações que o constituem e que, ao se desdobrarem, o estabelecem no mundo, essa ordem implícita da vida (INGOLD, 2015) apresenta a impossibilidade de tratar coerentemente qualquer questão longe dos sujeitos nelas envolvidos. Diante dessa insubstituibilidade e irrepresentabilidade, cabe aos educadores compreenderem as suas próprias implicações nessas relações, a partir das quais podem contribuir com as tarefas necessárias para o

intercâmbio de conhecimentos, tecnologias e saberes entre os territórios e para a integração do lugar, do tempo e das formas locais de conhecer o local em suas ações educacionais.

No Brasil, o racismo se expressa como uma neurose cultural, que atua pela sua denegação, como nos informa Lélia González (1988), mas que, uma vez que é uma estrutura de dominação, tem utilizado essa denegação para garantir o modelo ariano de explicação como a racionalidade administrativa das relações na sociedade. Quando proponho a categoria Roraimí e sua incorporação para a constituição de práticas de educação antirracista, faço-o refletindo em sua contribuição para a construção junto às gentes do lugar e refletindo sobre nossas próprias implicações enquanto educadores em relação às oportunidades para que as instituições que produzem conhecimento científico, ensino e extensão tenham em seus ambientes envolvimento com conhecimentos, saberes e tecnologias que ajudem a enterrar esse modelo explicativo do mundo.

É por meio dessa categoria de referência que outras relações educacionais com os ambientes que experimentamos e nos quais nos constituímos e constituímos comunidades podem ser estabelecidas, pois deixam a descoberto o que Ailton Krenak aponta como falta de imaginação e cacoetes coloniais que têm servido para tomar os lugares como plataformas anônimas a serem ocupadas pela dependência, pela colonização e pela monocultura. No chamado estado de Roraima, isso tem se abatido mediante o planejamento de usinas hidrelétricas (Usina Hidrelétrica Bem Querer); o avanço da monocultura da soja; a criação de corredores logísticos; o garimpo em terras indígenas; a des-

truição dos espaços de realização de rituais religiosos dos povos de terreiro; entre outros efeitos que devem ser vistos como resultantes do racismo enquanto estruturador das relações sociais de nossa sociedade.

Se a educação antirracista cumpre o papel de tematização do combate ao racismo como conflito humano consequente, em Roraima, essa tematização também deve questionar a lógica que pensa e autoconcebe sujeitos e famílias como “pioneiros” e que se reflete nas propostas de “desenvolvimento” para o estado. Como o pioneiro é o sujeito que se pensa e é pensado por fora e por cima do lugar, e, como vimos, se as gentes do local são indígenas e negras, facilmente podemos ver que o lugar do pioneiro é o mesmo do branco, fato corroborado factualmente. Então, se há uma supressão operada pela categoria político-cultural de Roraimá, é apenas uma: do sujeito branco como referencial cuja branquura nos calcina. É aqui que se insere nossa proposta de educação antirracista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. Tradução Eduardo L. Suárez. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- ARIEL, Marcelo. Como ser um negro. **Revista Desassossego**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 148- 155, jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/desassossego/article/view/97461/102877>. Acesso em: 30 ago. 2021.
- AUGUSTO, Acácio; WILKE, Helena. Racionalidade neoliberal e segurança: embates entre democracia securitária e anarquia. In: RAGO, Margareth; PELEGRINI, Mauricio. (Org.). **Neoliberalismo, feminismos e contracondutas**: perspectivas foucaultianas. 1. ed. São Paulo: Intermeios, 2019. p. 225-245.
- BARROS, Douglas Rodrigues. **Lugar de negro, lugar de branco?** Esboço para uma crítica à metafísica racial. 1. ed. São Paulo: Hedra, 2019.
- BARTH, Frederik Barth. Grupos étnicos e suas fronteiras, de Frederik Barth. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras, de Frederik Barth. Tradução Elcio Fernandes. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011. p. 186-227.
- CUTI. Quem tem medo da palavra negro. In: KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lúcia da. (Org.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 197-212.
- DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Literatura indígena como descatequização da mente, crítica da cultura e reorientação do olhar: sobre a voz-práxis estético-política das minorias. In: DORRICO, Julie. et al. (Org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 315-358.
- DORRICO, Julie. Um poema e um conto de Julie Dorrico, do livro ‘Eu sou macuxi e outras histórias’ (Caos & Letras, 2019). **Mallarmagens**—Revista de poesia e arte contemporânea, v. 8, n. 11, Març. 2020, s.p. Disponível em: <http://www.mallarmagens.com/2020/03/2-poemas-de-julie-dorrico-do-livro-eu.html>. Acesso em: 14 ago. 2021.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Sebastião Nascimento; colaboração Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- FERREIRA, Joelson; FELÍCIO, Erahsto. **Por terra e território**: caminhos da revolução dos povos no Brasil. Arataca, BA: Teia dos Povos, 2021.
- FONTES, Virgínia. Capitalismo filantrópico? – múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Marx e o marxismo**, v. 8, n. 14, jan./jul. 2020, p. 15-35. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/351>. Acesso em: 14 ago. 2021.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA –

IBGE. **Indígenas**. IBGE: Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 4 nov. 2020.

GONZÁLEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INGOLD, Tim; KURTTILA, Terhi. Percebendo o ambiente na Lapônia finlandesa. **Campos**, v. 19, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/55908>. Acesso em: 31 jul. 2021.

INGOLD, Tim. Antropologia não é etnografia. In: INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimentos, conhecimento e descrição**. Tradução Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 327-347.

KRENAK, Ailton. Paisagens, territórios e pressão colonial. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 327- 343, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/61133/0>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 15, 2016, p. 590-621. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350947688019>. Acesso em: 30 set. 2021.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. 6. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.

MUNAGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lúcia da. (Org.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.p. 33-44.

QUEIROZ, Marcos. Clóvis Moura e Florestan Fernandes: interpretações marxistas da escravidão e da emergência do trabalho livre no Brasil. **Revista Fim do Mundo**, n. 4, jan./abr. 2021, s.p. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM/article/view/11139/7076>. Acesso em: 30 set. 2021.

RAPOSO, Celino Alexandre; CRUZ, Maria Odileiz Sousa. **Dicionário da Língua Makuxi**. 2. ed. ver. ampl. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Raça, cor e linguagem. In: KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane

Curi; SILVA, Maria Lúcia da. (Org.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 91-120.

SILVA, Sandra Rodrigues e; MAGALHÃES, Irmânio Sarmiento de; CARDOSO, Cristina Leite Lopes. Invisibilidade indígena: do processo de encarceramento à indiferença em relação às epidemias como estratégia de “aniquilação étnica”. In: CIRINO, Carlos Alberto M.; CHAVES, Lilian Leite. (Org.). **Processos identitários diferenciados**: etnografias contemporâneas a partir do extremo norte brasileiro. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. p. 123-160.

VERGOLINO-HENRY, Anaíza; FIGUEIREDO, Arthur Napoleão. **A presença africana na Amazônia Colonial**: uma notícia histórica. Belém: Arquivo Público do Pará, 1990.

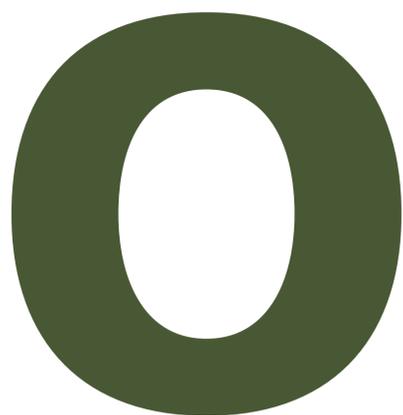
A liberdade de ensinar aos privados de liberdade: o Ensino de História, Direitos Humanos e as medidas socioeducativas

Humberto Miranda



Ensinar história na Funase é estabelecer uma relação entre a realidade que esses adolescentes vivem e os fatos históricos. Criar uma sintonia sobre os direitos humanos e o conhecimento construído pela humanidade ao longo do seu desenvolvimento. Tudo isso com o desafio de criar uma dinâmica pedagógica que chame atenção e que fuja à rotina da saída da cela para sala.
(Professor de História/Pernambuco)

► INTRODUÇÃO



O depoimento acima foi produzido por um professor de História que atua em uma escola localizada na Fundação de Atendimento Socioeducativo – Funase, mais notadamente em um Centro de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco – Case, situado no interior do Estado²⁴. De acordo com o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, essas unidades devem acolher adolescentes que estejam cumprindo medida de semi-internação ou internação a par-

24 De acordo com a pesquisadora Jamires Pereira da Silva, “a FUNASE é o órgão do Estado de Pernambuco subordinado à Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude, responsável pela execução das medidas socioeducativas restritivas e privativas de liberdade, sendo responsável pela organicidade das Unidades de Atendimento Inicial (UNIAI), que é a porta de entrada para o sistema socioeducativo, a primeira unidade por onde passa o adolescente após a apreensão; dos Centros de Internação Provisória (CENIPs), nos quais os adolescentes aguardam por até 45 dias a decisão judicial definitiva; das chamadas Casas de Semiliberdade (CASEMs), para onde os adolescentes são encaminhados quando devem cumprir a medida socioeducativa de semiliberdade, a qual pressupõe a restrição de liberdade, podendo realizar atividades externas à unidade, entre elas estudar e profissionalizar-se, bem como passar os finais de semana com a família; e os Centros de Atendimento Socioeducativo (CASEs), nos quais é cumprida a medida privativa de liberdade, a internação. Nesses centros a realização de atividades externas é bem mais restrita, tanto que a educação é realizada no interior dos centros”. In: SILVA, Jamires Pereira da. *Tempo da tranca, tempo da sala: a educação escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em um centro de internação de Pernambuco* (2018).

tir de determinações do Sistema de Justiça. Preconiza também o Estatuto que o Estado deve garantir a educação básica regular aos meninos e meninas em situação de conflito com a Lei.

É a partir desse cenário que o professor de História teceu seu depoimento, me fazendo pensar o Ensino de História para além da escola regular. Desafiando-me, assim, a refletir e a problematizar que o saber histórico escolar só pode ser vivido a partir do respeito aos diferentes cenários institucionais e – o que é mais importante – que a História ensinada aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas pode e deve ser praticada a partir do respeito do universo onde essas meninas e meninos estão inseridos.

O dizer do nosso professor é um ponto de partida para um problema que pesquisadores e professores do campo da História e gestores da política educacional (nos diferentes níveis e esferas) devem se colocar na arena de debate. A sua fala sugere traçar um caminho desafiador que nem sempre os professores dessa área costumam percorrer, haja vista que esta estrada me leva a caminhar fundamentalmente na fronteira entre o Ensino de História e os Direitos Humanos.

Mas, qual o sentido do Ensino de História em uma unidade socioeducativa? E se esse ensino deve ser praticado a partir dos Direitos Humanos, como o concebemos? O depoimento do professor me suscitou essas perguntas, que talvez não consiga respondê-las neste artigo. De modo que o meu maior interesse é lançar luz neste tema pouco visitado pelos pesquisadores e pesquisadoras deste campo de produção, convidando-os para um diálogo.

Não posso deixar de lembrar ao leitor e à leitora que essas questões não podem deixar de ser analisadas distante do debate sobre o momento político que o Brasil vivencia, no qual pautas como a Redução da Maioridade Penal e o Projeto Escola sem Partido fazem parte da discussão política que desafia o próprio *Estatuto da Criança e do Adolescente* e a luta em defesa dos Direitos Humanos. Desse modo, o que também deve ser colocado em questão é a liberdade de ensinar aos privados de liberdade.

As palavras do então professor me fizeram refletir os passos dos estudantes da cela para sala. Esses espaços, em si, são marcados por sentidos e significados complexos que precisam ser fundamentalmente colocados no centro do debate. Parto da defesa que a sala de aula não pode se tornar ou representar uma extensão da cela, tornando-se uma “cela de aula”. Dessa maneira, o que são as medidas socioeducativas e quais os desafios do Ensino de História nas unidades socioeducativas? A partir deste ponto de partida, o desafio está lançado.

7. ENTRE A LEI E A VIDA: O QUE DIZ

O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

E O COTIDIANO DAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO

O *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Lei Nº 8.069/1990, representa uma nova sensibilidade jurídica em relação aos adolescentes que estão em situação de conflito com a Lei. A partir deste dispositivo legal, a ideia de “reformatório” ou de “Febem” foi colocada em cheque, de forma que as unidades de internação teoricamente passaram a ser entendidas como espaços de socioeducação.

De acordo com o Estatuto, a internação passa a ser consi-

derada a última das medidas a ser encaminhada pela autoridade judicial, estabelecendo diferentes alternativas para a responsabilização dos atos considerados infracionais. De acordo com o artigo 112 do *Estatuto*:

A prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990, p.51).

Desse modo, o documento rompe com a ideia punitivista da internação como a primeira medida e reconhece ainda a unidade de internação como um espaço socioeducativo. Com isso, entendo a educação a partir da perspectiva liberal, ou seja, com fins para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para o dispositivo legal, a “proteção integral” passa a ser colocada como princípio no atendimento aos adolescentes em cumprimento das medidas socioeducativas, estabelecendo os direitos humanos, entre eles, o da educação básica²⁵.

25 Sobre os direitos do/da adolescente em cumprimento de medida em meio fechado, ver: *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Art. 124: “São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes: I - entrevistar-se pessoalmente com o representante do Ministério Público; II - peticionar diretamente a qualquer autoridade; III - avistar-se reservadamente com seu defensor; IV - ser informado de sua situação processual, sempre que solicitada; V - ser tratado com respeito e dignidade; VI - permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável; VII - receber visitas, ao menos, semanalmente; VIII - corresponder-se com seus familiares e amigos; IX - ter acesso aos objetos necessários à higiene e asseio pessoal; X - habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade; XI - receber escolarização e profissionalização; XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer; XIII - ter acesso aos meios de comunicação social; XIV - receber assistência religiosa, segundo a sua crença, e desde que assim o deseje; XV - manter a posse de seus objetos pessoais e dispor de local seguro para guardá-los, recebendo comprovante daqueles porventura depositados em poder da entidade; XVI - receber, quando de sua desinternação, os documentos pessoais indispensáveis à vida em sociedade. § 1º Em nenhum caso haverá incomunicabilidade. § 2º A autoridade judiciária poderá suspender temporariamente a visita, inclusive de pais ou responsável, se existirem motivos sérios e fundados de sua prejudicialidade aos interesses do adolescente.”.

O *Estatuto* substitui uma legislação cuja decisão da vida da criança estava no poder do juiz, o chamado *Código de Menores*, criado em 1927 e alterado em 1979. O *Código* partia da concepção punitivista de controle e punição sobre as crianças e suas famílias, sendo voltado exclusivamente para os pobres e para aqueles que viviam em situação de abandono²⁶. Nesse sentido, a promulgação do *Estatuto* é reconhecida como um marco para os Direitos Humanos. De acordo com Arno Vogel:

A proposta da mudança jurídica, político-administrativa e social, configurada no Estatuto da Criança e do Adolescente, sem dúvida constitui um desafio. Por isso o melhor, para assegurar à Lei n. 8.069/90 vigência plena, será o da implementação e consolidação desses organismos, numa escala a mais ampla possível (VOGEL, 2009, p. 320).

É importante também ressaltar que a partir de 2006 o Conanda – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente –, lança a Resolução 119 a respeito do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, que, de acordo com seu artigo terceiro, “o Sinase é um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medidas socioeducativas” (BRASIL, 2006, p.22).

Em 2012, a presidenta Dilma Rousseff assinou o *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo* (Lei N° 12.594 de 2012),

26 Sobre o Código de Menores ver: MIRANDA, Humberto da Silva. **Nos tempos das Febems**: memórias de infâncias perdidas (Pernambuco / 1964-1985). 2014. 348f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

o chamado Sinase, passando a regulamentar as ações educativas nas unidades de internação, considerado uma conquista para setores governamentais e da sociedade civil, o que representa o resultado da mobilização dos movimentos sociais que defendiam os direitos humanos de meninos e meninas que viviam em diferentes formas de exclusão social. De acordo com estudos de Liana Correia Roquete de Albuquerque,

A política nacional do Sinase trouxe uma série de inovações, pautadas no paradigma da proteção integral, no que tange à aplicação e execução das medidas socioeducativas, e atribuiu aos estados e municípios a operacionalização destas por meio da articulação das políticas setoriais. Dentre as inovações desta política está o caráter pedagógico, educativo, da medida socioeducativa. Isto significa que as atividades desenvolvidas na execução desta política devem estar sustentadas em práticas educativas, e não meramente punitivas (ALBUQUERQUE, 2015, p.20).

Desse modo, as unidades de internação podem e devem integrar os sistemas de educação regular a fim de fazer garantir o direito humano à educação. É neste sentido que o Estado brasileiro produz outra governamentalidade sobre o ensino voltado para os meninos e meninas que vivenciam a experiência da socioeducação. Teoricamente, os estados e o distrito federal, por meio dos conselhos estaduais e educação e dos direitos da criança e do adolescente, devem articular a política educacional do sistema socioeducativo compreendendo os parâmetros esta-

belecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

Mas como essas medidas são vivenciadas no plano do cotidiano? Depois de vinte e oito anos da promulgação do *Estatuto* e cinco anos do *Sinase*, a sociedade brasileira ainda registra dados preocupantes no que se refere à efetivação deste dispositivo legal. De acordo com o Relatório do Conselho Nacional de Justiça – CNJ, publicado dois anos depois da promulgação da Lei do *Sinase*, em 2014, descortinou um cotidiano bem distante do que os outros documentos estabelecem. De acordo com o Relatório:

Questionados sobre a vida escolar anterior à internação, 57% dos jovens declararam que não frequentavam a escola antes de ingressar na unidade. Quanto à escolaridade, a última série cursada por 86% dos adolescentes entrevistados estava englobada no ensino fundamental, ou seja, este percentual de adolescentes não concluiu a formação básica (BRASIL, 2012, p. 16).

O Relatório do CNJ sinaliza que a Lei não é garantidora de mudança e que assegurar o que está reconhecido na norma é um desafio para os profissionais que atuam no atendimento socioeducativo. O Relatório ainda nos traz os números das mais diferentes formas de violências praticadas contra os adolescentes dentro das unidades de internação. Para além dos problemas relacionados ao acesso à educação regular nas unidades de atendimento, os números apontam para um cotidiano marcado pela violência institucional. De acordo com o Relatório:

Dos dados, destaca-se o número de estabelecimentos que registraram situações de abuso sexual sofrido pelos internos: em 34 estabelecimentos, pelo menos um adolescente foi abusado sexualmente nos últimos 12 meses. Em 19 estabelecimentos há registros de mortes de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Além disso, sete estabelecimentos informaram a ocorrência de mortes por doenças preexistentes e dois registraram mortes por suicídio nos últimos 12 meses. A violência sofrida por adolescentes no interior dos estabelecimentos enseja mais atenção do Estado, visto que é seu dever a proteção e a garantia das condições básicas para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes (BRASIL, 2012, p. 127).

Este cenário pode ser analisado a partir do sociólogo Edson Passetti que, ao se voltar para o problema da afetividade do *Estatuto*, afirma: “há nisto uma conservação da mentalidade encarceradora entre juízes, promotores, advogados e técnicos biopsicossociais, e que independe do ECA” (PASSETTI, 1999, p. 63).

Passetti acrescenta que a mentalidade dos operadores do Estatuto ainda é fortemente marcada pela perspectiva punitivista.

No caso de adolescentes infratores, mesmo com a recomendação do ECA para se evitar a internação, não se nota um refluxo no sentenciamento, mas uma certa contribuição para ampliar as exigências por novos presídios (ideia camuflada pela defesa da descentralização ou por propostas que giram em torno de um direito penal para adolescentes) (PASSETTI, 1999, p. 63).

Nesse sentido, a partir da leitura desse cenário é possível afirmar que o cotidiano dos adolescentes e dos próprios profissionais que atuam nas unidades de internação socioeducativas é fortemente marcado por diferentes conflitos. O relatório do CNJ descortina cenas de violações dos Direitos Humanos nos espaços de internação desdobrando-se no que posso chamar de “contradição do sistema socioeducativo”.

As contradições apresentadas, além de sinalizar a distância entre o que diz o *Estatuto da Criança e do Adolescente* e o cotidiano nas unidades de internação, impactam diretamente na atuação dos profissionais da educação. Mas, o que dizem os professores de História sobre as vivências nas unidades de internação?

8. ENTRE A CELA E A SALA: DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO SOCIOEDUCATIVAS

Ao escrever a obra *Educação como prática de liberdade*, o educador pernambucano Paulo Freire afirmou que temas como democracia, participação popular e liberdade dificilmente são pautados em uma “sociedade fechada”. Para Freire (2009), só nas sociedades em “transição” ou “aberta” é possível colocar em tela os problemas sociais historicamente produzidos.

A partir dele, acredito que só podemos pensar e problematizar a questão relacionada ao Ensino de História praticado nas unidades socioeducativas em uma “sociedade aberta” para a justiça social e os Direitos Humanos. O tema dos adolescentes em situação de privação de liberdade é um problema socialmente vivo em nossa sociedade. Assim, pensar a liberdade de ensinar

História aos meninos e meninas privados de liberdade é, acima de tudo, um desafio.

Ao pesquisar sobre Ensino de História nas unidades socioeducativas, deparei-me com alguns desafios colocados por professores e professoras de História. De acordo com esses profissionais, não podemos pensar o Ensino de História distante do cotidiano das unidades socioeducativas que são marcadas pelos seguintes problemas: 1) Não priorização das atividades educativas e a descontinuidade das ações planejadas; 2) Conflitos entre os grupos rivais comprometem a programação planejadas; 3) Violência promovida pelos agentes socioeducativos; 4) Condições de trabalho precarizadas²⁷.

A pesquisa abarcou mais notadamente professores e professoras de História e também adolescentes que frequentam com regularidade as suas aulas. Para este momento devo me deter no que dizem os professores, já assumindo compromisso de compartilhar com o leitor ou com a leitora em outro texto o que dizem os adolescentes. Sobre a “não priorização das atividades educativas e a descontinuidade das ações planejadas”, penso que esta primeira constatação se justifica a partir da segunda, ou seja, “conflitos entre os grupos rivais comprometem a programação planejadas”.

Ao inter cruzar as falas dos docentes com as matérias de jornais publicadas e outros documentos que registram o cotidiano da instituição Funase no mesmo período da pesquisa (2016-2018), verifiquei que as unidades de internação passam por su-

27 A investigação faz parte do projeto institucional de pesquisa “Da cela para sala: caminhos do Ensino de História nas Unidades Socioeducativas em Pernambuco”. Coordeno esta pesquisa desde 2017 com objetivo de problematizar a relação entre as práticas de ensino-aprendizagem vivenciadas por profissionais de educação e adolescentes em cumprimento de medidas em meio fechado em Pernambuco.

cessivos conflitos internos, entre eles: motins, motins seguidos de fugas e rebeliões. Esse cenário impacta diretamente as ações planejadas pelos professores de História, o que se desdobra na não continuidade das ações.

A terceira questão, pertinente à “violência promovida pelos agentes socioeducativos”, apresenta-se como um problema estrutural e estruturante, que compete à própria gestão da instituição. Esses agentes são contratados pela Fundação para exercer a função de acompanhar os adolescentes no cotidiano na unidade, para além da escola. Já os professores de História são concursados pela Secretaria do Estado em edital específico para atuar nas escolas localizadas na Funase. Para os docentes, o perfil de muitos agentes é punitivo e disciplinar, comumente marcado por punições mais rígida, comprometendo a própria lógica da “proteção integral” que fundamenta o *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

Sobre o problema das “condições precarizadas de trabalho”, os professores ressaltam a importância do Estado produzir uma política pedagógica exclusiva para o atendimento socioeducativo²⁸, que repercute também em um salário diferenciado para os professores que atuam nas unidades, mas a própria condição físico-arquitetônica e os fatores relacionados a segurança comprometem o cotidiano de trabalho.

Intercruzando os depoimentos dos professores e o relatório do CNJ, percebi que há uma conexão entre as informações pesquisadas e que as mesmas desdobram-se no problema da evasão escolar dentro das unidades de atendimento socioedu-

28 Refere-se à Proposta Pedagógica para os CASEs e a Instrução Normativa Nº 06/2012, produzidos pela Secretaria de Educação do Estado.

cativo. De acordo com o referente Relatório:

Questionados sobre a periodicidade da frequência à escola, 72% declararam frequentá-la diariamente. Dos dados apurados, pode-se constatar grande déficit do Estado na aplicação de medidas socioeducativas e na aplicação de programas voltados à educação desses jovens. As regiões Norte e Nordeste obtiveram índices de adolescentes que não frequentam a escola diariamente superiores a 50%, ao passo que na Região Sudeste, 10% dos internos declararam não frequentar a escola todos os dias (BRASIL, 2012, p. 17).

Ler e analisar depoimentos e dados oficiais faz-me afirmar que a violação do direito à educação se processa dentro do espaço onde os adolescentes são “tutelados” pelo Estado. De acordo com as pesquisas de Jamires Pereira da Silva,

Nas unidades socioeducativas de Pernambuco muitos adolescentes não frequentam a escola no interior das instituições e a distorção idade/série é alarmante. Segundo dados da própria FUNASE, em 2016, 91,9% dos adolescentes e jovens acolhidos/as na faixa etária entre 15 a 18 anos de idade, predominantemente, estavam no Ensino Fundamental. Em 2016 foram matriculados 42% dos socioeducandos(as) que entraram nos CASEs e CASEMs. A média mensal de frequência escolar foi de 48% (SILVA, 2018, p. 20).

Ao me debruçar sobre esse universo de investigação, per-

cebo que ensinar História nas unidades socioeducativas nos exige pensar esta prática a partir de princípios norteadores ancorados nos fundamentos dos Direitos Humanos. Não há como pensar conteúdos curriculares, atividades pedagógicas, métodos de avaliação, materiais didáticos no campo do saber histórico escolar sem antes produzir efetivas conexões com o sistema socioeducativo.

É preciso compreender a cela para pensar a sala. O cotidiano do professor de História em uma unidade socioeducativa não pode ser pensado distante do que caracteriza este espaço de atuação. A sua atuação deve considerar o convívio pedagógico com meninos e meninas que tiveram a liberdade privada e, com ela, o distanciamento do convívio familiar e comunitário. Adolescentes que circulam em espaços de confinamento que nem sempre se apresentam como unidades educacionais, como preconiza o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, e sim, como prisões que remetem ao tempo do sistema Funabem/Febem²⁹.

Este desafio me fez pensar e repensar conteúdos curriculares, atividades pedagógicas, métodos de avaliação, materiais didáticos e assim por diante. Em outras palavras, o ponto de partida sugere que, para pessoas diferentes, é preciso que o Ensino de História seja diferente. Aproximo-me do pensamento da pesquisadora Flávia Caimi, que “para ensinar História a João é preciso entender de ensinar de História e de João, ou seja, é fundamental estar atento a complexidade que norteia o universo do ensinar. Para Caimi:

29 Sobre o paradigma Funabem/Febem ver: MIRANDA, Humberto da Silva. Nos tempos das Febems: memórias de infâncias perdidas (Pernambuco / 1964-1985). 2014. 348f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Para ensinar História não basta, por suposto, possuir conhecimentos históricos, ter alguma formação pedagógica ou conhecer algo de psicologia da aprendizagem. Tenho utilizado essa frase de efeito para chamar a atenção de meus interlocutores da necessidade de superar visões reducionistas que defendem a supremacia do domínio do conhecimento histórico na tarefa docente ou que indicam a suficiência dos saberes pedagógicos em detrimento do saber disciplinar, ou ainda que valorizam prioritariamente o polo discente, posição traduzida na retórica de que é preciso “conhecer a (e partir da) realidade do aluno” (CAIMI, 2015, p.112).

Ao reiterar as palavras de Caimi, procurando provocar o deslocamento para o universo das questões centrais desta pesquisa, penso que o Ensino de História nas unidades socioeducativas deve ser pensado a partir do universo que norteiam os princípios legais, a política públicas com suas especificidades, respeitando a diversidade sociopedagógica que marca a história de cada unidade socioeducativa. Para que, a partir de então, os profissionais da educação, e mais notadamente o professor e/ou a professora de História, passe a se debruçar sobre conteúdos, didática, avaliação e questões que norteiam o saber histórico escolar.

E no que se refere a “João” ou aos diferentes “Joãos” e “Marias”, é preciso antes de tudo respeitar as suas trajetórias de vida. Para os meninos e meninas que estão em situação de cumprimento de medida socioeducativa, o direito de conhecer o passado deve ser garantido. Mas que passado? Como afirma Miguel

Arroyo, “para as pessoas diferentes, pedagogias diferentes” (2014, p.). Desse modo, é necessário que as estratégias pedagógicas vivenciadas nas escolas lotadas em unidades de atendimentos socioeducativas sejam pensadas a partir das trajetórias dos meninos e meninas. Logo, é preciso repensar os materiais didáticos (inclusive os livros didáticos), as formas de avaliação, e principalmente, o currículo.

Analisar os relatos de experiências dos professores que atuam na Funase fez-me perceber que o Ensino de História vivido nas unidades só pode ser vivido a partir do saber técnico e teórico que norteiam o cotidiano das unidades, que é preciso pensar práticas de ensino a partir do respeito às especificidades das unidades e, principalmente, sintonizadas com o sistema socioeducativo. Então é fundamental que estejamos abertos para rever os nossos “pontos de partidas”, haja vista que neste atuar, neste campo, as finalidades liberais de educar para cidadania e para o mundo do trabalho não se apresentam de forma suficiente.

Defendo que para além da cidadania e para o mundo do trabalho, o Ensino de História deve ser praticado a partir da interface com os Direitos Humanos e, mais notadamente, na sua perspectiva contra hegemônica, como afirma o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2003). Ou seja, o Ensino de História comprometido com a valorização das diferenças e da pluralidade. Assim, não é possível pensar o Ensino de História a partir do interesse de se construir o “aluno ideal”, como defendia os Direitos Humanos liberais. Como afirma Santos,

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Diante das questões apresentadas, é fundamental assumir o desafio de romper com a lógica dos Direitos Humanos liberais, uma vez que no campo de atuação das unidades socioeducativas tal perspectiva não se sustenta. Faz-se necessário a crítica à concepção dos que ainda defendem a ideia de “que todos nós somos iguais”, haja vista que é impossível defender a ideia da busca do “aluno ideal” em um campo de desigualdades sociais e de diferentes trajetórias marcadas pelas violências dentro e fora dos muros das unidades.

Este problema lança luz em diferentes questões, mas queria, neste momento, focar em apenas uma: as formações iniciais e continuadas dos professores de História devem ser repensadas, pois boa parte dos docentes que atuam na Funase não tiveram, enquanto estudantes de licenciatura, acesso à temática dos direitos da criança e do adolescente. Os professores afirmam que os cursos de licenciatura não formam os estudantes para atuarem em espaços para além da escola regular; e quando abordam a questão, sempre partem da perspectiva psicologizante.

O Ensino de História nas unidades socioeducativas em si é desafiador. Entendo esse ensino como disciplina fundamental para os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas,

nas suas diferentes dimensões. É neste espaço que eles podem aprender como a História vem sendo pensada e como eles podem, a partir dela, repensar as próprias trajetórias.

► CONSIDERAÇÕES FINAIS

O saber histórico escolar se apresenta como possibilidade de aprender e viver as mais diferentes dimensões dos direitos humanos. Acolher as diferenças, respeitar as trajetórias, tornar estudantes críticos e conscientes da sua Se essas são as questões, temas e conteúdos propostos pelos documentos normatizadores, é mais que necessário que eles sejam vividos por quem teve sua cidadania negada, quem vive em espaços marcados pelo disciplinamento e pelo controle que nega a cultura do diálogo democrático e por quem teve, logo nos primeiros anos de sua vida, o direito humano negado de viver a infância.

Em quê consiste a liberdade de ensinar? Ampliando o debate sobre o conceito de liberdade, na sala de aula, ser livre não é apenas falar o que pensa, mas ter as condições de construir de forma autônoma estratégias pedagógicas; de circular entre os alunos e recriar possibilidades de convívio sociais; de ter a liberdade de aprender com os alunos e descobrir as diferentes formas como eles pensam o mundo e atuam sobre ele.

Percebo que praticar nas unidades socioeducativas esta “tal liberdade”, em si, já é algo comprometido, já que o cenário de violência institucional marca o cotidiano das unidades, influenciando diretamente no trabalho dos professores de História entrevistados nesta pesquisa.

Mas, como lembrou Paulo Freire em sua obra *Educação*

como prática de liberdade, é fundamental que o “otimismo crítico” esteja permeando nossas práticas para que possamos viver a transformação social (FREIRE, 2009). Desse modo, é com “otimismo crítico” que acredito na superação dos desafios apresentados. E, como afirma o nosso professor de História, o grande desafio é de “criar uma dinâmica pedagógica que chame atenção e que fuja a rotina da saída da cela para sala”. A História ensinada na sala não pode estar distante da vida vivida na cela.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ALBUQUERQUE, Liana Correia Roquete de. **A gestão escolar na promoção do direito à educação de adolescentes provados de liberdade**. 2015. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/1990. Brasília: 1990.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Panorama Nacional: A execução das Medidas Socioeducativas de Internação. Relatório – Programa Justiça ao Jovem**, 2012. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-aojovem/relatorio_2_etapa_justica_ao_jovem_distrito_federal.pdf>. Acesso em: 19 de agosto de 2018.
- CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino, Londrina**, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- MIRANDA, Humberto da Silva. **Nos tempos das Febems: memórias de infâncias perdidas (Pernambuco / 1964-1985)**. 2014. 348f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- PASSETTI, Edson. Sociedade de controle e abolição da punição. In: **São Paulo em Perspectiva**, v. 13, n. 3, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SILVA, Jamires Pereira da. **Tempo da tranca, tempo da sala: a educação escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em um centro de internação de Pernambuco**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa Educação, Cultura e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco. Recife.
- VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto: propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância no Brasil contemporâneo. In: RIZZINI, Irma; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

EDUCAÇÃO EM PRISÕES
E ENSINO DE HISTÓRIA:
Possibilidades de afirmação dos
direitos humanos na formação de
leitores e estudantes

Sérgio Bandeira do Nascimento
Diana Helena Alves Muniz
Clarice Nascimento de Melo



► NOTAS INTRODUTÓRIAS

O presente estudo nasce de nossas reflexões sobre o ensino de História, os processos de escolarização nos ambientes prisionais no Estado do Pará e a educação para a afirmação dos Direitos Humanos, sendo o seu objetivo problematizar o ambiente das prisões no Pará sob a perspectiva da oferta de ensino formal e não formal, e exemplificando duas experiências vivenciadas no ensino de História pelos próprios autores.

O cenário da contemporaneidade marcado pelo papel (re) significado da Ciência História e de sua disciplina escolar, possibilita uma educação que promova os direitos humanos inclusive em ambiente prisional, lugar em que é marcado pela disciplina- rização e de excessiva autoridade. Porém, seu desafio consiste em instituir um “tempo de *possibilidades* e não de determinismos” (FREIRE, 1996, p. 21) para se afirmar o exercício da cidadania e da constituição de sujeitos de direitos, dentro ou fora de ambientes escolares, livres ou prisionais.

Para Foucault (2010) as práticas punitivas modernas, de modo geral, tornaram-se “pudicas” e buscava-se não tocar mais no corpo

como forma de punição, ponto latente de um sistema punitivo permeado por esquartejamentos, enforcamentos, sofrimentos físicos e dor que deveriam ser banidos do objetivo fim da ação punitiva. Esta nos parece ser uma chave de análise muito importante para problematizarmos o objeto de nossas inquietações epistemológicas para este estudo. Agora, o corpo preservado do “esquartejamento” e/ou de mutilações deveria ser interditado para se ajustar socialmente por outras tecnologias como o enclausuramento, a privação do direito à liberdade, além do esquadriamento e da vigilância constante dos espaços prisionais.

A nossa problemática consiste em saber como as duas experiências vivenciadas no ensino de história em ambientes prisionais contribuíram para que os indivíduos em processo de privação de liberdade refletissem sobre a sua autonomia e emancipação, mesmo diante de uma situação de enclausuramento. Então, discutimos como a nossa ação educativa pode transpor esses limites formativos para primeiramente se pensar a constituição de indivíduos em suas “existências singulares” que podem ser desafiados por uma educação que afirme a educação prisional como um direito humano.

As nossas experiências docentes em unidades prisionais na região metropolitana de Belém do Pará, envolvem reflexões sobre a participação de uma professora de História que atua há doze anos na Educação Básica e de um professor de História que trabalhou por cinco anos em um projeto educativo em prisões. Esclarecemos que nossa ação pedagógica em unidades prisionais foram distintas e atendiam há dois grupos de estudantes do sistema penitenciário do Pará: um referia-se aos alu-

nos, que estavam cumprimento da pena de privação de liberdade em regime fechado e outro a pessoas que já estavam no regime semiaberto.

O texto está organizado em três pontos de problematização. Primeiramente, discutimos sobre a instituição da educação como direito em ambientes prisões e o ensino de história. Em seguida, apresentamos as duas experiências de ensino inseridas em processos formais e informais de educação dentro de espaços prisionais na Região Metropolitana de Belém.

A EDUCAÇÃO EM PRISÃO COMO UM DIREITO HUMANO E A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA

O historiador Eric Hobsbawm (1995), na obra “A Era dos Extremos”, caracterizou “o breve século vinte” e suas “catástrofes”, que marcaram a história do século passado, decorrentes até mesmo do desrespeito à vida. Diante de um cenário de pós duas grandes guerras mundiais, de crise econômica mundial e de banalização da vida, instigadas por intolerâncias, extremismos e intenso embate de forças imperialistas, as sociedades ocidentais adotaram parâmetros normativos pautados por princípios que preconizavam o valor à dignidade humana.

Na história recente, muitas tragédias foram cometidas por causa do desrespeito à vida e em meados do século XX emerge a Declaração Universal dos Direitos Humanos na expectativa de se instituir um campo de direitos como princípios básicos na promoção do respeito a liberdade do homem e a democracia. O direito à educação desponta e abre-se a possibilidade inclusive de estendê-lo a grupos de pessoas em privação de liberdade,

pois o acesso à educação como direito pode garantir aos presos o acesso a outros direitos.

O objetivo do sistema penitenciário deve ter como foco a “recuperação social” do indivíduo e sob tal perspectiva o processo educacional assume um papel relevante, além da afirmação de garantia de um direito social. Mesmo diante de um quadro político-institucional adverso sob o controle de um regime ditatorial militar, tivemos a criação da Lei nº 7210 de 1984, que representou, sob certas perspectivas, um avanço no ordenamento jurídico brasileiro, pois estabeleceu regras para o tratamento a pessoas sob custódia do estado em presídios ou que já estavam cumprimento suas penas em regime fechado. Embora essa lei aborde o tema da educação em prisões, ela foi pensada por um viés assistencialista, conforme exposto no seu Art. 17 “A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do interno” (BRASIL, 1984, p. 23).

A promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988 representou um avanço na garantia da educação como “direitos de todos”, incluindo assim os indivíduos privados de liberdade, apesar de ainda não os contemplar em sua especificidade. Um ponto que merece destaque na referida lei é o Art. 206, item II, quando afirma que o ensino deverá ter como princípio a “Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988).

Promover a educação no ambiente prisional é uma condição indispensável, pois as pessoas que estão presas vivem em um ambiente de restrição de sua liberdade. Mas, em relação ao

acesso aos processos formativos/educacionais não deve haver privações, mesmo considerando-se alguns aspectos normativos quanto à segurança do ambiente e a prisão do corpo, não podemos prescindir de que seu pensamento é livre.

A garantia dos diversos direitos às pessoas privadas de liberdade é essencial e a garantia da educação na prisão enquanto direito social, representa um avanço significativo para aquilo que se define como “desenvolvimento pleno da pessoa”, como exposto na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), visto que é comum na sociedade a ideia de que os criminosos não devem ter qualquer tipo de direitos ou garantias.

A maior parte da população carcerária no Brasil foi excluída de alguma forma dos processos sociais e educativos antes de ingressarem na prisão. De forma paradoxal, privados de liberdade, com a oferta da educação no cárcere, poderão resgatar ou retomar seus estudos. Ao problematizar sobre garantia de direitos no Brasil, é importante citar o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH) de 2007, o qual tem como referência o *Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos* (PMEDH) de 2005, do qual também o Brasil é signatário (BRASIL, 2007).

Promover a Educação em Direitos Humanos é fundamental em um país marcado por desigualdades onde a grande maioria da população está à margem dos direitos básicos, à dignidade da vida. Quando pensamos nos indivíduos privados de liberdade e a garantia de direitos, a realidade é ainda mais complexa. Desta forma, o exercício da cidadania está atrelado a oferta de direitos indispensáveis a sobrevivência do cidadão, entre eles o direito à educação.

Outro documento que merece ser destacado intitula-se *As Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos*, validado pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, realizado em Genebra em 1955. Com base nesse documento, no ano de 1994 o Brasil instituiu as *Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil*, na qual contempla vários aspectos referentes ao tratamento das pessoas encarceradas, inclusive à educação (BRASIL, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394 de 1996), também é um referencial da legislação educacional que contribuiu para reafirmar a educação carcerária, ainda que não tenha citado explicitamente os indivíduos privados de liberdade, mas eles fazem parte dos estudantes jovens e adultos. Segundo o Art. 37º da LDBN, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

Esta é a realidade dentro das prisões brasileiras, ou seja, a população carcerária é marcada pelo analfabetismo e por um índice elevado de jovens e adultos que não alcançaram efetivação dos estudos ao adentrarem as prisões. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos é a modalidade de ensino que melhor se adequa aos espaços prisionais, por possibilitar aos indivíduos encarcerados a efetivação dos estudos durante o tempo que estiverem em cumprimento de suas penas.

Entretanto, um passo que demarcamos como decisivo para a oferta e o estabelecimento da educação como um direito ao indivíduo apenado e privado de sua liberdade foi o “Projeto Edu-

cando para a Liberdade”, instituído em 2005 como o objetivo de consolidar uma política nacional para a oferta da educação nas prisões brasileiras. O Projeto foi implementado em 2005 em seis estados e o Pará só foi contemplado no ano seguinte, 2006. É neste cenário de significativas políticas de cunho social em nosso país que se implementou as discussões para a elaboração de um Plano Nacional de Educação de Jovens e Adultos nas Prisões. Diante da relevância deste projeto, Carlos José Pinheiro Teixeira, coordenador de Apoio ao Ensino do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) explica que “O fundamento do projeto sempre foi o reconhecimento de que o homem privado de liberdade é sujeito de direito, e como tal precisa ser contemplado com as políticas educação” (TEIXEIRA, 2010, p. 15). Pensar os indivíduos historicamente excluídos na sociedade e privados de sua liberdade como “Sujeitos de direitos” é de grande expressividade para as políticas educacionais direcionadas a esses indivíduos.

O *Projeto Educando para a Liberdade*, garantiu à oferta regular de escolarização aos apenados em todos os níveis de ensino na educação básica, além de garantir a operacionalização das demandas pedagógicas nos espaços das prisões no Brasil, inclusive pela atribuição de um grande diferencial que foi a possibilidade de remição de pena pelo tempo de estudo³⁰, o que anteriormente era garantido somente as atividades de trabalho. O referido Projeto agregou mais importância e valor na educação de jovens e adultos nas prisões e a partir deste projeto e outras ações educativas relevantes para o desenvolvimento da educação em prisões foram implantadas no sistema penitenciário na-

30 A cada 12 horas de estudos o apenado garante o direito de remição de 01 dia de sua pena.

cional (TEIXEIRA, 2010)³¹

A proposta elaboração das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais (BRASIL, 2010), surgiu durante a elaboração do projeto. Tais diretrizes foram fundamentais para consolidar a educação em prisões, uma vez que se tornaram referência para todos que atuam na área pedagógica nas prisões no Brasil. A afirmação do direito à educação para pessoas privadas de liberdade é uma conquista em transposição à lógica assistencialista preconizada nos primeiros documentos sobre o tema, como a Lei de Execução Penal.

Em diálogo com essas perspectivas, ressaltamos que os contornos didático-metodológicos da disciplina História sofreram significativas mudanças no sentido de se buscar meios para reafirmá-la “e fazer com que a disciplina se transforme, no ato pedagógico, em um conjunto significativo que terá como valor representá-la, e por função torná-la assimilável” (CHERVEL, 1990, p. 192). É sob tal perspectiva que inserimos e problematizamos as experiências que serão expostas na sequência deste estudo.

A disciplina escolar História apresenta como objetivo precípua a formação da identidade sócio cultural e o exercício da cidadania, o que institui diretamente a íntima relação com uma educação voltada para os direitos humanos. Sobre o papel formativo dessa disciplina, Fonseca (2003, p. 37) ressalta que é a “história como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma

31 A implantação do Programa Brasil Alfabetizado do Ministério da Educação, a oferta do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e a aplicação do Exame Nacional de Certificação de Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA), são exemplos destas ações significativas (TEIXEIRA, 2010).

sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas”, inclusive muitas delas podem estar premindo o indivíduo ao mundo do crime, a afirmação de uma lógica de encarceramento em massa e de segregação dos ditos “infames”.

Então, a História como conhecimento que busca conduzir o indivíduo ao exercício da cidadania, o seu ensino, que assume um papel de formação da consciência histórica, desponta como conhecimento teórico e ações pedagógicas imprescindíveis para a afirmação de uma sociedade livre, democrática e constituída por sujeitos de direitos. Porém, a nossa proposição aqui neste estudo é também pensar a partir da particularidade da educação e do ensino de história em ambientes prisionais

▶ ENSINO DE HISTÓRIA E PRÁTICAS DE LEITURA EM PRISÕES

Uma parte das pesquisas desenvolvidas por professores e pelas professoras da educação básica estão relacionadas às suas experiências docentes. Na produção deste trabalho não foi diferente, por isso registramos alguns componentes de nossas memórias docentes sobre o tema para tentar documentar a própria prática de ensino em História como elementos constituidores de nossa experiência em educação em prisões no Pará.

O autor espanhol Larrosa Bondia (2002, p. 25) provoca-nos com a citação: [...] “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”. No contexto do ensino de história nas escolas dos presídios, não há como os professores não

serem “afetados” e/ou “tocados” em um processo educacional em que as normas da escola dependem da segurança dentro das prisões.

O enlace entre a garantia do direito à educação e a nossa prática docente que busca mobilizar os indivíduos em privação de liberdade pelo ato educacional, é mediada por elementos prescritivos legais que inclusive garantem o direito ao estudo assim como a nossa presença dentro do ambiente prisional.

No ano de 2015, as Portarias nº 01/2014 (PARÁ, 2015) e nº 088/2014 (PARÁ, 2015) se constituíram como marcos legais extremamente significativos para a Execução Penal do Estado do Pará, pois além de regulamentar outra forma ou modalidade de remição de pena, a remição pela leitura como atividade complementar aos estudos, elas evidenciaram a preocupação do Estado em ampliar as possibilidades da pessoa em privação de liberdade de ter acesso à prática de leitura no cárcere.

Conforme noticiado pela Secretaria de Administração Penitenciária do Pará (SEAP-PA), em 2017, foram cento e dezesseis detentos que participam do Projeto “A Leitura que Liberta” e de acordo com o “levantamento da Coordenadoria de Educação Prisional da Susipe, em um ano e dez meses do projeto mais de 200 obras já foram lidas [...] (SAAVEDRA, 2017, p. 1).

De acordo com a nossa interpretação, esse grupo de detentos fazem parte de um grupo de leitores no cárcere e não de estudantes. Essa designação se dá em função da atividade principal do projeto que é a leitura e ainda pelo fato de que a pessoa que está presa passa a ser vista como “aquela que lê”. No entanto, não podemos esquecer que os leitores são custodia-

dos do estado e estão submetidos ao regulamento da unidade penal, justamente para não infringirmos normas de segurança e nem provocar conflito de competências no interior das prisões.

Este é um ponto importante nas análises do processo de escolarização no sistema carcerário no Pará, cuja natureza principal é o cumprimento da pena e a manutenção da segurança que esses espaços públicos necessitam ter no Brasil. Dessa forma, antes de entrar na comunidade de leitores do projeto, os detentos passam pela avaliação psicossocial de profissionais especializados da unidade penal e, após, são encaminhados para o “Setor de Educação” para a sua possível inserção no PLL.

Novamente emerge a importância de conectar as nossas experiências docentes por meio do ensino de história dentro e fora do cárcere e perceber que esse leitor se diferencia de acordo com a unidade penal em que esteja cumprindo pena, de acordo com o grau de escolaridade, com a idade, o sexo e o tempo em que já cumpriu a sua sentença.

Reconhecemos que alguns deles são de fato passivos e demonstram apenas a perspectiva de receber aquilo que lhe é ofertado; e não raras vezes objetivando exclusivamente a remissão da pena pela leitura. No entanto, o contrário também existe e em quantidade significativa. São leitores participativos, criativos e exigentes no sentido mais positivo do termo e que passam a perceber aquele momento pessoal ou coletivo de leitura como um ato de introspecção e transgressão, possibilitando-nos escutar o seguinte comentário de um leitor do PLL: “Quando eu estou lendo parece que nem estou preso”.

O leitor poderá ler quantas obras quiser desde que corres-

ponda ao tempo estipulado para cada obra, conforme as portarias de remição pela leitura. Geralmente, o leitor assíduo permanece no PLL por mais de um período. Mas, também existem casos de leitores que foram transferidos de casas penais por mudança de regime e mesmo assim continuaram suas atividades no PLL. Assim como, ressaltamos que alguns leitores passaram a prestar serviços como monitores nos espaços da biblioteca e/ou educação, o que parece ser um deslocamento da sua condição de preso a partir do exercício de uma função específica para além do espaço de sua cela o que inclusive pode abrir outras visibilidades sobre a sua vida e a sua função social.

Embora tais experiências sejam significativas, infelizmente não existe uma estratégia de acompanhamento dessas pessoas em sua vida pós-cárcere para tentarmos entender como essas ações podem potencializar novas condutas, o que indica a importância de os projetos planejados e executados com a participação das pessoas e privação de liberdade, precisam ter uma continuidade, quando elas se tornarem egressas do sistema penitenciário do Pará.

No PLL, o livro é a principal ferramenta utilizada pelo leitor, que inclusive pode acompanhá-lo em sua própria cela e, para isso, é necessário que a obra sirva como elemento de atração. Por esta razão, deixar o leitor livre para fazer a sua escolha da obra a ser lida, consiste num primeiro ato de liberdade, num ato de independência, e ao mesmo tempo de compromisso, de autonomia. Poder escolher algo em um ambiente de imposições é um exercício necessário para se afirmar a autonomia deste indivíduo e para praticar um ato de liberdade, em que o leitor se sinta

construtor da sua própria história.

O PLL pensado para implementar na prática a remição pela leitura possui uma proposta pedagógica diferenciada de atendimento aos leitores no cárcere, viável e coerente com os objetivos do referido instituto. Um dos desafios da proposta é o de fazer com que os internos sejam leitores mais fluentes, motivados e reflexivos, sendo louvável a presença diária dos professores enquanto orientadores desse processo que visa, sobretudo, desenvolver as habilidades de leitura das obras e de mundo, além da ação da escrita como estratégia de intervenção e tão necessária à condição humana digna.

Compreendemos que o diferencial na proposição constituída no PLL é a possibilidade de se estabelecer ações educativas que aproximem os indivíduos inseridos, professores e leitores, as obras, os comentários, as atividades coletivas complementares, ao usar a leitura e a escrita como dotes de vasão para as prisões internas do indivíduo, possibilitando a constituição de novos afetos.

Embora o professor de História não atue diretamente no PLL com a sua disciplina de referência, mas sim como um profissional vinculado à área de Ciências Humanas, as ações docentes mais diretamente vinculadas ao ensino de História ocorrem a partir de problematizações entre o professor de história e os “leitores”, partindo de contextualização histórica e prioritariamente do enredo das obras lidas ou outros temas que potencializem as ações pedagógicas.

As múltiplas linguagens aplicadas ao ensino de História são ressaltantes como o “cine-leitura”, a utilização de filmes e docu-

mentários, a exemplo dos filmes “Mandela” como estratégia de problematizar temas como por exemplo (o racismo, a prisão, as resistências e o colonialismo cultural) e outro filme como a “Revolução dos Bichos” (ORWELL, 2007), para tratar de objetos do conhecimento como (as relações de poder, a revolução, os autoritarismos, a cidadania, a luta de classes e etc).

O uso de charges na perspectiva de leitura de imagens que não são neutras e também expressam seus significados e como estes recursos podem remeter a determinados contextos de nossa história, a exemplo, o regime militar no Brasil pós 1964, a construção de Brasília, abrindo-se a possibilidade de relacioná-los com os enredos dos livros em processo de leitura pelo internos das casas penais inseridos no PLL; E também a utilização, como exemplo, de músicas de autoria do compositor Chico Buarque, “Meu Guri” e “O Malandro” , para discutir temas sociais como (o preconceito racial e social, a criminalidade, a família, o emprego/desemprego e malandragem como estratégia de resistência). E ainda, o uso de iconografias, inclusive com a promoção de uma oficina de fotografias com construção de câmeras artesanais, a captura de suas próprias imagens pelas câmeras produzidas e depois a produção de imagens do entorno no ambiente prisional, seguida por produção textual e/ou de poesias a partir das imagens produzidas que culminou com uma exposição para outros internos do espaço penitenciário e alunos da escola.

As múltiplas linguagens que foram utilizadas em nossas vivências pedagógicas são expressões muito significativas, de grande apelo visual e reflexivo, principalmente para pessoas que estão

privadas até mesmo de contemplar a paisagem natural³². Para Fonseca (2003, p. 164) ao incorporar múltiplas linguagens ao ensino de história, o professor é o mediador das relações educativas entre os sujeitos, o mundo, suas representações e o conhecimento e assim, “as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e de poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio históricas”.

Portanto, entendemos que são contribuições expressivas para subsidiar a leitura das obras escolhidas pelos leitores e fomentar aquilo que Freire (1984) nos propõe, ou seja, não somente uma simples leitura da palavra, mas também a leitura crítica de seu próprio mundo.

Não podemos prescindir de que o ensino de história preconiza contribuir para que os educandos possam fortalecer a sua consciência histórica, a constituição de sua identidade sociocultural e o exercício da cidadania. Mesmo diante de um quadro de restrições e excesso de autoridade, entendemos que adentramos em um “tempo de possibilidades” para a superação de “determinismos”.

Apesar de contar com um número reduzido de exemplares das obras para o desenvolvimento das atividades no PLL e os limites para que somente um leitor por vez pudesse ler determinada obra, um aspecto interessante é que as apresentações e o uso das múltiplas linguagens eram livres e abertas para todos

32 Como essa experiência foi vivenciada em um presídio de regime semiaberto, uma colônia penal agrícola, cuja configuração espacial é diferente das penitenciárias convencionais, o que também pressupunha progressão de pena, os internos usavam uma expressão interessante, “ver o verde”. Certa vez os questioneei sobre o significado do termo e eles disseram que agora poderiam “ver o verde” da colônia penal, porque no regime fechado só viam concreto.

os que estivessem inseridos nas atividades educacionais, inclusive para aqueles que estivessem lendo outras obras que não necessariamente vinculadas àqueles temas debatidos e as vezes até mesmo para os alunos inseridos nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que atuavam em outras sala, mas constantemente participem das atividades pedagógicas propostas em comum acordo com outros professores.

Além de dinamizar a atividade pelo número significativo de pessoas, as diversas interpretações e críticas ampliavam os debates, o direito à fala e o respeito pela fala do outro em um lugar que os indivíduos são obrigados a andar enfileirados, de cabeça baixa e a responder prioritariamente a frase: “Sim senhor! não senhor!”

▶ O ENSINO DA HISTÓRIA E O ESTUDO DO TEMPO NO AMBIENTE PRISIONAL

No ano de 2010, após apresentar aos alunos, algumas noções sobre *O Que é a História*, *O Tempo* e *o Trabalho do Historiador*, percebeu-se que a questão do Tempo para os alunos em situação de privação de liberdade poderia ser mais aprofundada com o objetivo de levá-los a refletir e compreender sobre seu próprio “tempo” de vida no cárcere.

A partir de tal necessidade, foi desenvolvida uma atividade discursiva que incluía a exposição de uma canção, nas unidades penais. A canção selecionada foi “O Tempo Não Para”, dos compositores Cazuzza e Arnaldo Brandão. Em seguida foi realizado um debate em sala, sobre a canção com o objetivo de conduzir os alunos a refletir sobre como é o tempo para os indivíduos pri-

vados de liberdade.

Os alunos foram orientados a responder as seguintes questões: Como é o tempo para as pessoas em situação de privação de liberdade? O que é preciso fazer para que o “Tempo não pare” para quem está encarcerado? Construa um desenho que represente o “Tempo” para quem está encarcerado.

Ao finalizar a atividade em sala de aula, as respostas às questões subjetivas e as imagens produzidas por eles sobre a questão do tempo a partir de sua realidade, foram compartilhadas por todos em um diálogo aberto e democrático. Foram registradas muitas falas e imagens, e não havendo possibilidade de apresentá-las todas aqui, a partir de agora serão apresentadas neste trabalho, aquelas consideradas mais significativas. Questionados sobre como é o tempo em situação de privação de liberdade, os alunos expressaram (Quadro 1):

QUADRO 1 - RELATOS DE ESTUDANTES DO ANO LETIVO DE 2010

GRUPO DE ESTUDANTES	RESPOSTA
Evandro e Ednael	É um tempo sofrido
Washington Luís	Sem liberdade. É triste. É dolorido. Sofredor
Maria, Ivia e Micarla	Ruim, triste, é um tédio
Vanessa, Michele e Daniele	O tempo é lento, sem nada para fazer. Nossa opção é ler a palavra de Deus que é a melhor coisa para ajudar a passar o tempo

Fonte: Organizado pelos autores.

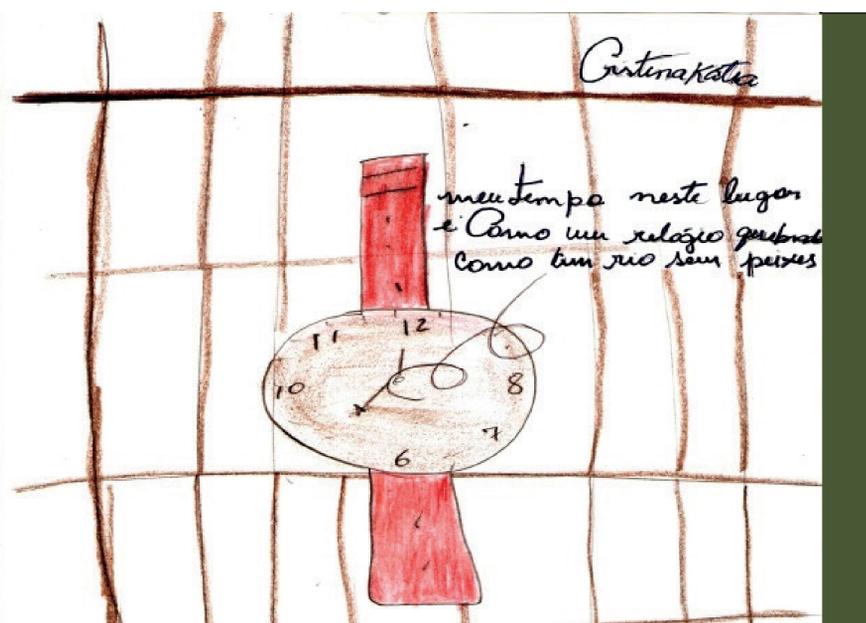
No Quadro I observa-se a referência que os alunos fazem ao tempo como sendo “lento” e “rotineiro”. Por causa da limitada mobilidade que eles têm, tudo torna-se muito monótono ou

entediante na prisão. O “tempo cronometrado” na prisão é uma realidade, o que nos remete a ideia de tempo físico das ciências exatas. Este controla toda a mobilidade da população carcerária, inclusive quando eles saem das celas para desenvolver as atividades relacionadas ao estudo e ao trabalho.

Outra resposta à mesma pergunta foi apresentada pela aluna Cristina Kátia no seu desenho (Figura 1).

FIGURA 1 - DESENHO PRODUZIDO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Percebe-se que o relógio está quebrado, o que ela também expressa no texto contido no seu desenho. O tempo na prisão para eles é como se não existisse ou sem importância. Contar o tempo não tem valor uma vez que tudo é tão repetitivo dentro do cárcere



Fonte: (KÁTIA, 2010)

O “tempo” para os indivíduos privados de liberdade é caracterizado pelo ócio, ou seja, os indivíduos passam a maior parte do tempo sem nenhuma atividade para realizar, com exceção daqueles que têm acesso à escola ou trabalha dentro da prisão.

Questões relacionadas à espiritualidade dentro da prisão, de forma individualizada e a relação que os indivíduos encarcerados têm com as instituições religiosas, que desenvolvem a evangelização no cárcere, exercem grande influência na construção da ideia de tempo para eles.

A ideia de que “Deus” os transformará em uma nova pessoa

e de que precisam estabelecer uma estreita relação com ele, está atrelada a ideia de tempo de Santo Agostinho, onde compreende que o tempo, passado, presente e futuro são controlados por Deus e a vida humana no planeta terra é apenas uma transição, pois o objetivo do mesmo é preparar-se para a “Cidade Celeste” (TÉTART, 2000).

A rotina e a mesmice da prisão impõem uma pressão absurda sobre a mente dos indivíduos privados de liberdade e esta tensão mental é perceptível em sala de aula. Muitas vezes solicitam ausentar-se da sala por não estarem em condições psicológicas adequadas para desenvolverem as atividades escolares de História.

Quando questionados sobre o que é preciso fazer para que o tempo não pare para quem está privado de liberdade, dois grupos de alunos responderam (Quadro 2):

QUADRO 2 - RELATOS DE ESTUDANTES DO ANO LETIVO DE 2010.

GRUPO DE ESTUDANTES	RESPOSTA
Leonildo, Alan, Márcio, Leandro e Jonathan	É preciso ler muito, estudar e trabalhar na casa penal, e também ter muita fé em Deus porque só ele pode nos livrar de toda maldade
Walter, José, Moisés e Edwin	É preciso fazer atividades como estudar, trabalhar, ler e orar

Refletindo sobre suas respostas, percebe-se a importância reservada ao tempo de estudar, trabalhar e orar, como indispensáveis para que a vida esteja em algum movimento e o tempo para eles não pare. Por esta razão, as vagas ofertadas nas casas penais para a escolarização, e principalmente para o trabalho (remunerado), são disputadas pelos internos. Aqueles que desenvolvem atividades de higienização do cárcere possuem uma

“mobilidade privilegiada” já que transitam por vários espaços da prisão para desenvolver seu trabalho.

Poder sair da cela para estudar ou trabalhar representa um alívio das tensões mentais provocadas por ficarem “trancados”. Nas unidades penais, as 16:00 horas, ocorre a chamada “tranca”, ou seja, após este horário, os serviços prestados aos presos, são interrompidos, só passando a funcionar no dia seguinte.

A partir das falas dos alunos sobre o que fazer para que o tempo não pare, observemos o desenho (FIGURA 2) do aluno Wellington do Nascimento. A gravura ao lado foi reproduzida com frequência nos desenhos produzidos pelos alunos. O solário é o espaço dentro da casa penal destinado ao “banho de sol”. Geralmente é também o espaço onde são desenvolvidas as atividades esportivas.

O tempo para o “banho de sol” dura em média 02 horas e é comum os alunos ausentarem-se da sala para usufruir deste momento tempo reservado para as atividades esportivas é extremamente significativo para os presos, uma vez que se configura como um período em que nele se estabelecem as relações sociais dentro do cárcere. Sair da cela, praticar esporte, poder “ver



FIGURA 2
Outro desenho feito por
aluno no ensino de história

Fonte: (NASCIMENTO, 2010).

o sol”, dialogar com os outros presos, significa dinamizar o tempo da cadeia que eles descreveram como “lento” e “monótono”.

Na produção dos desenhos, cuja motivação foi a representação do tempo para quem estar preso, muito desenharam a sala de aula, demonstrando que para os indivíduos privados de liberdade, estudar, contribui também para que o “tempo não pare”. Sair da sela para estudar é também sinônimo de mobilidade. Em relação as atividades educativas, diferente das atividades esportivas, existe um fator de extrema importância para os encarcerados que é a remissão de pena, pois a cada quatro dias estudados, eles conquistam um dia a menos do total de sua pena.

Para muito além da mobilidade e da remição da pena, conquistadas com os estudos, observa-se que os alunos fazem referência ao ato de estudar como possibilidade de impedir que o “tempo pare”. E esse tempo que eles não querem que pare, não é unicamente o tempo que se pode mensurar, mas o tempo de suas vidas. Nota-se o reconhecimento por parte do interno de que a educação presente no cárcere pode contribuir para o resgate de um “tempo perdido”, antes de adentrarem o cárcere

A privação de liberdade para os encarcerados configura-se como uma experiência desastrosa, mas alguns tem a percepção de que cumprir pena por um ou mais atos criminosos contribui para seu crescimento pessoal, como afirma o aluno Washington Luís (2010), que afirma, “Transformando tudo isso em uma experiência. Levantar a cabeça e continuar lutando por dias melhores”.

O reconhecimento por parte do estudante ou leitor, enquanto indivíduo encarcerado de que poderá “transformar” seu tempo de vida no cárcere em experiência de ensino em História ou

prática de leitura, permite-nos fazer uma conexão com a ideia de tempo em David Hume (1984), para quem o tempo não é mensurável e nem linear, mas as experiências vivenciadas determinam a construção do tempo para o homem.

A presença de atividades educativas nas unidades penais, as quais não são compulsórias, uma vez que o preso é que faz, ou não, opção pelo estudo, proporcionam aos indivíduos encarcerados a liberdade de interferirem na construção de seu próprio tempo.

► CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um indivíduo sob privação de sua liberdade em unidades penitenciárias poderia estar destituído somente desse direito. Porém, efetivamente, o acesso aos demais direitos também é limitado, aqui em particular o direito à educação, pois, segundo dados obtido em relatório do INFOPEN (DEPEN, 2014), somente em torno de 11% da população carcerária no Brasil tem acesso à educação. Mas, no Estado do Pará o caso é mais alarmante, com números ainda inferiores, algo em torno de 8,5% dos indivíduos encarcerados.

Os processos educativos formais e não formais podem minimamente promover a autonomia para indivíduos e ainda mais aquela sob privação de sua liberdade, pois estão enredados a uma lógica perversa de segregação. Sob tais perspectiva, ressaltamos que os conhecimentos históricos e o ensino de história são imprescindíveis para os processos formativos em sociedade e podem contribuir significativamente para que as pessoas que estão presas possam movimentar o seu pensamento e ampliar

suas percepções sobre si e sua realidade.

É intrigante se refletir sobre a oferta de Curso de Educação Básica e o desenvolvimento de projeto de leitura em um espaço atípico como a prisão. A efetivação da educação em prisões como garantia de direito à pessoas em privação de liberdade expressa um avanço expressivo para a afirmação dos direitos e no processo de resgate da dignidade da população carcerária em suas possíveis ressignificações para o retorno ao convívio em sociedade que vive fora das prisões no Pará.

A legislação brasileira em nosso país ampliou a educação para além do viés “assistencialista” nos estabelecimentos penais, e a reconheceu como direito, o que abrange a educação básica, profissional, tecnológica e a educação superior (BRASIL, 2011; 2015). Entretanto, pouco se materializou em novos programas e projetos das políticas educacionais, no sentido de contemplar a educação como “direito de todos” no sistema carcerário do Pará. As mudanças ainda são urgentes para que seja desconstruída a ideia de que a educação em prisões é um “privilégio” aos homens e às mulheres encarcerados e sim um direito humano à educação.

É neste atravessamento entre a afirmação de uma sociedade paraense e brasileira pautada na luta pelos Direitos Humanos, que defendemos a educação como um direito social, a dignidade como direito para viver e o ensino de história em ambientes prisionais para a efetivação de processos formativos/educativos, além de vislumbrar o debate sobre os valores humanos, como o próprio sentido da liberdade e o tempo do encarceramento no futuro como um tema à educação em prisões e às práticas de leitura em outro projetos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília; DF, 1988
- BRASIL. **Lei de Execução Penal: Lei n. 7.210 de 11 de julho de 1984** - institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.
- BRASIL. Lei no 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 248, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- BRASIL. Resolução n. 14, Resolve fixar **Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil**. Brasília: DF, 1994.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais**. Brasília: DF, 2010
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- DEPEN. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN**. Ministério da Justiça, Brasília: Junho 2014
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados & Cortez, 1984.
- HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. Tradução de Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.
- HUME, David. **Investigação sobre o Entendimento Humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores).
- KÁTIA, Cristina. **Desenho de uma aluna produzido como atividade de História**. Pará, 2010. (Fotografia de arquivo pessoal da professora Diana Helena Alves Muniz).
- LARROSA, Bondia Jorge. **Tremores**. Escritos sobre experiência. São Paulo: Autentica, 2002.
- NASCIMENTO, Welington. **Outro desenho feito por aluno no ensino de história**. Pará, 2010. (Fotografia de arquivo pessoal da professora Diana Helena Alves Muniz).
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.
- ORWELL, George. **A Revolução dos bichos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PARÁ. Portaria no 01/2014. Regulamenta, no âmbito da jurisdição do Juízo da 2ª Vara de Execução Penal da Região Metropolitana de Belém, a possibilidade de remição de parte de tempo de execução da pena através da leitura. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/83143599/djpa-13-01-2015-pg-529/pdfView>. Acesso em: 15/01/2020.

PARÁ. Portaria no 088/2014. Regulamenta, no âmbito da Região Metropolitana de Belém, jurisdição afeta ao Juízo da 1ª Vara de Execução Penal da Região Metropolitana de Belém, a possibilidade de remição de parte de tempo de execução da pena através da leitura. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/83143596/djpa-13-01-2015-pg-526/pdfView>. Acesso em: 15/01/2020.

SAAVEDRA, Aline. Projeto mostra importância social do incentivo à leitura para detentos, SEAP-PA, 2 de junho de 2017. Disponível em: <http://www.seap.pa.gov.br/noticias/projeto-mostra-importancia-social-do-incentivo-a-leitura-para-detentos>, Acesso em: 15/01/2020.

TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. O projeto educando para a liberdade e a política de educação nas prisões. In: CRAIDY, C. M. et. al. (Org.). **Educação em Prisões: direito e desafio**. Porto Alegre: Ed da UFRGS, 2010.

TÉTART, Philippe. **Pequena História dos Historiadores**. Tradução de Maria Leonor Loureiro. São Paulo: EDUSC, 2000.

O Rural e os Desafios de um Ensino de História para os Direitos Humanos

Francivaldo Alves Nunes



▶ APRESENTANDO O TEMA

"Na primeira vez que topamos com os caras lá, um deles disse: 'Se vocês quiserem alguma coisa, têm de ir pro final da picada e fazer um lote pra vocês, porque aqui mesmo todo o mundo já tem dono'". Esta frase é do coletor de castanhas Raimundo Ribeiro, de 35 anos, que reside com sua família, há pelo menos três gerações, nas margens do igarapé do Cedro, perto da divisa dos estados do Amazonas com o Acre, a poucos metros do rio Purus, na Reserva Extrativista (Resex) Arapixi. Em relato ao jornal *Folha de São Paulo*, de 22 de julho de 2020, denunciava que a rotina de vida começou a mudar há quatro anos, quando surgiram picadas e pessoas desconhecidas no meio da mata, sendo estas responsáveis pela derrubada dos castanhais nativos, que passavam a dar lugar a área de pastagens de gado.

A invasão da pecuária sobre terras pertencentes às populações tradicionais é recorrente na Amazônia. Na verdade, segundo os estudos de Márcia Cristina Fittipaldy (2017), a criação das Resex onde vive Raimundo Ribeiro, se dá a partir do assassinato do líder seringueiro Chico Mendes, em 1988, sendo uma resposta do governo federal, na época, para conter esse avanço das atividades da pecuária e da concentração fundiária por madeireiros e fazendeiros

da região. Administradas pelo ICMBio (Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade), são áreas protegidas com o objetivo de assegurar o modo de vida de populações tradicionais não indígenas e de incentivar o uso sustentável dos recursos naturais.

O problema apresentado por Raimundo Ribeiro e por outros moradores é que, na Resex Arapixi, a delimitação, oficializada em 2006, durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, deixou os castanhais de fora da área demarcada. De acordo com Maria Lúcia Aquino (2011, p. 43) trata-se de uma região localizada perto de igarapés que desembocam no Purus, sendo que os castanhais ficam dentro do Projeto Agroextrativista (PAE) Antimary, uma área delimitada em 1988. Sob responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), tem uma proposta de uso tradicional que é semelhante à de uma Resex – e também proíbe a pecuária em larga escala. Ao que se observa,

FIGURA 1
LOCALIZAÇÃO DA
RESEX ARAPIXI



a necessidade de uso e a derrubada da castanha é o principal motivo dos conflitos envolvendo extratores e fazendeiros, uma vez que os pecuaristas insistem em transformar os castanhais do Antimary em pastos.

No Plano de Manejo Participativo da Reserva Extrativista Arapixi (PMPREA), elaborado em 2010, junto com a banana, a castanha aparece como a principal renda dos moradores da Resex. A coleta, realizada no início do ano, costuma envolver toda a família. Conforme descreve o plano de manejo, durante um mês, eles se mudam para um barraco erguido dentro da colocação, nome dado à região de castanhais explorada por cada família. A viagem é feita de canoa em igarapés sinuosos. Muitas vezes, a passagem fica obstruída por árvores que caem naturalmente e precisam ser cortadas, adicionando um pouco mais de trabalho aos que seguem aos castanhais. A rotina exaustiva começa de madrugada e termina no meio da tarde. Ao redor das árvores majestosas de até 50 metros de altura, os castanheiros recolhem os ouriços, os quebram com facões, retiram a castanha e as transportam usando paneiros (cestas artesanais). No barraco, as famílias dormem em redes, um sono muitas vezes interrompido pelos mosquitos, como o minúsculo maruim, que ataca no couro cabeludo e provoca uma forte coceira. Ao final de um mês de coleta, as famílias voltam com as canoas abarrotadas. Geralmente, a produção é levada para a localidade Boca do Acre, no Amazonas, também às margens do rio Purus.

Apesar de ser uma área utilizada pelos extrativistas, o fato de os castanhais estarem dentro do PAE Antimary, pode ter le-

vado ao entendimento dos moradores da Resex Arapixi, de que estavam protegidos e disponíveis para a exploração sustentável. Na verdade, não se esperava que esta área fosse objeto de conflito com pecuaristas que, segundo Raimundo Ribeiro, vêm ocupando a área, promovendo o desmatamento e conflitos com as famílias ligadas ao extrativismo e à agricultura familiar.

Essa denúncia dos extratores e agricultores familiares da Resex Arapixi revela que temos uma História Rural da Amazônia caracterizada pela violência contra os trabalhadores rurais e de enfrentamento aos direitos humanos. Trata-se de um espaço de expropriação da terra que se apresenta pelo uso da força e desrespeito às normas e institutos legais. Quer dizer, temos um conjunto de agentes, materializados no caso aqui da Resex Arapixi por fazendeiros e madeireiros, que atuam de forma violenta nestes espaços como forma de garantir e ampliar suas áreas de ocupação. Trata-se, portanto, de uma história construída e que se constrói através do conflitos e da violência.

Outra questão posta é a de que se tem uma experiência histórica marcada e reveladora de um espaço social onde o poder público pouco se faz presente de forma efetiva, no caso aqui, pouco consegue frear esse avanço do desmatamento, principalmente da floresta de castanhais. Quer dizer, é um espaço, em que quase sempre a *lei do mais forte* predomina. Ou seja, aquele que tem mais poder, do ponto de vista do armamento, da força física e da influência políticas, estabelece uma relação em que seus interesses se sobrepõem. Então é normalmente uma área onde a ausência do poder público, ou a pouca margem de atuação, permite com que outros meios não legais se façam valer.

Ao fazermos referência a uma História Rural, estamos nos referindo aos estudos de maior abrangência que envolvem as estruturas social dos espaços agrários, dedicando-se às formas de apropriação e uso da terra e às condições jurídicas e sociais dos trabalhadores rurais, agregando informações e à análise das diferentes modalidades históricas de organização e exploração da força de trabalho, enfatizando as relações e tipologias agrárias como meeiro e diarista, proprietário e rendeiro, fazenda e sítio (MOTTA, 2005, 239). Nesse aspecto, a história agrária dedica-se ao estudo, “tanto das técnicas como dos costumes rurais que, mais ou menos estreitamente”, regulamentam “a atividade dos exploradores” da terra (BLOCH, 2001, 135).

A outra característica da História Rural, e que se soma a esse caldeirão de conflitos que se observa na região amazônica, é que, quando o Estado resolve aparecer, quase sempre o faz para defender, o que os trabalhadores rurais chamam de “os mais fortes”. No caso, tratam-se das defesas dos interesses de fazendeiros, latifundiários e grandes proprietários de terras. Temos, portanto, uma atuação do Estado quase sempre marcada pela defesa dos interesses de uma elite agrária, em detrimento dos trabalhadores rurais.

O resultado desse desequilíbrio de força é um espaço agrário caracterizado pelo conflito e a violência, como se presencia na Resex Arapixi. Ao que se observa, o que aqui reivindicamos, é que estes eventos que geraram essa violência no campo ganham ainda pouco espaço nos materiais e currículos vinculados ao ensino de história. Em outras palavras, ao recuperar a situação que envolve os moradores da Resex Arapixi e os embates

com fazendeiros da região, queremos apontar a necessidade de pensarmos essas questões com preocupação no ensino de história. Nesse aspecto, trabalhamos com a possibilidade de que a disciplina de história trabalhada nos espaços escolares tomem a dimensão de denúncia contra violações e de garantia dos direitos humanos, como o direito a terra e a vida, a preservação das florestas e do respeito ao modo de vida das populações que tradicionalmente ocupam de forma sustentável esses espaços.

▶ ESPAÇO RURAL, DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE HISTÓRIA

Considerando a abordagem anterior, que revela um espaço agrário conflituoso e violento, gostaria de chamar atenção para uma questão central que é entender como estas questões vinculadas ao ambiente rural aparecem ou são suprimidas do ensino de história. Diante dessa observação algumas perguntas básicas logo se apresentam: Será se esse espaço agrário violento, excludente, marcado pelo latifúndio, pela ausência do poder público, de fato se revela no ensino de história? Estas questões estão sendo abordadas, estão sendo discutidas pelos professores? Será que este tipo de conhecimento, de informação ou de evento histórico está sendo trabalhado pelos docentes nas escolas? Isto chega para os alunos? E se chega, como é trabalhado? Ou é invisibilizado? Quer dizer, esse espaço agrário como nós estamos aqui compreendendo, ele não se revela no ensino de história? Se não se revela, o que explica isso? O que justifica a omissão dessas questões? Ou a se mascarar essas questões? Ou tentar mostrar um espaço agrário diferente? Esses são apontamentos que,

embora não pretendamos responder, até porque o espaço aqui não suporta, vão acompanhar nossas reflexões e entendimento quanto a relação que envolve ensino de história, espaço rural e direitos humanos como defesa da preservação da vida com qualidade, dignidade e liberdade (ONU, 2020).

Uma primeira questão que nos chamaria a refletir é que o rural não está tão distante da realidade dos nossos alunos como nós achamos. Procura-se inculcar a ideia de que, para quem está na cidade, o rural seria algo muito distante, fora da realidade dos alunos das escolas urbanas. O rural seria algo em que os professores e os alunos não vivenciam. Conseqüentemente é uma leitura equivocada de que, para quem está na cidade, não seriam necessários maiores conteúdos sobre o espaço agrário, quando na verdade, a situação de violação de direitos, descrita pelo coletor de castanhas Raimundo Ribeiro, está bem mais próxima do que pensamos.

No caso anterior, precisamos desconstruir essa percepção. Primeiro que podemos partir da ideia que parte da população que vive na cidade pode ser resultante de um êxodo rural. Ou quando não, são populações afetadas por essa migração do campo para a cidade. Vivenciaram isso ou tem parentes e amigos que passaram por essa experiência. Essa é uma questão importante, ou seja, temos uma população que vivenciou ou conhece alguém que vivenciou, ou tem parentes que vivenciaram, ou tem descendentes que vivenciaram a experiência de viver no espaço rural.

A outra questão é de que, quase cotidianamente, nos deparamos com noticiários na televisão, no rádio, na internet, nos

meios de comunicação, sobre o espaço rural. A situação da Resex Arapixi, por exemplo, foi denunciada no jornal *Folha de São Paulo*, um dos principais periódicos do Brasil. Às vezes estas matérias jornalísticas retratam a violência, como é o caso, ou em outras situações o bucolismo desses ambientes, onde o homem vai encontrar a natureza da forma como ela foi criada. Importante destacar que, mesmo de forma idealizada, esse espaço rural se mostra corriqueiramente nesses meios de comunicação. Quer dizer, você tem um agrário que o tempo todo se apresenta.

As questões anteriores nos conduzem às perguntas: Por que chamamos a cidade de cidade? Ou chamamos o espaço rural de rural? Na verdade, um não vive sem o outro, como aponta Raymond Williams (2011), em importante trabalho sobre a relação campo e a cidade. A compreensão sobre o espaço rural emana de uma concepção sobre o que é o urbano, ao mesmo tempo, a concepção do urbano se estabelece na relação com o rural. Então o urbano e rural são explicados na relação que se estabelece de diferenciações e aproximações entre esses espaços. O que quer dizer que, necessariamente são espaços a serem pensados, não na sua confrontação, mas devem ser vistos em uma perspectiva relacional.

O que estamos tentando destacar nesta observação inicial é que o rural não é algo tão distante como se pensa, mesmo para os que residem nos grandes centros urbanos. A segunda questão é que nós historiadores sofremos daquilo que foi chamado de “Maldição de Funes”. O que seria essa “maldição de Funes”? Trata-se de uma personagem de Jorge Luis Borges em uma obra chamada “Funes, o memorioso” (1972), em que o protagonista

tinha o privilégio ou a maldição, acredito mais no privilégio, de tudo lembrar. Então a história não é para omitir o passado, mas sim para revelá-lo, não é para promover o esquecimento, mesmo que isso incomode as gerações do presente, mas a história tem o compromisso de revelar o passado, trazer à tona suas memórias. Nesse sentido, por mais dolorida que possa ser as experiências vividas em tempos de outrora e que vivenciamos em tempos presentes, por mais violenta que possamos perceber nos estudos sobre as áreas rurais, como o caso dos ataques sofridos pelas famílias da Resex Arapixi, que tem suas terras expropriadas, e que são revelados e apontados no início deste ensaio, nós precisamos contar isso, analisar e mostrar esses eventos. Nós precisamos falar sobre, não podemos ocultar, nem esconder.

A preocupação remete a uma percepção do ensino que promova a denúncia e a análise de situações históricas de violação de direitos, discriminação, intolerância, negação das igualdades e das liberdades humanas. Nesse aspecto, corresponde a uma ação estratégica adotada pelo ensino de história no sentido de formar consciências capazes de lutar contra sua repetição. Dessa maneira, não nos parece precipitado aceitar que há aí uma possibilidade de aprofundamento da relação entre o ensino de história e a educação em direitos humanos na perspectiva do “educar para o nunca mais”, como bem destacou Cinthia de Araújo (2006, p. 29).

Uma terceira questão é de que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevêm que o ensino de história esteja associado diretamente à realidade dos alunos. No caso, o conhecimento

histórico deve refletir sobre os valores e práticas cotidianas dos discentes. Ora, se nós estamos dizendo que o rural não está tão distante da realidade dos nossos alunos, mesmo nos espaços urbanos, nós precisamos trazer à tona essa discussão. Estamos, pois, amparados legalmente para isso, a partir da LDB e dos PCNs. Mesmo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta esse mesmo compromisso de aproximar os conteúdos à realidade dos alunos. Temos, portanto, um compromisso legal, de revelar o espaço agrário no ensino de história, como inclusive um direito dos alunos de conhecer as experiências históricas no âmbito de sua diversidade temporal e espacial.

Observe que estamos amparados em três pilares: o rural não está distante da realidade dos alunos; como professores de história e como historiador ou como aqueles que guardam os compromissos com a história, não podemos omitir o passado ou esconder os eventos do passado; nós precisamos cumprir a LDB e os PCNs, aproximando esses conteúdos da realidade dos estudantes. Diante destes registros, uma questão problema precisa ser formulada: O que explicaria, considerando o nível de importância do agrário, ainda se observar um silenciamento sobre as experiências do campo no ensino de história? Por que pouco se fala de indígenas, camponeses, ribeirinhos, roceiros, extratores e de sitiante? Por que histórias, como a do coletor de castanhas Raimundo Ribeiro, não ganham maiores visibilidades no ensino?

Uma primeira observação, é que devemos atentar de que a história é um espaço de disputa de projetos de leituras acerca do passado, para construção de uma memória social. Nesse caso,

a memória social está sendo pensada na perspectiva de Peter Burke (2000), ou seja, ela é uma disputa em torno do que lembrar e do que esquecer. Nesse sentido, esquecer as populações rurais se constitui em uma estratégia de dominação dos setores vinculados às elites agrárias, como os fazendeiros que atuam para transformar os castanhais em pastos. Esse setor dominante não quer que se conte a história do rural sobre a perspectiva da violência, do massacre, do latifúndio, da expropriação da terra, dos assassinatos, do desmatamento, da dizimação de grupos indígenas, da expulsão de posseiros, quilombolas e extratores. Para estes grupos, o rural não pode aparecer como campo da violação de direitos humanos. Em outras palavras, trata-se de uma memória sobre o rural que não deve vir à tona, considerando os interesses desses setores da sociedade.

No campo da disputa de memória é importante para a elite rural no Brasil que as experiências que envolvem os trabalhadores rurais e sua importância social sejam silenciadas. Essa questão nos permite entender o porquê dos materiais didáticos pouco destacarem a atuação das populações do campo. Explica ainda o porquê dos currículos das escolas das redes de ensino pouco falam sobre o tema. Expressando de outra maneira, significa dizer que temos um setor dominante da sociedade que direciona e que faz com que esses eventos sejam silenciados no ensino de história.

O aspecto anteriormente observado dialoga com a perspectiva do “currículo como um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e

transgressão” (MOREIRA & SILVA, 1997, p. 28). O que significa, que tem ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno, no entanto, não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico.

A história ensinada, portanto, não pode estar fora do currículo, ou seja, a história ensinada na escola é curricular. Quem faz o currículo? Normalmente são construídos servindo interesses de determinados grupos sociais. Essas elites políticas e econômicas, de alguma forma influenciam na construção e elaboração destes currículos. Então é importante para seus interesses, que esses eventos sejam esquecidos, pois assim se garante um ensino de uma história onde as relações conflituosas são escamoteadas, colocando em seu lugar então, uma história sem conflito, sem luta, sem violência, uma história de conformismo e aceitação. Isso faz com que este aluno perceba ou construa uma história que não é da luta social, que não é forjada nas relações de conflito e poder. Então, ao invés de nós estarmos formando um aluno para que este lute e reivindique seus direitos, estamos formando uma pessoa muito mais conformada com a realidade, do que verdadeiramente engajada no processo de transformação.

Uma observação é de esses materiais didáticos dialogam diretamente com o currículo, então não vamos esperar que estes materiais trabalhados pelos professores chegue às mãos dos discentes como algo que vai revelar esse campo na dimen-

são da luta e da violência. O rural, caracterizado com aspecto de violência, não vai aparecer, porque esses materiais sofrem intervenção desses setores dominantes, mas também tem essa vinculação com a questão curricular. Não vamos, pois, esperar que sejam revolucionários do ponto de vista dos seus conteúdos, das suas temáticas.

Mesmo que esses acontecimentos passem por um crivo da história, do ponto de vista de que eles possam ser interpretados à luz de uma construção histórica, analisados pelos historiadores, ainda assim são estudos que estão no ambiente acadêmico, das universidades, das faculdades, dos núcleos e grupos de pesquisa. Até se discute, se faz e se produz muito material e com muita qualidade sobre o espaço rural, mas para que este chegue ao ensino, aos espaços escolares, outros elementos limitadores são observados, como a discussão curricular que interfere no que o professor vai trabalhar na escola, assim como no próprio material utilizado pelo docente.

A impossibilidade desses eventos contados pela história acadêmica chegarem ao espaço da escola, gera uma série de problemas. Cito inicialmente a *Revolução Mexicana de 1910*. Normalmente esse tema aparece no nono ano do ensino fundamental, antiga oitava série. É importante observar que pouco se fala desta revolução. Quando ela aparece nos materiais didáticos, são fragmentos muito superficiais, quanto a sua importância, do ponto de vista das lutas sociais rurais ao longo do século XX. Trata-se, no entanto, de uma revolução que ocorreu no início do século passado, mas tem toda uma importância para a América Latina. Embora ela ocorra na América do Norte, toda

a América Latina sofre influência. Um caso a destacar, segundo Waldir Rampinelli (2011), é o *Movimento Zapatista* que buscava a promoção da reforma agrária. Para este autor, a luta pela reforma agrária, defesa da distribuição de terras improdutivas ou terras públicas, que precisavam ser alcançadas pela população pobre, se deu a partir da Revolução Mexicana. Por outro, nas revoluções ao longo do século XX, esses movimentos vão utilizar essa revolta como espaço de aprendizado. Mas isso não se observa no material didático, não se identifica essa preocupação quando se analisa o currículo, e no ensino de história este tipo de evento é registrado de forma superficial. O que pode ser compreendido pelo aluno como um movimento naturalizado e não forjado na luta dos trabalhadores do campo.

No caso do Brasil, quando trabalhamos com o período republicano, não nos atentamos em informar que uma das características dos latifundiários é que se apropriam ilegalmente de determinadas áreas, principalmente terras públicas. Pelo contrário, esses latifundiários aparecem como grandes produtores, quando não associados à ideia de uma oligarquia nacional, sendo vinculados aos construtores da República.

Não nos atentamos em mostrar esses agentes do latifúndio como fraudadores da lei, como criminosos. Por outro, pouco se fala das relações conflituosas entre coronéis e sitiante, por exemplo. Esses coronéis aparecem como lideranças, mas pouco se diz que essas lideranças são constituídas a base da violência, da expropriação de bens públicos, do uso da máquina pública, das agências públicas, das manipulações, da fraude. Além do que, pouco se revela da atuação desses pequenos sitiante,

quando não são tratados apenas como protegidos desses coronéis. Nesse caso, acaba-se construindo um ensino de história extremamente prejudicial para uma história que acreditamos que pode ser diferente. Uma história caracterizada pelo protagonismo das populações pobres rurais.

Quando se fala ainda dessa relação coronel e sitiante, quando se observa a violência em que essa relação se estabelece, é como se fosse algo isolado. É como se isso ocorresse apenas no sertão nordestino. É como se não tivéssemos um coronelismo estabelecido em várias regiões do Estado brasileiro, passando a ideia de que se trata de algo regionalizado e local, quando na verdade faz parte das relações sociais no meio rural do Brasil.

Destacaria também, de que quando se trata do período republicano, sob o ponto de vista da economia, esta se estabelece com uma produção rural. Nesse aspecto, você tem um conjunto de experiências e práticas rurais, mas pouco se fala disso. No caso da Amazônia, se observa os espaços urbanos de Belém e Manaus sendo representados de forma mais significativa, quando comparamos com a diversidade de experiências sociais rurais que envolvem as populações da floresta. O que se privilegia, porque se quer dar conta de uma ideia de modernidade e de desenvolvimento, é o urbano e a industrialização. Quando na verdade se tem um conjunto de experiências sociais rurais se dando no campo, mas que se fecham os olhos para isso, porque se quer construir uma ideia de uma República moderna.

A Guerra de Canudos, que tem uma discussão profunda sobre a relação terra e trabalho, no entanto, é tratada como um movimento messiânico e pouco se discute as relações de explo-

ração desses pequenos plantadores. Essa relação de exploração e violência a partir do latifúndio é pouco debatida. O mesmo serve para o *Movimento do Contestado*, também associado ao messianismo, pouco se discutindo a importância do uso e ocupação da terra por estes homens do campo.

Seguindo uma leitura mais linear dos eventos da República, quando se destaca a luta pela terra, já nos anos de 1950 e 1960, fala-se muito das *Reformas de Base* do governo João Goulart, não se dando tanta visibilidade às *Ligas Camponesas*. Pelo contrário, quando se destaca esse movimento, se observa uma associação a um conjunto de camponeses, em que se estabelecem generalizações dessa luta, tratando o camponês como categoria política homogênea, como se todos atuassem da mesma forma, desenvolvessem as mesmas estratégias de luta ou estabelecessem um mesmo modo de vida. Isso é extremamente prejudicial ao aluno. Primeiro porque, esse discente vai construir uma leitura idealizada do camponês, sempre como aquela pessoa muito distante, que vive trabalhando na roça, plantando e colhendo. Quando não, cria uma ideia de camponês totalmente distorcida da realidade brasileira.

O grande problema da generalização e da homogeneização da categoria camponês é a não compreensão do modo de vida dessa população. Na verdade, essas populações rurais são caracterizadas pela diversidade de experiências, o que explica termos nos espaços agrários agentes sociais como posseiros e sitiantes, lavradores e pequenos produtores. No caso das populações amazônicas temos os ribeirinhos, pescadores e extratores. Quando você faz as generalizações, perde-se a dimensão

da materialidade e da diversidade.

Não tem como ensinar história sem a materialidade dos eventos e dos agentes sociais. História não é apenas abstração, é a ação do homem sobre a natureza. O que estamos dizendo é que quando você faz as generalizações você coloca essas experiências humanas para o campo do abstracionismo. Então, o aluno pouco vai compreender ou entender o que foram essas experiências rurais.

Nós temos temas como *colonização*, durante os governos militares, por exemplo, que pouco se revela das experiências das populações rurais. Quase sempre se destaca a atuação do Estado, promovendo o desenvolvimento da região, ou quando não, apresentam os trabalhadores rurais, quase sempre como atrasados na forma como produzem seu alimento ou se relacionam com a floresta. Corriqueiramente são identificados vivendo dependente da natureza. Você tem aqui um conteúdo, que de alguma forma, nega o protagonismo destas populações do campo.

O rural, portanto, deve se apresentar, e aqui reivindicamos isso, como espaço a ser analisado na perspectiva de relacionamento entre história e direitos humanos. O contato com as experiências sociais rurais, como a observada na Resex Arapixi, devem promover o desenvolvimento da capacidade de reconhecer e compreender as diferentes experiências históricas, capacidade essa que faz parte dos objetivos do próprio ensino de história e se constitui em um elemento bastante valorizado na educação em direitos humanos, que é a tolerância e a capacidade de conviver e aprender com o diferente. Se a relação entre o ensino de história e os direitos humanos passa pela tolerância, também deve

ser apresentar como importante na formação de uma memória histórica que combata a cultura da impunidade e proporcione o reconhecimento das diferenças, pela formação de sujeitos autônomos conscientes de seus direitos e deveres, e capaz de agir no coletivo, buscando o bem comum. Como bem destaca Cinthia de Araújo (2013, p. 72), seria razoável propor que o ensino de história, ainda que não se constitua lugar exclusivo para a realização de uma proposta de educação em direitos humanos, pode ser considerado um espaço privilegiado que não deve ser negligenciado, pois deve envolver a denúncia contra a violação de direitos, mas também revelador das experiências de luta e resistência, como a dos trabalhadores rurais, por exemplo.

Por conseguinte, diríamos que os casos anteriormente levantados, em muito revelam que poucos são os materiais em que se observa ou retrata a situação vivenciada pelos extratores da Resex Arapixi, que deu início a nossa conversa. A história ensinada, tendeu a privilegiar eventos que invisibiliza as populações do campo, omitem a violência e violação de direitos. Neste aspecto, o ensino de história em muito precisa avançar na revelação de um ambiente de conflito e de luta em torno da terra, que tem marcado a História Rural do Brasil e da Amazônia.

► APONTANDO NOVOS CAMINHOS

Para não ficarmos só nos lamentos, alguns caminhos precisam ser apontados. Como faremos para termos um ensino de história mais atento às questões agrárias? Como transformamos essa situação? Como superamos esses problemas postos? Primeiro precisamos atuar diretamente nesta luta pela memória, do

ponto de vista de colocar a experiência dessas populações rurais na história. No caso, precisamos ampliar os espaços de pesquisa, os grupos, o número de dissertações e teses, as publicações de artigos e livros. Devemos também envolver os pesquisadores em uma ampla rede de estudos sobre o rural, na perspectiva de termos uma história comprometida com a defesa dos direitos humanos. Na luta pela memória precisamos ter força para colocar as experiências do mundo rural em pauta.

Para uma segunda ação, precisamos reorganizar esse currículo de história e, nesse caso, o papel do professor é fundamental como agente de luta e de transformação da sociedade. O professor de história precisa lutar para que este currículo seja modificado e nas suas experiências individuais ele precisa atacar esse currículo, incluindo questões que até então estavam omis- sas. Deve assim se constituir como agente de luta, de forma a atuar no processo de modificação, criando alternativas para superar esse currículo oficializado e torná-lo mais humanizado, o que significa colocar as experiências do homem do campo e da floresta como preocupação dos estudos escolares.

As observações anteriores nos permitem afirmar que as críticas a estudos históricos tradicionais que estabelecem relações autoritárias e pretendem construir espaços e experiências sociais homogeneizadores, reafirmam a história como um lugar de inclusão e valorizam o seu potencial transformador, principalmente a partir da defesa de uma concepção de história que seja capaz de reconhecer as diferenças pela diversidade dos processos históricos e das experiências que envolvem os indivíduos. Isso explica a importância de podermos incluir na história ensinada, eventos

como o que envolve os extratores da Resex Arapixi.

Uma última ação reflexiva, está associada à percepção do ensino de história como espaço de promoção do debate junto aos discentes de forma a mostrar que precisam se apropriar das experiências de lutas dos trabalhadores rurais. Essas experiências são fundamentais para que possam se enxergar como agente social de luta, independente de onde ele esteja, porque a experiência dos trabalhadores rurais vai mostrar que é na luta que a realidade é transformada. Parece-nos evidente que a construção da consciência histórica perpassa, necessariamente, por compreender essas populações do campo como protagonistas de suas histórias, e em que os direitos humanos possam ser incorporados como eixo de preocupação e análise nos estudos de história e na história ensinada nas escolas.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Maria Lúcia R. Santos. **Manejo florestal na Amazônia Ocidental: análise das estratégias em área de Floresta Estadual no Estado do Acre, Brasil**. Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCEN, João Pessoa, 2011.
- _____. Alianças entre o PNEDH e o ensino de história: concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos. **Educação**, vol. 36, núm. 1, janeiro-abril, p. 67-73, 2013.
- ARAUJO, Cinthia Monteiro de. **Formando sujeitos: as alianças entre o ensino de história e a educação em direitos humanos**. Dissertação de mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.
- BLOCH, Marc. **A terra e seus homens: Agricultura e vida rural nos séculos XVII e XVIII**. São Paulo: EDUSC, 2001.
- BURKE, Peter. História como memória social. In: BURKE, Peter. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 67-89.
- BORGES, Jorge Luis. Funes, o memorioso. In: BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. São Paulo: Abril, 1972.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08agos. 2020.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 ago. 2020.
- _____. **Plano de Manejo Participativo da Reserva Extrativista Arapixi**. Ministério do Meio Ambiente (MMA), ICMBio, 2010. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/imgs-unidades-coservacao/resex_arapixi.pdf. Acesso em 02 jun. 2021.
- FOLHA DE SÃO PAULO. **Da castanha ao pasto: Esperança de regularização faz com que grileiros transformem castanhais em pasto no AM**. São Paulo, 26/07/2020. Disponível em: <https://temas.folha.uol.com.br/amazonia-sob-bolsonaro/da-castanha-ao-pasto/esperanca-de-regularizacao-faz-com-que-grileiros-transformem-castanhais-em-pasto-no-am.shtml>. Acesso em 02 jun. 2021.
- FITTIPALDY, Márcia Cristina Pereira de Melo. **Reserva Extrativista Chico Mendes: dos empates à pecuarização?** Rio Branco: Edufac, 2017.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOTTA, Márcia. **Dicionário da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- NEPOMUCENO, Eric. **O massacre – Eldorado dos Carajás: uma história de impunidade**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Declaração dos Direitos Humanos**. 18/09/2020. Disponível: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 04 fev. 2021.

RAMPINELLI, Waldir José. A Revolução Mexicana: seu alcance regional, precursores, a luta de classes e a relação com os povos originários. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 126, p. 90-107, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade**: na história e na literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

