

**Vol. 3**

# **CADERNOS DO INDDHU**

**Movimentos em pesquisas  
e estágios docentes**

Organizadora  
**Heloísa A. Matos Lins**

# **Cadernos do INDDHU**

**Movimentos em estágios docentes**

**Vol. 3**



**Pedro & João**  
editores



Heloísa A. Matos Lins  
(Organizadora)

# Cadernos do INDDHU

Grupo de Pesquisa



Infâncias, Diferenças e  
Direitos Humanos

Movimentos em estágios docentes

Vol. 3

  
Pedro & João  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Heloísa A. Matos Lins [Org.]**

**Cadernos do INDDHU. Movimentos em estágios docentes. Vol. 3.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 107p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1282-1 [Digital]**

1. Educação em Direitos Humanos. 2. Formação de professores. 3. Estágios supervisionados. 4. Estudos da infância. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Patricia Perez

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Que vivan los estudiantes  
Jardín de nuestra alegría  
Son aves que no se asustan  
De animal ni policía  
Y no le asustan las balas  
Ni el ladrar de la jauría  
Caramba y zamba la cosa  
¡Qué viva la astronomía!

Me gustan los estudiantes  
Que rugen como los vientos  
Cuando les meten al oído  
Sotanas y regimientos  
Pajarillos libertarios  
Igual que los elementos  
Caramba y zamba la cosa  
Qué viva lo experimento

Me gustan los estudiantes  
Porque levantan el pecho  
Cuando les dicen harina  
Sabiéndose que es afrecho  
Y no hacen el sordomudo  
Cuando se presente el hecho  
Caramba y zamba la cosa  
¡El código del derecho!

Me gustan los estudiantes  
Porque son la levadura  
Del pan que saldrá del horno  
Con toda su sabrosura  
Para la boca del pobre  
Que come con amargura  
Caramba y zamba la cosa  
¡Viva la literatura!

Me gustan los estudiantes  
Que marchan sobre las ruinas  
Con las banderas en alto  
Pa? Toda la estudiantina  
Son químicos y doctores  
Cirujanos y dentistas  
Caramba y zamba la cosa  
¡Vivan los especialistas!

Me gustan los estudiantes  
Que con muy clara elocuencia  
A la bolsa negra sacra  
Le bajó las indulgencias  
Porque, hasta cuándo nos dura  
Señores, la penitencia  
Caramba y zamba la cosa  
Qué viva toda la ciencia!  
Caramba y zamba la cosa  
¡Qué viva toda la ciencia!

(*Me gustan los estudiantes*, Mercedes Sosa, 1971.  
Composição: Violeta Parra)

Dedicamos este volume a todos/as/es estudantes,  
em especial aos/às que, corajosamente, se  
posicionaram contra a militarização das escolas  
públicas do Estado de São Paulo, na ALESP, na  
noite de 22 de maio de 2024, tendo sido  
agredidos/as e alguns/mas presos/as pelos policiais.

(Heloísa Lins, organizadora dos  
Cadernos INDDHU)





## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>11</b>
Heloísa A. Matos Lins	
<b>CARTA ÀS/AOS/ES ESTAGIÁRIAS/OS/ES: PARA QUE O MEDO NÃO NOS IMOBILIZE</b>	<b>15</b>
Monalisa Aparecida do Carmo	
Iuli do Carmo Melo	
<b>EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA</b>	<b>25</b>
Ana Vitoria Cavalcante Santos	
Gabrielle da Silva Teixeira	
Jáckson Teixeira Galio	
Michele Rosa da Silva	
<b>AMOR, VERBO INTRANSITIVO</b>	<b>51</b>
Carlos Eduardo Bertho	
<b>SENSIBILIZANDO OLHARES PARA A DIGNIDADE HUMANA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO OBSERVATÓRIO DOS DIREITOS HUMANOS</b>	<b>61</b>
Eduardo Aparecido de Souza Monteiro	
<b>PRINCÍPIO DA AUSÊNCIA: UM DIÁLOGO SOBRE A PRESENÇA NEGRA NO AMBIENTE ACADÊMICO PAUTADO NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA</b>	<b>75</b>
Nathalia da Silva Teixeira	

<b>DA CRÍTICA AO “IMPERIALISMO DOS DIREITOS HUMANOS” À DEFESA RADICAL DOS DIREITOS HUMANOS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA</b>	<b>87</b>
Vinícius Carluccio de Andrade	
<b>NOSSOS AGRADECIMENTOS</b>	<b>107</b>

## APRESENTAÇÃO

Como atos inaugurais do Grupo de Pesquisa INDDHU - *Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos* - do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, foram organizados dois movimentos de formação que compõem os dois primeiros volumes dos Cadernos do Grupo: a 1ª. *Mostra de investigações*, através de apresentações de pesquisadores/as vinculados/as (com os resumos disponíveis no 1º. volume) e o enfoque em Educação em Direitos Humanos (EDH) nas disciplinas de estágio docente, oferecidas aos cursos de licenciatura da UNICAMP, cujos percursos formativos dos/das estudantes do 1º. semestre de 2023 compuseram o 2º. Volume e, neste 3º. Volume, apresentamos algumas das experiências de outros/as estudantes do segundo período letivo. Ambos os movimentos se propõem à circulação dessas produções de conhecimento com a comunidade mais ampla, destacadamente no diálogo com as escolas da Educação Básica, gestores/as, educadores/as e interessados nas temáticas aqui priorizadas.

Assim, a partir da organização entre as professoras e pesquisadoras/es integrantes do INDDHU, a *1a. Mostra de investigações*<sup>1</sup> foi realizada, abrindo-se à comunidade em geral e contando com a participação mais direta de estudantes vinculados/as aos cursos de Mestrado e Doutorado acadêmicos em Educação. Também participaram alguns/mas estudantes de cursos de Graduação que compartilharam seus estudos e respectivas pesquisas (Iniciação Científica ou Trabalho de Conclusão de Curso em andamento).

---

<sup>1</sup>Programação disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/agenda-de-eventos/1a-mostra-de-investigacoes-do-grupo-de-pesquisa-inddhu-infancias-diferencas-e>

Com intuito fundamental de oportunizar o conhecimento e as trocas sobre as atividades realizadas no âmbito do Grupo e seus/suas integrantes, a partir de tais apresentações, foi realizada uma potente roda de conversa que também envolveu participantes da comunidade externa à Faculdade de Educação inscritos/as no evento.

Vale destacar que, neste período, duas doutorandas do INDDHU tiveram a oportunidade de realizar o Programa de Estágio Docente (PED), ambas sob minha orientação, e narram (novamente neste volume) suas experiências com duas turmas envolvidas, em *Carta às/aos/es estagiárias/os/es: para que o medo não nos imobilize*, assim como os/as/es estudantes, com reflexões singulares e instigantes que compõem os demais capítulos. Em síntese, tal como o volume anterior, este 3º. Caderno é uma coletânea de narrativas sobre as experiências de estágio dos/as/es estudantes de diferentes cursos de licenciatura da UNICAMP, a partir de suas imersões em campo, através de propostas em Educação em Direitos Humanos (EDH) e vários dos desafios encontrados nessa direção.

Nesse contexto, as principais diretrizes e perspectivas que orientaram a criação do Grupo - e suas ações (como é o caso da orientação dos estágios) - foram compartilhadas e enriquecidas nessas trocas como um ato fundante que indica os principais compromissos desse coletivo acadêmico. Desse modo, além da apresentação do site também recém-criado<sup>2</sup>, de seus/suas membros/as e linhas de pesquisa, foram destacados seus principais objetivos<sup>3</sup>:

A partir do diálogo com os Estudos da Infância, com os Estudos de Bebês e os Estudos da Diferença, dentre outros referenciais teóricos, nos interessamos por projetos de impacto social e pela formação de pesquisadoras/es que reconheçam, fortaleçam e contribuam para a efetivação dos direitos e das garantias para a dignidade das infâncias, sua participação protagonista, suas expressões e linguagens, tendo como

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://inddhu.fe.unicamp.br/>

<sup>3</sup>Para mais informações, consultar o diretório dos grupos de pesquisa do CNPq: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3841740519874647](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3841740519874647).

horizonte o fortalecimento de uma cultura de fraternidade e de justiça social. Diante dos desafios históricos, complexos e intensificados para tal concretização, torna-se premente a reflexão, defesa, divulgação e criação de referenciais sobre as infâncias como potências e das garantias para sua formação subjetiva pluralista e inclusiva, não apenas oferecida pelas instituições escolares, pelas políticas públicas, mas pelas famílias e por toda a sociedade afeita aos projetos alicerçados nas diferenças, nas multiplicidades e na ética como guias.

Por fim, aqui partilhamos uma leitura feita na 1<sup>a</sup>. *Mostra*, por mim, que atualmente lidero o Grupo, cuja principal expectativa - ao lado do exposto pelas colegas professoras Gabriela G.C. Tebet e Chantal V. Medaets (pesquisadoras integrantes) e de Janaina Cabello e Janaina Dantas G. Gomes (pesquisadoras convidadas) - foi a de mobilizar os afetos e perceptos de quem busca e/ou integra este Grupo, no presente e em dias que virão, dada a proximidade quanto às urgências epistêmicas, político-pedagógicas e muitas outras que se avolumam, em todo o mundo. Trata-se de excerto da introdução da obra *Deleuze and Guattari and fascism*, feita por Rick Dolphijn e Rosi Braidotti, em livre tradução<sup>4</sup>:

*Precisamos ir além das oposições dialéticas, além da lógica do antagonismo violento, além dos dualismos militares para chegar a um pacifismo de assuntos. Essa tarefa é auxiliada por cartografias políticas precisas das relações de poder que habitamos e pelas quais somos estruturados. Isso requer uma compreensão adequada de como viver juntos em um mundo mais do que humano. Isso por si só é um trabalho árduo. Saber que a afirmação é a força ética fortalecedora que aumenta nossa capacidade de nos relacionar e aceitar os outros, de assumir mais mundo, e essa negatividade é o oposto - uma diminuição de nosso relacionamento capacidade e empatia pelos outros - escolher a alegria significa escolher a ação, em vez da reação. A negatividade e o ressentimento, por outro lado, conduzem à paralisia e à estagnação. Mais do que nunca, portanto, precisamos de formas de oposição política que sejam ricas em alternativas, concretas em proposições e ligadas a projetos cotidianos. Este não é um processo simples ou indolor, mas a raiva por si só não é um projeto; precisa tornar-se uma força constitutiva dirigida não apenas "contra" mas também a favor de algo. [...] Confrontados com o fosso da negatividade de líderes políticos que nos desejam doentes fingindo se importar, diante de sua desonestidade e violência, nos ecoarão*

---

<sup>4</sup>Dolphijn, Rick, Braidotti, Rosi. Introduction: How to Live the Anti-fascist Life and Endure the Pain. In: Dolphijn, Rick & Braidotti, Rosi (edt.). *Deleuze and Guattari and Fascism*. Edinburgh University Press, 2022.

*Deleuze e Guattari e dirão: não, obrigado, preferimos não te seguir. A questão crucial, porém, é: quem e quantos somos 'nós', aqueles que desejam uma vida antifascista? 'Nós' podemos muito bem concordar e ser contra a aliança do neoliberalismo com microfascismos e fundamentalismos múltiplos, mas precisamos compor juntos um plano de acordo sobre quais são nossas esperanças e aspirações compartilhadas. Precisamos chegar a um acordo sobre o que queremos construir juntos como alternativa. Precisamos de discussão feroz, negociação e uma risada ocasional para descobrir essas novas formas de fascismo, mas também para nos reinventar (para nos unirmos mais fortemente em um novo equilíbrio, como diria Serres). Crítica e criação andam de mãos dadas, assim como os aspectos críticos e clínicos da práxis ética (ver Braidotti, 2016).*

*[...] queremos repetir a mesma pergunta: quem e quantos somos "nós"? Até que ponto 'nós' podemos dizer que 'nós' estamos nisso juntos? Queremos expressar solidariedade, evitando recomposições apressadas de uma 'humanidade' unida ao medo e à vulnerabilidade. Preferimos defender a complexidade, a heterogeneidade e as múltiplas formas de ser antifascista, ou seja, uma definição afirmativa daquilo que nos une. A maneira de ativar uma versão contemporânea da vida antifascista é cultivar a ética da afirmação e partir do projeto de compor um 'nós' fundamentado, responsável e ativo. Essa é a práxis coletiva da política afirmativa, que Deleuze e Guattari nos encorajam a abraçar contra a negatividade tóxica do contexto social (Dolphijn & Braidotti, 2022, pp. 1-18)*

Que tais horizontes nos possibilitem a formação de um "nós" eticamente comprometido e fortalecido para o enfrentamento de tais desafios e cri-ações cotidianas, motivo também da existência de um Grupo de Pesquisa...

Profa. Dra. Heloísa A. Matos Lins  
Jan/maio de 2024.

## CARTA ÀS/AOS/ES ESTAGIÁRIAS/OS/ES: PARA QUE O MEDO NÃO NOS IMOBILIZE

MONALISA APARECIDA DO CARMO<sup>1</sup>

monalisacarmo3@gmail.com

IULI DO CARMO MELO<sup>2</sup>

iulimelo22@gmail.com

Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos/as/es alunos/as/es é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (hooks, 2017, p.25).

Um ensinar corajoso é o convite de bell hooks (2017). Coragem para despir-se e aproximar-se constantemente dos sentidos que nos orientam. É sobre a necessidade de lembrar da motivação, ao mesmo passo em que enfrenta a desmotivação gerada pelo real. É compreender que o real é também caótico, mas exige que encontremos nele o *esperançar*, para, a partir disso, semear doses de mobilização e transgressão. Todo esse processo assume contornos muito específicos quando estamos iniciando no processo de formação de identidade profissional; um caminho muito impactado pelos afetos e atravessamentos de trajetórias diversas. E foi considerando isso que nos atentamos a partilhar e conversar

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na UNICAMP. Campinas, SP, Brasil.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação na UNICAMP. Campinas, SP, Brasil.



sobre vivências, sentimentos e deslocamentos que surgiram ao longo dos estágios supervisionados.

Nos colocamos aqui enquanto educadoras convidadas para participar do Programa de Estágio Docente (PED) que se envolveram na construção e articulação dessa viagem. Mergulhamos nas trocas provocadas ao longo da disciplina de estágio, de modo a (re) pensar nossas práticas enquanto educadoras, com base nos ditos de Paulo Freire (1996, p.13): “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Diante do reconhecimento da importância de ensinar-aprendendo, recorreremos à construção dessa carta, como forma de externalizar os encontros e afetações de um semestre de acompanhamento das duas turmas.

Mais que o interesse pela importância do estágio na construção da identidade docente, chamamos a atenção para as especificidades produzidas num Estágio Supervisionado com ênfase na Educação em Direitos Humanos, que foi realizado durante o primeiro semestre de 2023. E ressaltamos isso porque estávamos diante de um contexto marcado por especificidades como: o primeiro semestre após uma presidência da extrema direita, o aumento dos casos de invasão a escolas<sup>3</sup>, a vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), junto às mobilizações para sua revogação, e os

---

<sup>3</sup> O primeiro semestre de 2023 foi marcado por episódios lamentáveis de violência em escolas. Para citar alguns exemplos: em São Paulo, um estudante agrediu colegas e professores com uma faca, sendo vítima fatal a professora Elisabeth Tenreiro, de 71 anos. Fonte: disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/morre-professora-de-71-anos-esfaqueada-por-aluno-em-escola> Acesso em: 25 de outubro de 2023. No Sul, na cidade de Blumenau, Santa Catarina, um homem de 25 anos invadiu uma creche e atacou profissionais de Educação e crianças com uma machadinha. Desse ataque foram vítimas fatais três crianças: Lara, de 1 ano e 7 meses; Ana Bela, de 1 ano e 8 meses; e Murilo, de 1 ano e 9 meses, e duas funcionárias, a professora Keli e a agente educacional Mirla. Fonte: Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/05/04/homem-invade-creche-em-sc-com-faca-e-mata-tres-criancas-e-duas-funcionarias.ghtml>. Acesso em 25 de outubro de 2023.

inúmeros outros casos de violência que são vivenciados cotidianamente nas escolas.

Sendo assim, em meio às disputas que envolvem o debate da Educação em Direitos Humanos, assumimos a nossa perspectiva a partir de um entendimento da educação como prática da liberdade. Nas palavras de bell hooks (2017, p.35), nesse ambiente “os/as/es alunos/as/es não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os/as/es alunos/as/es [...] Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os/as/es alunos/as/es a correr riscos”. Assim, nos arriscamos na troca de experiências, por entender que elas aproximam e fortalecem as práticas.

Nossas movimentações partem da construção democrática de educação, chamando para uma produção do/no processo: antes, durante e/ou depois. Algo que se dá em uma complexidade que não separa as etapas em caixinhas e, por isso, nesse ambiente há espaço, tanto para quem já leciona quanto para quem está no estágio, assim como para quem não tem certeza sobre a vontade de estar na sala de aula. E acolher essas diferenças é fundamental para a construção do entendimento de uma proposta de Educação que não é apenas “para” os direitos humanos e, sim, “em”, uma vez que se reconhece em todas as etapas do processo.

Essa educação democrática é uma urgência num contexto de descrença e ataques específicos que passam pela tarefa de fazer estágio na atualidade. E isso nos chama a atenção para o fato de que, mesmo no caos, e em meio ao reconhecimento de qual educação queremos, não cabem receitas voltadas ao modo de preparo. Ao mesmo passo em que é preciso assumir horizontes e perspectivas no movimento, precisamos construir indicações de caminhos, sem permitir que eles se fechem nos descaminhos.

Enquanto autoras dessa escrita, nos encontramos em uma perspectiva progressista de reivindicar humanidades e resgatar princípios da Educação em direitos humanos em nossas movimentações e estudos, para vivências dignas em comunidades

solidárias, dotadas de uma perspectiva democrática. Como nos ensina bell hooks (2021, p.62):

Professores dotados de visão democrática sobre a educação assumem que esse aprendizado nunca está confinado apenas à sala de aula institucionalizada. Em vez de incorporar a falsa concepção de que a universidade não é o “mundo real” e ensinar de acordo com isso, o educador democrático liberta-se da falsa ideia da universidade corporativa como ambiente à parte da vida real e procura repensar o ensino como elemento permanente da experiência de mundo e da vida real. Quando incorporamos o conceito de educação democrática, passamos a enxergar ensino e aprendizagem como constantes. Compartilhamos o conhecimento obtido em salas de aula para além daquele espaço, trabalhando, portanto, para desafiar a concepção de que certas formas de saber são sempre e somente acessíveis à elite.

Neste sentido, nos encontramos numa construção democrática que assume a Educação em Direitos Humanos como princípio base dessa busca por reconhecer o “mundo real” e ensinar a partir dele. E, para isso, nos atentamos à especificidade do estágio que indica uma transição importante na formação, mas também se apresentou como uma fase marcada por medos, desânimos e incertezas.

Sentimentos que chegaram refletidos na urgência que se apresenta cada vez mais crescente, especialmente diante dos ataques ao processo democrático que vem gerando esforços para retrocessos em relação aos direitos humanos, impulsionados pelo avanço das direitas radicais na última década. Esse contexto fez da permanência na escola um ambiente de insegurança. É nessa conjuntura que fomos despertadas desde o primeiro encontro, a identificar denúncias que indicam como:

A cultura do medo, que cresce desenfreada na maioria dos campi universitários, tanto dentro quanto fora da sala de aula, enfraquece a capacidade dos/as/es estudantes de aprender. Alunos e alunas que se relacionam com base no medo duvidam de sua capacidade de cumprir tarefas. Com muita frequência, são dominados pelo medo do fracasso. Quando são incentivados a confiar em sua capacidade de aprender,

estudantes podem encarar desafios difíceis com espírito de resiliência e competência. (hooks, 2021, 143)

Esse medo estava entre estudantes da educação básica, mas também nas turmas de estágio, impulsionado pelas especificidades citadas acima. São trajetórias de futuras/es/os formadoras/es/os se constituindo num contexto de crescente desvalorização da educação. A histórica falta de reconhecimento profissional e as imposições do neoliberalismo se somam ao conjunto de ataques consolidados pelo neoconservadorismo. Um cenário que centraliza a atenção nas instituições familiares e escolares, onde muitos veem nelas a possibilidade de se fortalecer e aplicar um projeto completamente excludente e desumano.

Nessa conjuntura, somos todas/es/os convocadas/es/os à construção dessa confiança, algo que nasce no entendimento do estágio como lugar de possibilidades e despertar para o que acontece além da sala de aula. A educação com enfoque em direitos humanos é assumida como uma abordagem didático-metodológica que reconhece o ingresso na Educação Básica não apenas como um direito em si, mas também como uma porta de acesso a outros direitos. Assim, de maneira intrínseca ao conteúdo previsto no currículo, a informação é disponibilizada com objetivo de formação de pessoas conscientes de seus direitos, deveres e, conseqüentemente, de sua própria humanidade. Vera Maria Ferrão Candau e Susana Beatriz Sacavino (2013, p.65) ressaltam:

O importante na educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar em Direitos Humanos e formação de educadores Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos.

Portanto, essa Educação é construída a partir de diálogos e outras formas de ensinar, com uma postura responsável de educadoras/es que coloquem as/os/es estudantes no centro do

processo de ensino-aprendizagem, prezando por especificidades de raça, classe, gênero, idade e outros marcadores da diferença.

Esse guia em movimento, que aqui entendemos como Educação em Direitos Humanos, possibilitou a ampliação do estágio, tanto do ponto de vista estrutural do espaço escolar, quanto das perspectivas do fazer docente. O deslocamento da sala de aula da educação formal, como único meio de construir esse ensinar-aprendendo, nos permitiu abrir caminhos para os desejos e, conseqüentemente, à capacidade criativa.

Foi assim que tanto os cursinhos populares ou o museu de ciências puderam ser assumidos como espaços educativos importantes para formação docente. Também, vimos a escola ser percebida em sua grandiosidade, o que suscitou projetos sobre a história do bairro, o despertar para a biblioteca enquanto ambiente formativo e o pátio da escola, deixando de ser local restrito.

Acompanhamos a fala “não tem arte aqui” ser transformada em um projeto voltado a apresentar, à comunidade escolar, o histórico artístico daquele bairro. E a partir disso, abrir caminhos para repensar a gravidade dos preconceitos e discriminações enfrentados num conjunto de elementos que se escondem em argumentos sobre a localização da escola. Vimos o preconceito linguístico nas aulas de português ecoar em uma aula sobre o pretuguês da Lélia Gonzales (1984), que ressalta a africanização do português e o que está associado ao preconceito linguístico. Assim, a necessidade de diversidade étnico-racial pôde ser percebida na apresentação de constelações estelares não ocidentais que foram exibidas para as crianças junto a explicações sobre os povos indígenas. Foi também a partir do estranhamento das crianças - ao terem contato com uma estagiária indígena e perceberem que aquele corpo não cabe na narrativa única construída pelos referenciais do eurocentrismo - que puderam ouvir histórias indígenas e fazer um piquenique com alimentos tradicionalmente cultivados pelos povos originários.

Nos desafios do tempo e da disponibilidade, a própria prática se tornou um campo de observação e intervenção. Relatos de

deslocamento do cansaço, falta de interesse e disciplina por parte dos/as/es estudantes deram origem a possibilidades pedagógicas que renovaram tanto os/as/es docentes quanto os/as/es discentes.

Aqueles/as que vieram de longe, imigrantes, também foram notados/as/es, humanizando a experiência da diferença. Isso gerou urgências em relação às políticas educacionais de acolhimento e integração, bem como boas práticas de preservação das culturas de origem, através do idioma, enriquecendo assim a cultura brasileira.

Houve também quem retornasse às escolas onde estudaram, incluindo contextos de escolas rurais e periféricas. Além disso, a experiência de cursinhos pré-vestibulares trouxe à tona a diversidade de vivências que têm transformado a própria Universidade, exigindo uma adaptação à diferença e reivindicando direitos diante das inúmeras denúncias de violências que, infelizmente, são frequentemente naturalizadas nas escolas

Os desentendimentos sobre a importância da/o/e estagiária/o/e impactam nos limites impostos para o fazer docente. São desafios que fecham a construção de uma proposta de troca e acolhimento, em escolas que têm os ambientes de estágio previamente definidos, sem possibilidade de circulação e se apresentam de modo a dizer “é isso que temos, se quiser seguir conosco”. Uma lógica autoritária que inferioriza a/e/o estagiária/e/o e impede aproximações.

Essa falta de entendimento também se torna um problema quando a/o/e estagiária/o/e é apresentada/e/o como avaliador/a/e das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, passa a ser interpretada/e/o como quem pode levar novos problemas para o interior da escola. Assim, os acessos vão ficando cada vez mais restritos. Como dito em nossas trocas, em sala de aula, mesmo quando a escola se abre para essa recepção, a/e/o estagiária/e/o é tratada/e/o, muitas vezes, como de alguém que “deve ouvir mais que falar”. Uma posição marcada por recusas e ausência de parceria, que gera a sensação de “escolhi a escola errada”.

Algumas das escolas que aceitam a presença de estagiárias/es/os têm previamente definido também qual

professor/a/e é aberto ao acompanhamento. Do outro lado, as instituições que possuem interesse na parceria que o estágio proporciona, lidam com a grande quantidade de estagiárias/es/os e projetos, fazendo com que haja um limite para a manutenção do funcionamento da escola.

Em meio a esses desafios, a construção do *esperançar* foi sendo construída nas trocas com professoras/es, gestoras/es, convidadas/os/es para estar em alguma aula da disciplina e partilhar sobre os contatos com a escola. Essas pessoas trouxeram outros horizontes e possibilidades do ser e estar na escola, o que mobilizou olhares para caminhos que mesmo em meio aos desafios, apresentavam direcionamentos democráticos e orientados por uma Educação em Direitos Humanos.

As idas e vindas desse cotidiano escolar denunciaram e aprofundaram discussões como: a imprescindível necessidade de formação continuada de professoras/es, como a valorização financeira dos profissionais da Educação impacta diretamente na atuação, a efetivação de profissionais com condições de trabalho é urgente, a disponibilização de recursos adequados para atendimento das demandas institucionais, dentre outras. A escola deve ser um local acolhedor das diversidades e isso passa pela estrutura, gestão e sala de aula: uma organização diversificada e capaz de refletir/construir/ampliar a garantia de uma Educação em direitos humanos

Essas experiências nos despertam para o quanto a humanização dos profissionais de educação envolve todos os âmbitos, com atenção ao bem-estar docente, partindo do pressuposto que educadores/as que estão saudáveis - tanto emocional/mentalmente quanto fisicamente - se apresentam com melhor relacionamento com estudantes e lidam de forma mais promissora com os desafios da profissão. Isso, evidentemente, se contrapõe ao estado de mal-estar que intensifica os conflitos e dificuldades em manter uma prática pedagógica libertadora.

Assumir essa conjuntura, enquanto processo que transforma a escola e as identidades profissionais, diz respeito à concepção de

estágio que escolhemos experienciar. Nos distanciamos da tradicional concepção que separa teoria e prática e atribui ao estágio o segundo, o que gera uma associação da experiência como parte prática da formação e tende a colocá-la numa dimensão dicotômica que elimina sua complexidade formativa para se fechar em construção técnica. Nos abrimos para experienciar o risco, sem modelos de sucesso. De uma carta para outra, Paulo Freire em *Professora sim, tia não! Cartas para quem ousa ensinar* (1997) sintetiza o anseio dessa escrita, que é compartilhar a inspiração de coragem, que aprendemos nessa experiência, essencial para educar o medo e não permitir que ele nos imobilize:

Quando começamos a ser envolvidos por medos concretos, tais como o de perder o emprego, o de não ser promovidos, sentimos a necessidade de estabelecer certos limites a nosso medo. Antes de tudo, reconhecemos que sentir medo é manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, com táticas que talvez diminuam os riscos que corro, devo prosseguir na luta. Daí a necessidade de comandar meu medo, de educar meu medo, de que nasce finalmente minha coragem. Por isso é que não posso, de um lado, negar meu medo; de outro, abandonar-me a ele. Mas preciso controlá-la e é no exercício desse controle que minha coragem necessária vai sendo partejada. É por isso que há medo sem coragem, que é o medo que nos avassala, que nos paralisa, mas não há coragem sem medo, que é o medo que, “falando” de nós como gente, vem sendo por nós limitado, submetido, controlado. (FREIRE, 1997, p. 37)

Se a construção do estágio não provoca, tão pouco será o desejo pela educação. Esperamos e *esperançamos* que a leitura desse e-book, auxilie no resgate do fazer pedagógico, na medida do amor com que se faz a busca pela justiça social, de uma Educação laica, gratuita de qualidade, antirracista, anti-adultista, antissexista, anticapacitista e sem a expressão das lgbtqiapn+fobias<sup>4</sup>, ou seja, inspirada num outro humanismo.

---

<sup>4</sup> LGBTQIAPN+fobias: Violência motivada pela abjeção às pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Queers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, não binárias, + outras identidades dissidentes da norma cis-heterossexual.



## REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Educação* [S. l.], v. 36, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319>. Acesso em: 29 outubro de 2023

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não! Cartas a quem ousa ensinar*, v. 10, São Paulo: Olho d'água, 1997.

GONZALEZ, Lélia. *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira*. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

\_\_\_\_\_. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

## EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

**ANA VITORIA CAVALCANTE SANTOS<sup>1</sup>**

a212922@dac.unicamp.br

**GABRIELLE DA SILVA TEIXEIRA<sup>2</sup>**

g235356@dac.unicamp.br

**JÁCKSON TEIXEIRA GALIO<sup>3</sup>**

j173687@dac.unicamp.br

**MICHELE ROSA DA SILVA<sup>4</sup>**

m222510@dac.unicamp.br

### INTRODUÇÃO

Quantas histórias são silenciadas na ausência de uma representatividade? Quem são aqueles que tiveram suas narrativas ignoradas porque não eram vistos como dignos de serem escutados? E quem determina aquele que deve ou não ser ouvido? De qual perspectiva é contada a história do Brasil e do mundo? Muitas são nossas dúvidas, quando buscamos entender nosso passado, o qual é marcado por um extermínio de comunidades e de um apagamento histórico de suas narrativas. Um acontecimento

---

<sup>1</sup> Estudante de graduação da Universidade de Campinas. Campinas, São Paulo (SP), Brasil.

<sup>2</sup> Estudante de graduação da Universidade de Campinas. Campinas, São Paulo (SP), Brasil.

<sup>3</sup> Estudante de graduação da Universidade de Campinas. Campinas, São Paulo (SP), Brasil.

<sup>4</sup> Estudante de graduação da Universidade de Campinas. Campinas, São Paulo (SP), Brasil.

que percorre séculos e que alimenta um racismo que veste novas roupagens ao longo dos anos.

Nomeado por Kilomba como “princípio da ausência”, esse apagamento é visto como um processo em que há a proibição de determinados dizeres, tanto físico quanto epistêmico, e, assim, torna-se ausente o que antes existia. Com a repetição do ciclo, ocorre a exclusão da existência de comunidades marginalizadas através do esquecimento geracional. Através dessa não-existência, um “normal” começa a ser estabelecido: o sujeito branco é enxergado como padrão e, portanto, ocorre uma manutenção contínua da branquitude, a qual é vista como o “comum” de um espaço, de uma verdadeira - e aqui se pode dizer digna e valorizada - existência humana. Uma normalidade capaz de excluir e de matar.

Conforme Moya e Gonzalez (2023) relatam, o racismo estrutural e a colonização são elementos que até a atualidade representam grande peso para os afrodescendentes, de diversas regiões do mundo, incluindo o Brasil. Não é um equívoco associar essas cicatrizes com as deportações de milhões de pessoas nos séculos passados, como Moya e Gonzalez (2023) fazem bem em apontar e como, eventualmente, isso é ensinado em aulas durante o Ensino Fundamental II. Porém, no cotidiano escolar (e também em outras esferas da sociedade), tal estruturalidade e colonização podem não ser tão facilmente percebidas, o que não soluciona ou atenua o problema, mas o deixa mais perverso ao disfarçar sua existência. Winnie Bueno afirma que “a falácia de que nas escolas todos são tratados da mesma forma fomenta a continuidade desse tipo de violência” (BUENO, 2022), e mais adiante menciona a importância de romper o silêncio político acerca de violências raciais.

O autor alemão Fritzsche (2004 *apud* CANDAU; SACAVINO, 2013) defende a perspectiva de que a Educação em Direitos Humanos como componente genuíno e elementar dos Direitos Humanos, não um apêndice pedagógico; é parte integral do âmbito da garantia do direito fundamental. Assim, o autor defende que para se tornar efetiva a Educação em Direitos Humanos, ela deve ser pautada com interdisciplinaridade e transversalidade, e teria como

elementos para sua construção: 1) conhecer e defender seus direitos; 2) respeitar a igualdade de direitos dos outros; e 3) comprometimento com a defesa da educação em Direitos Humanos dos outros indivíduos. Assim, para se pensar a questão racial no Brasil, como parte constituinte dos Direitos Humanos, deve-se discutir esse tema de forma global dentro dos currículos e durante o ano letivo, não apenas nas datas que se referem a esse tema.

Pensando na temática de Educação em Direitos Humanos, é essencial também que haja a participação dos/as/es estudantes para uma gestão democrática do ambiente escolar, mas em alguns momentos das atividades práticas dos estágios chamou-nos a atenção de que essa participação deve ir além de instituições como Grêmios Estudantil ou decisões no Plano Político Pedagógico (PPP). Refere-se ao fornecimento de espaço para que os/as estudantes possam se expressar e se posicionar diante de situações problemáticas. Assim, a construção de um ambiente para mediação de conflitos se mostra de grande importância nas escolas, uma vez que, tanto na teoria (CATÃO, 2020) quanto na prática, fica visível a complexidade que situações de conflitos podem ter. Nem sempre há uma mediação que proporcione reflexão sobre as ações tomadas ou não por todos os envolvidos, muito menos um diálogo saudável que garanta os direitos de todos, sem opressões ou silenciamento. Logo, um primeiro passo nessa direção pode ser a criação de um espaço de escuta, para que se possa dar voz a grupos marginalizados, não só na sociedade, mas também no recorte do espaço escolar. Portanto cria-se do lado da instituição um canal de escuta de demandas, focos e prioridades, enquanto para os/as estudantes, principalmente, há um empoderamento político e social.

Nos relatos a seguir, o/a leitor/a poderá acompanhar a formulação (ou a tentativa) desses espaços, visando a participação ativa dos/as alunos/as e de professores/as para a transformação de olhares cristalizados em nossa sociedade, a qual é carregada de preconceito, por meio da construção de novos saberes, do uso de novas lentes para se enxergar o que foi apagado em nossas

comunidades. Foi plantada a semente, a fim de que as atuais e futuras gerações sejam mais acolhedoras, perspicazes e críticas.

## A INFÂNCIA E O SER NEGRO

É necessário sempre acreditar que o sonho é possível  
Que o céu é o limite e você, truta, é imbatível  
— “A vida é desafio”, Racionais MC’s

A experiência no campo escolar pode nos surpreender. Estar na posição de estagiário/a é algo novo, não ocupar o lugar de professor/a e nem de aluno/a nos faz questionar e refletir mais profundamente sobre muitas vezes o *não lugar* dessa nova posição. Trata-se de aprender, a partir de uma observação, que muitas vezes pode não ser participativa, já que está restrita às possibilidades da dinâmica escolar, na qual o/a estagiário/a se insere muitas vezes de “paraquedas” abre diversas possibilidades.

Decidi fazer o estágio supervisionado em uma escola na região de Campinas, não somente por motivos objetivos, como a proximidade da minha casa, mas também, concretamente, foi o lugar que me acolheu para cumprir as horas de estágio, além de ser uma oportunidade rara de ter contato com uma faixa etária de estudantes que meu curso, de Ciências Sociais, não tem contato. Acompanhei a turma do 3º ano do ensino fundamental, formada por aproximadamente 20 alunos, com idade entre 8 e 9 anos, desde o primeiro semestre de 2023.

No primeiro semestre, minha presença gerou um efeito de curiosidade entre os/as alunos/as. Acredito que a presença de uma pessoa que não faz parte do contexto da sala de aula realmente impacta a turma de forma muitas vezes negativa, desestabilizando a dinâmica que já é construída entre os/as alunos/as e professor/a. Porém, os/as alunos/as foram ativos/as em me ver como alguém que poderia auxiliá-los, com maior abertura em colocar suas dúvidas e pedir ajuda. Um aspecto que chamou minha atenção era o certo fascínio que os/as estudantes tinham no meu cabelo,

repetidamente perguntavam se podiam mexer nele. No geral, não há professores negros retintos ou com cabelo afro na escola, isto é, desde esse momento, a questão racial foi um tema surgia nas entrelinhas do estágio.

As dinâmicas de atividades foram voltadas aos livros didáticos nas aulas direcionadas ao ensino de língua portuguesa e matemática, com a resolução na lousa; em especial nas aulas de matemática, pouco se propôs outras dinâmicas em aula. No geral, os/as alunos/as se sentam em fileiras, em poucas oportunidades eles puderam se sentar em duplas, quando isso foi possível demonstrou-se algo bem interessante. Diferente do que pode ser imaginado em um primeiro momento, essa nova organização da sala não significou mais conversas paralelas ou distrações, mas sim um estímulo para aqueles/as que tinham maior dificuldade pudessem pedir ajuda os/as que tinham mais domínio do conteúdo, gerando assim uma relação de colaboração.

No trabalho no campo-escola, houve alunos/as que me marcaram e, dentre eles/as, o Gustavo. Gustavo é um aluno negro, bem carinhoso e “carente”, apresentando muita dificuldade em prestar atenção e iniciar as atividades propostas. Mesmo com 8 anos, ele ainda não tem domínio do alfabeto. A professora pediu, na maioria das aulas, para que eu pudesse acompanhá-lo e ajudar na realização das atividades, sentando-me ao meu lado dele, durante as aulas. Anteriormente, a professora pedia que eu fosse com ele e outras crianças que tinham mais dificuldade para a biblioteca. De forma recorrente, Gustavo resistiu muito em ir à biblioteca e a fazer as atividades que propus; ele queria ficar na sala de aula com os colegas. Episódio como esse mostrou o quanto pode ser cruel para a subjetividade de uma criança a segregação com o restante dos colegas. Gustavo sabia que ele não poderia ficar na sala porque não sabia ler e nem escrever, e parte da dificuldade de fazer as atividades é, sim, a falta de autoestima. Neste sentido, um dos meus receios era eu ser a personificação da exclusão deles em sala de aula.

Durante o semestre, Gustavo começou a ter mais confiança em mim, em nós; junto com um novo aluno, chamado Giovanni,

fazíamos um grupo em quase todas as aulas. Eu tentava fazer uma dinâmica em que eles pudessem ajudar um ao outro e, para o Gustavo, em especial, era uma experiência importante. Estar na posição de alguém que pode ajudar alguém era enriquecedor para ele, tirando-o da posição de objeto que absorve conteúdo e o colocando enquanto sujeito da sua aprendizagem e do outro (FREIRE, 1970).

Todes os/as/es alunos/as/es que ficavam comigo para o “reforço” era alunos negros. A questão negra era algo que me chamava atenção na turma: a maioria dos/as/es estudantes era negra de pele clara, entretanto, a curiosidade de saber como eles/as se viam era algo que me despertava interesse. Em novembro, a professora fez atividades referentes ao dia da Consciência Negra na turma, entre elas estava um painel que tinha como título “Assim como as flores, as pessoas têm várias cores” (disponível abaixo), que mostrava uma discussão pouco profunda sobre esse tema:

Atividade realizada em sala



Através das atividades apresentadas pela professora, um texto sobre uma princesa negra foi trabalhado em sala; entre as perguntas que se referiam ao texto e sobre a discussão sobre o racismo que ele abordava, estava: “Escreva ou desenhe como o racismo acontece”.

Nesse momento, Giovanni, que é um estudante negro de pele clara, perguntou-me se atividade dele estava certa, tentei expressar que a atividade dele estava correta, pois fazia referência a uma ofensa racista em que uma pessoa chamava a outra de “macaco”. Quando tentei transmitir que o racismo se expressava também de outra forma para pessoas da “nossa” cor, apontando para a cor da minha pele e a da dele, ele disse que ele não era negro: “Eu sou branco igual o meu pai, quem é negra é minha mãe”.

Essa experiência sobre a questão racial despertou-me novos olhares para pensar a formação dos/as estudantes e a garantia dos direitos humanos dentro da escola, em especial a garantia do debate racial e que o mesmo possa fortalecer e dar suporte ao estudante negro se entender enquanto tal, garantia essa que deveria ser levada em prática, quando pensamos na implementação da Lei 10.639, que instaura a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira (e posteriormente a indígena).

Pensar a questão negra é parte do debate colocado por Candau (2005 *apud* CANDAU e SACAVINO, 2013) sobre a Educação em Direitos Humanos que vai marcar América Latina e passa por uma visão da interdependência dos direitos; não podemos debater um deles sem pensar nos outros a serem garantidos; uma educação para “nunca mais”, recuperando a memória e quebrando o silenciamento de setores oprimidos e marginalizados; assim como devemos viabilizar o desenvolvimento de processos para a formação de sujeitos de direitos e atores sociais, fortalecendo as dimensões éticas e político social desses sujeitos. Deste modo, devemos promover também o empoderamento individual, que é parte fundamental para se pensar o impacto do racismo nos indivíduos no Brasil, que acaba por marcar a subjetividade dos/as negros/as, num país circunscrito por anos de escravidão e da suposta democracia racial. Assim como afirma Kabengele Munanga:

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de



dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico (MUNANGA, s/d, s/p<sup>5</sup>).

Como intervenção dentro da sala de aula, pensei, junto com uma colega estagiária, a discussão sobre a questão racial, abarcando a questão negra e indígena, a partir de um ciclo de debate, abordando o conteúdo que o currículo exigia: o trabalho com tabelas. A ideia se deu a partir de pensar na própria escola, que recebeu muitos/as/es alunos/as/es/as indígenas no último período, filhos/as de estudantes indígenas da Unicamp e própria composição da sala. Assim, pensamos em duas aulas abordando esses temas. No final, conseguimos fazer a intervenção apenas sobre o primeiro tema, apontando três perguntas norteadoras que tínhamos o objetivo de chegar à conclusão dos/com os/as estudantes, sendo elas: 1) O Brasil não começou com a vinda dos portugueses; 2) Não generalização dos povos originários; e 3) Massacre dos povos originários.

A dinâmica começou propondo que todos/as se sentassem em roda, no chão, para uma integração e que pudessem olhar para o outro. Enquanto estavam falando, fizemos a leitura mobilizadora do livro “A árvore que nasce do céu” e fizemos uma roda para saber se os/as alunos tiveram uma experiência parecida com o que estava colocado no livro. Vários/as estudantes apontaram sua experiência pessoal, como apresentado por Tavares (2020), quando destaca que privilegiar as diferentes percepções deve ser uma prática que favorece a Educação em Direitos Humanos.

---

<sup>5</sup> Disponível em: MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59> . Acesso em 28/05/2024..

## A RESSIGNIFICAÇÃO DO PROGRAMA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS

Desde o início, por ouro e prata  
Olha quem morre, então  
Veja você quem mata  
Recebe o mérito a farda que pratica o mal  
Me ver pobre, preso ou morto já é cultural  
– “Negro drama”, Racionais MC’s

“O racismo está sempre se adaptando ao contemporâneo”, afirma Grada Kilomba. Ao pensar nisso, vejo como nossa sociedade ainda é muito preconceituosa e violenta, em um país onde aqueles que se encaixam em um padrão - homem branco, cisgênero - continuam sendo beneficiados e, assim, fica à mercê todo indivíduo que não é visto como digno para a mesma vivência, o qual é perseguido e morto todos os dias<sup>6</sup>. Entretanto, ao chegar na escola - espaço onde circulam diferentes ideais, pensamentos e, conseqüentemente, defesas de pontos de vista -, questionei-me sobre como falar com os/as estudantes sobre esse assunto que está no cotidiano, nas nossas ações, nos modos de ver e acolher o outro.

A escola onde foi realizado o estágio supervisionado é conhecida por ser um colégio técnico de renome, em que sua seleção de alunos/as é feita por meio de um processo interno de exame de seleção, conhecido popularmente como “vestibulinho”. Ao longo do estágio, descobri que esse processo avaliativo não tinha um programa de cotas étnico-raciais e sociais, mas apenas cotas voltadas para pessoas que cursaram o Ensino Fundamental em escola pública. Entretanto, após a deliberação de 2020<sup>7</sup>, houve uma mudança na seleção da escola, em 2021, sendo esse o primeiro ano de adoção do programa que abrangeu estudantes autodeclarados/as pretos/as, pardos/as ou indígenas, oriundos/as

---

<sup>6</sup> Em 2022, o país teve aumento de registros de racismo e homofobia. Para mais informações, leia BOCHINI (2023).

<sup>7</sup> Uma mudança programada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola do ano de 2019 a 2022.

de escolas públicas, com reserva de 35% das vagas. Uma atitude interessante da escola é a de atualização futura desse programa, o qual seria feito seguindo estudos e debates atuais, a fim de evitar fraudes, verificar a eficácia da implementação e propor melhorias. Embora esse prazo de análise não tenha sido predeterminado, estimular a atualização das cotas permite não cristalizar algo que poderá mudar na sociedade e, também, dá a chance de atualizar o processo conforme as necessidades que surgirão na própria instituição de ensino.

Após essa implementação, a professora do colégio informou que se fez necessário um projeto contínuo de conscientização, visto que as mudanças não foram totalmente aceitas por uma parte da escola, a qual, possivelmente, enxerga as cotas como um processo desigual. A intervenção teve não só por objetivo colaborar nessa atividade que já foi iniciada em outros anos, por um coletivo negro, mas também ir além dos âmbitos escolares, isto é, desejei que o aprendizado ali compartilhado conscientizasse os/as alunos/as enquanto cidadãos/ãs críticos/as que agirão em uma sociedade que também foi marcada pelo racismo, a qual personifica no outro tudo aquilo que o “sujeito branco” não deseja parecer (KILOMBA, 2019, p. 38). Ao abordar as cotas na intervenção, buscamos esclarecer que a falta de representatividade de pessoas negras, indígenas ou de outras etnias leva a um apagamento histórico da existência do diferente e, sobretudo, dos dizeres que circulam nas culturas e vivências dessas comunidades. Dessa forma, apenas determinadas narrativas são vistas como dignas de circulação, de serem ouvidas.

Levei em consideração o que a escritora Kilomba traz em seu livro “Memórias de uma plantação: episódios de racismo cotidiano”, sobre as fases de defesa do homem branco perante o racismo<sup>8</sup>, em que ela busca conscientizar coletivamente sobre um movimento de responsabilização da desigualdade racial, evidenciando configurações de poder social e de reconhecimento

---

<sup>8</sup> As fases consistem em negação, culpa, vergonha, reconhecimento e reparação (KILOMBA, 2019, p. 43).

(FREIRE, 2020, p. 271), bem como os trabalhos de Fanon, o qual aborda o conceito de “epidermização da inferioridade” (FANON, 2020, p. 17). Assim, foram apresentados aos/as alunos/as dois vídeos produzidos por Grada Kilomba<sup>9</sup> sobre atitudes racistas e as formas de negar a existência de uma comunidade diferente daquela que foi definida como padrão. Para isso, foram utilizadas questões norteadoras (apresentadas a seguir) para ajudar na conversa com os/as alunos/as, seguindo algumas etapas definidas pela escritora e, também, para estimular uma autorreflexão sobre nossas ações que, muitas vezes, não enxergamos como preconceituosas:

Perguntas norteadoras para a conversa com os/as alunos/as de Ensino Médio:

- Como você definiria o racismo? Como ele é normalizado em nossa sociedade?
- Você já fez esses tipos de comentários? Eles seriam formas de negar a existência de uma responsabilidade sobre o racismo, isto é, há atitudes racistas, mas que não são nomeadas como tal? Por que são comuns esses comentários?
- Como nossas perguntas podem ser mais profundas, indo além de uma simples “curiosidade”?
- Você encontra com facilidade produções feitas por pessoas negras, indígenas, homossexuais, transexuais da mesma forma que encontra trabalhos feitos por pessoas brancas? Por quê?
- Como essas comunidades, vistas como diferentes daquela considerada padrão, são apagadas da sociedade, impostas a uma não-existência?
- A sociedade busca por soluções, propostas para diminuir essas diferenças existentes entre a comunidade branca e a negra? Todo processo é igual?

Após esse debate, buscou-se conversar sobre o que é justiça reparatória, partindo de um texto publicado pelas Nações Unidas<sup>10</sup>. A intenção da leitura foi de apresentar o conceito e como essas justiças reparatórias atingem a sociedade. No final do encontro, foi divulgado um formulário para os/as alunos/as responderem algumas questões sobre cotas que está apresentado abaixo. Esse

---

<sup>9</sup> “PLANTATION memories” by Grada Kilomba, Trailer I (2016).

<sup>10</sup> Para leitura integral do material, acesse MOYA; GONZALEZ (2023).

formato foi escolhido a fim de não inibir os/as estudantes que têm dificuldade ou constrangimento de compartilhar seus pensamentos com o restante da turma:

Formulário compartilhado com os/as alunos/as da escola:

1. Qual é a sua cor (branca, preta, parda, amarela ou indígena)?
2. Qual foi a escola em que você cursou o ensino fundamental (pública ou particular)?
3. Quantos anos você tem?
4. Para você, qual é a finalidade do processo de cotas?
5. Você concorda com o programa atual de cotas da escola? Por quê?
6. Você acredita que as cotas fazem mudanças no ambiente em que você se encontra e, também, na sociedade como um todo? Por quê?
7. Você considera importante eventos como o Sarau temático (momento destinado para refletir de modo mais enfático questões sociais e políticas, tirando proveito da manifestação artística)? (Sim/Não/Indiferente)
8. Você gostaria de deixar mais alguma opinião sobre o sistema de cotas empregado no processo seletivo da sua escola?
9. Você gostaria de que existisse um grupo para falar mensalmente de temas voltados para pautas sociais, como racismo, homofobia, movimentos LGBTQIA+, entre outros assuntos? (Sim/Não)
10. Você participaria desse grupo? (Sim/Não)
11. Você acredita ser importante ter uma comissão de recepção para os/as/es alunos/as/es cotistas? (Sim, eu participaria da comissão/Sim, mas não participaria da comissão. /Não.)

Assim como a escola, que optou por implementar as cotas e, ainda por cima, fazer uma constante verificação do desempenho de tal escolha, os debates sobre a desigualdade racial e social não deveriam ficar presos a um único momento escolar. Faz-se importante que a conversa e a troca de informações sejam contínuas, instigando não só os/as discentes, mas também os/as docentes e todos/as os/as outros/as funcionários/as da escola - que também são sujeitos capazes de apresentar certos comportamentos que impactarão todo o corpo estudantil e, portanto, são indivíduos que precisam ter uma formação constante - a refletir cotidianamente sobre o preconceito racial e como ele não é um evento natural, mas sim uma experiência traumática na vida do

sujeito negro, como afirmado por Kilomba (FREIRE *apud* KILOMBA, 2020, p. 275). Inclusive, em nível escolar, essa discriminação promove uma divisão dentro da sala de aula, pois as dificuldades dos/as alunos/as discriminados/as tornam-se “*crateras*” que os afastam dos/as colegas e dificultam sua permanência na escola. Considerando tais aspectos, na intervenção, propus que esse diálogo fosse continuado em comissões de boas-vindas para os/as futuros/as ingressantes, em especial estudantes das cotas étnico-raciais, dando a devida atenção a assuntos que geralmente são deixados de lado e, também, evidenciar como a violência tem um alvo com cor definida, como exposto pelos Racionais MC's, que sofre uma tortura naturalizada, que busca apagar a existência de outrem de diferentes maneiras. Cabe a nós lutarmos para acabar com essa normalização dada a esse preconceito.

A pauta sobre o racismo parece, muitas vezes, ultrapassada por ser um assunto que tende a ser abordado em programas televisivos, como entrevistas e notícias, e está, ainda que em pequenos passos, em defesas políticas, como a decisão do Presidente Lula em sancionar a lei que define injúria racial como crime<sup>11</sup>. Todavia, ao pensar sobre os questionamentos em torno das cotas étnico-raciais, colocando em dúvida sua eficiência e sua justificativa, levantados por alunos/as de um colégio onde a informação de qualidade é um dos pilares da formação de discentes, é possível entender que ainda temos muito a conversar sobre o porquê dessa medida reparatória existir e, antes de tudo, afirmar que a sociedade ainda é muito desigual. Temos como exemplo a fala de Silvia Maria Santiago, Diretora Executiva de Direitos Humanos da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) - em pronunciamento num evento incomum de ocorrer em um espaço acadêmico, que se voltou ao hip hop e ao funk, culturas marginalizadas, tendo como convidado MC Hariel<sup>12</sup> -, em que ela compartilhou que esperou por 40 anos para ver rostos

---

<sup>11</sup> Para mais informações, veja PODER 360 (2023).

<sup>12</sup> Para acesso à aula pública, veja AULA PÚBLICA... (2023).

semelhantes ao dela dentro do campus, ver uma diversidade em um local onde antes predominava apenas a branquitude. Sua frase emociona e evidencia que a luta contra o racismo e muitas outras desigualdades caminha devagar, mas está avançando apesar de todas as intempéries. Aliás, a inserção de cotas é um trajeto que estimula essa diferença e, sobretudo, eleva os saberes compartilhados no campo da pesquisa científica<sup>13</sup>.

Embora o colégio seja o espaço para o compartilhamento de informações, em que a política de uma pesquisa séria e fiel à realidade seja construída, relembro o que Fanon discorre sobre a razão ser a única arma possível, num espaço onde a irracionalidade predomina, sendo árdua a luta contra uma sociedade discriminadora, cheia de ódio sem justificativas, uma ira - apresentada hoje como incômodos, falas eufêmicas e, também, atitudes agressivas - que se eleva contra um ser que nasceu negro. Assim, ser negro em uma sociedade marcada por uma visão branca é um desafio cotidiano, em que seu conhecimento e sua existência precisam ser marcados e reafirmados inúmeras vezes, não recaindo em culpa e desprezo, como tristemente apontado por Fanon (2020), por ter nascido daquela cor.

Dessa forma, ao trazer os vídeos de Kilomba para o projeto na escola e rever as ideias pré-estabelecidas sobre as cotas, busquei mostrar que as atitudes racistas e discriminatórias se fazem presentes em nossa formação, seja com olhares, perguntas e até afirmações, deixando a aceitação do negro, enquanto ser humano, no plano das ideias (FANON, 2020, p. 99). Além disso, com as cotas e outros processos de permanência, pretendi evidenciar que há uma formulação de um espaço de representatividade a povos que foram esquecidos, abandonados e negligenciados. Ao promover a vinda deles a lugares que são circulados majoritariamente por pessoas brancas, novas pautas serão levantadas, as quais irão romper com uma cultura do silêncio que foi imposta por

---

<sup>13</sup> A fim de trazer outras perspectivas sobre as cotas, buscamos apresentar o documentário feito pela UFRGS. Para acesso, veja COTAS:...(2022).

colonizadores, ditadores e por vários processos de tortura e apagamento. Portanto, cabe a nós lutarmos pela construção de uma sociedade em que todos tenham seus direitos garantidos, que todos/as/es os/as/es alunos/as/es sejam reconhecidos e vistos como pertencentes em qualquer lugar onde desejam estar.

## **MEDIAÇÃO CONTRA RACISMO NAS ESCOLAS**

Mas se analisarmos bem mais você descobre  
Que negro e branco pobre se parecem  
Mas não são iguais  
Crianças vão nascendo  
Em condições bem precárias  
Se desenvolvendo sem a paz necessária  
— “Racistas otários”, Racionais MC’s

A minha intervenção de estágio foi feita em uma Escola Estadual do Programa de Ensino Integral (PEI) em Campinas (SP). Fui contextualizado de que uma professora da escola sofreu racismo através de uma fala de um aluno de 8º ano, algo que indignou muitos/as/es estudantes. Os/as/es alunos/as/es se organizaram e no dia seguinte ao ocorrido se recusaram a voltar para as salas de aula, protestando no pátio da escola com cartazes e se posicionando contra a ofensa que foi cometida contra a professora. Segundo comentários de alguns professores da escola, também houve reações menos saudáveis, visto que alguns alunos ameaçaram agredir o aluno que cometeu o ato racista. Diante dessa demanda de tratar o tema de forma mais atenciosa, quatro professores da escola criaram a Comissão de Educação Antirracista, que tem por objetivo o letramento racial dos/as/es estudantes e o oferecimento de um espaço para desabafo e acolhimento deles acerca dos racismos vistos e vivenciados no cotidiano. A Comissão organizou encontros semanais num formato de roda de conversa, nos quais a participação dos/as/es estudantes foi voluntária, mas a demanda por participação se mostrou alta. Os dois primeiros encontros foram reservados à participação apenas



dos/as/es alunos/as/es negros do 6º ao 9º ano, pretendendo assim dar voz e acolhimento para as crianças negras da escola. A partir do terceiro encontro, as rodas de conversa foram abertas para a participação de qualquer estudante que quisesse participar.

Já nesses primeiros encontros, foi possível perceber a necessidade de se levantar discussões sobre o racismo no cotidiano escolar, visto que muitos/as/es estudantes de todas as séries relataram diversas situações que afirmaram afetar diretamente sua autoestima e senso de justiça e segurança. Os/as/es estudantes contaram nas rodas de conversas sobre práticas de *bullying* com vieses racistas, padrões de beleza, falta de valorização de cabelos crespos no meio familiar, falta de ação da gestão escolar diante de atos racistas, abordagens policiais a menores de idade sem justificativa e maiores pressões estéticas que são colocadas nas meninas em comparação com os meninos. Winnie Bueno (2022), em coluna na Revista Gama, debate sobre como o racismo cotidiano nas escolas pode afetar o desenvolvimento de crianças e jovens, afirmando que esse racismo “faz com que essas crianças não queiram participar das atividades, não se sintam confortáveis na escola e tenham menos oportunidade de desenvolver suas habilidades. Traumatiza.” (BUENO, 2022). Isso foi visto através dos relatos dos/as/es alunos/as/es(as) nas reuniões da Comissão de Educação Antirracista, visto as dificuldades deles de lidar com diversas situações, e às vezes até mesmo se expressar o que sentiam sobre elas sem se emocionar.

Também ficou claro ao longo dos relatos dos(as) estudantes a forma como o machismo e a desigualdade de gênero permeiam o debate sobre racismo, pois as meninas que participaram tiveram relatos ainda mais enfáticos sobre serem zombadas ou não se sentirem seguras em relação a sua aparência, principalmente se tratando do cabelo. Essa é uma temática tocada por Grada Kilomba ao explicar sobre a “dupla ausência” sofrida por mulheres negras, dada a “inexistência” causada por exclusões (KILOMBA, 2020, p. 15-16) de uma sociedade que eu interpreto, portanto, como simultaneamente racista e machista. Assim, o ponto mais tocado

pelas alunas em relação à baixa autoestima foram os cabelos: dificuldade de se ver sem tranças *box braids*, dificuldade de lidar com comentários pejorativos e racistas, não aceitação do cabelo natural, pressão para alisar os cabelos, dentre outros. Pensando na Educação em Direitos Humanos, Candau e Sacavino (2013) destacam uma educação que vise potencializar grupos discriminados através do empoderamento, podendo esse empoderamento ter “duas dimensões básicas: pessoal e social, intimamente relacionadas, que a educação em Direitos Humanos deve promover, afirmar e desenvolver.” (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 62). Diante disso, criou-se a partir da Comissão a ideia de uma sessão de fotografias (realizada no final de novembro de 2023), reunindo os(as) estudantes negros(as) para se vestir, maquiar e tirar fotos, que depois seriam expostas nos ambientes da escola com o objetivo de valorizar as diferentes belezas negras daquele espaço. Essa atividade não fez parte da minha intervenção como estagiário, porém trago aqui por conta da importância simbólica e prática como forma de empoderamento que favorece a auto identificação, o desenvolvimento e segurança dos jovens que convivem ali.

Em paralelo às rodas de conversa semanais, também acompanhei algumas conversas entre professores e demais colaboradores da escola que me atçaram a necessidade de se trabalhar temas como racismo cotidiano e letramento racial não somente entre os/as/es alunos/as/es, mas também com os adultos. Lia Schucman (2014), após argumentar o racismo enquanto algo socialmente construído e que envolve diferentes marcadores e relações de poder, traz diversos relatos que explicitam situações do dia a dia brasileiro, nas quais o racismo está presente (às vezes de forma estrutural ou subentendida) mas não é notado por aqueles que o praticam mesmo diante de questionamentos sobre o tema. Esse foi um problema frequentemente comentado entre os colaboradores e os/as/es alunos/as/es da escola na qual estagiei: como identificar o racismo em situações específicas e diferenciá-lo de outras questões, como o *bullying*? Além disso, manteve-se tanto entre os adultos quanto entre as crianças a dúvida sobre o que fazer

e como reagir em cada situação específica. Como remediar casos de racismo? Como acolher vítimas? Diante dessas questões, obtive autorização da coordenação da escola para realizar entre professores, pessoal da gestão e demais funcionários uma entrevista voluntária, para obter um levantamento de percepções sobre o tema e sugestões do que fazer nessa escola especificamente. Durante as entrevistas não foi coletada a identificação de quem participou, para manter o anonimato e maior conforto de todos. Com os resultados, propôs-se a criação de um material que pudesse sugerir orientações para os colaboradores, para melhor direcionar as ações quando necessário. Neste link, encontram-se as perguntas que foram respondidas nas entrevistas, tanto via Google Forms quanto através de formulários manuscritos.

Após algumas semanas com os formulários circulando, obtive ao todo 25 respostas e fiz um resumo delas, para sintetizar as informações que podem ser obtidas. Esse resumo, a análise das respostas e as sugestões feitas podem ser lidas na íntegra, no mesmo link disponibilizado anteriormente. Com esse panorama, fiz algumas análises e sugestões que fui convidado para apresentar aos/as professores/as em uma Aula de Trabalho Pedagógico Geral (ATPCG), me baseando principalmente em *Branquitude e Poder: revisitando o “medo branco” no século XXI*, de Lia Schucman (2014), e em *Mediação de Conflitos*, de Ana Lucia Catão (2020). Nessa edição da coleção de Direitos Humanos do Instituto Vladimir Herzog, Catão traz a importância de se entender a mediação de conflitos como uma prática que deve ocorrer em um espaço e em tempo apropriado para tal, com a presença de um mediador neutro (adulto ou não) que favoreça o diálogo entre os envolvidos. Uma das minhas sugestões foi fornecer esse ambiente de mediação de conflitos na escola, já que Catão (2020) também defende a importância da “corresponsabilização”, onde deve-se considerar o contexto e a complexidade de cada ato, envolvendo a reflexão e o aprendizado tanto das crianças quanto dos adultos (CATÃO, 2020, p. 20-21). Já que o racismo é algo que ocorre de forma estruturada na sociedade brasileira, como aponta Schucman (2014), e já que as

resposta das entrevistas mostraram uma concordância do papel limitado da escola diante desse problema, eu sugeri que o envolvimento das famílias nesses processos de debates e conscientização é indispensável para que se tenha de fato resultados efetivos.

## O EVANGELHO MARGINAL DOS RACIONAIS MC'S

A primeira faz bum, a segunda faz tá  
Eu tenho uma missão e não vou parar  
Meu estilo é pesado e faz tremer o chão  
Minha palavra vale um tiro, eu tenho  
muita munição  
— “Capítulo 4, versículo 3”, Racionais MC's

Na construção da minha identidade enquanto professora fui apresentada às diversas situações que corroboram para minha experiência pedagógica atual. Na primeira escola em que estagiei, a relação estagiário-escola estava comprometida desde antes da minha chegada, não era permitida a entrada de estagiários na sala dos/as professores/as, as decisões não eram pensadas de forma participativa. Mesmo que sempre tenha acompanhado uma professora empenhada em suas atividades, ser uma professora do estado apresenta inúmeros desafios.

Tendo em mente isso, busquei uma outra escola, a qual já havia estudado e que me permitiu enxergar uma escola diferente, tanto da qual estudei anos atrás quanto da escola que fiz meu estágio no semestre anterior. Nela eu tinha abertura para visitar diferentes professores, esses que também tinham liberdade e entusiasmo para organizar eventos, como de fato os fizeram. Vale ressaltar que os Conselhos de Classes eram participativos e os eventos promovidos eram em colaboração dos/as/es alunos/as/es, que tinham certa autonomia para executar as ideias, entretanto novos questionamentos apareceram sobre a problemática de ser um professor do estado.

Na instituição, as paredes azuis “cor de escola”, as quadras de futebol e os ventiladores continuavam os mesmos desde quando estudei lá. No entanto, agora foram acrescentados um bicicletário suspenso, painéis produzidos pelos/as/es alunos/as/es<sup>14</sup>, resultados de uma greve em 2019 que acarretou neles e na pintura das paredes de fora da escola.

Os painéis tratavam sobre a diversidade, trazendo pautas como étnico-raciais, sexualidade e gênero. Nos tempos atuais, em que a disputa política e o debate sobre escolas sem partido, a perseguição aos/as professores/as, nesse ponto é notável. Enquanto futura professora, locais como essa escola é onde alunos e professores dispõem de um ambiente em que podem trabalhar educação em Direitos Humanos. Dado o contexto, tive a oportunidade de acompanhar alunos desde o 6º ano até o 3º ano do ensino médio.

Durante o estágio pude visitar diferentes interações escolares, o que foi importante para perceber a relação dos/as/es alunos/as/es com diferentes professores, mas enquanto isso, tive uma troca superficial com os/as/es alunos/as/es, minha experiência enquanto estagiária se manteve em olhar de fora. Entre as visitas, foi presenciado racismo velado, preconceitos contra pessoas com deficiência, porém também houve afeto, tanto entre os/as/es alunos/as/es quanto com os/as/es professores/as, os quais eram de fato acolhedores. Nossa função nada se faz sem afeto, sem a ligação com o aluno e o amadurecimento dessa relação.

Ao longo da minha visita, constatei a grande quantidade de professores/as não efetivos/as que lecionaram disciplinas diferentes da sua formação, mas do mesmo núcleo comum. Constatei também o crescimento de profissionais bacharéis que não passaram por disciplinas de licenciatura, dando aula.

Ainda sobre isso, o número crescente de não licenciados exercendo o magistério me causa inquietude, pois estudamos,

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1DEgS-bOzwbqLF-HT8ZQf8N2nKpezT0GN>.

vivenciamos e fazemos descobertas teóricas-práticas sobre o ensino durante nossa formação para sermos capazes de fornecer um ensino de qualidade. Enquanto professores sem licenciatura estão lecionando. Nesse estágio supervisionado pude perceber que ser professor vai além de ter conhecimento sobre o conteúdo, mas saber dar aula, tendo consciência de não saber tudo em sua completude. A prática pedagógica mobiliza o professor assim como o aluno.

Apresentado o quadro geral, minha intervenção foi feita em uma das salas de 1º ano do ensino médio, a qual mais criei vínculo, acompanhando o professor que dava aulas de História, Filosofia e Sociologia para a turma.

Ao longo do quarto bimestre, o conteúdo programado pelo estado de São Paulo no Currículo Paulista estava vinculado à violência, com o tema “As formas de violência e desumanização: a não cidadania”<sup>15</sup>. Entretanto notei que as discussões acerca do mapa da violência, embora essencial para mostrar a realidade do Brasil, também sempre colocava a favela com conotação negativa. Contudo os/as/es alunos/as/es, em diversas vezes utilizavam de músicas para contribuir com o debate sobre violência, citando algumas vezes os Racionais MC’s. Logo, seria uma intervenção enriquecedora acerca do existir negro (FANON, 2020), o debate do álbum *Sobrevivendo ao Inferno*, que se tornou leitura obrigatória para o vestibular da Unicamp. Ouvir e discutir de forma ativa proporciona aos/as/es alunos/as/es tanto o aumento de repertório para o vestibular quanto — e primordialmente — realça a uma nova faceta da periferia, uma comprometida com a mudança do pensamento da comunidade.

O álbum em questão é de 1997 que mostra as diferentes realidades encontradas na periferia denunciando a violência do Estado sobre a população que nela vive e que se materializa através da polícia. O álbum foi motivado após três grandes massacres que aconteceram durante a década de 1990: a Chacina da Candelária, a

---

<sup>15</sup> Para mais informações, veja São Paulo (2023).

Chacina de Vigário Geral e o Massacre do Carandiru. Esses eventos que resultaram em mais de 150 negros periféricos mortos impulsionaram o grupo, que já fazia músicas voltadas a periferia, a lançar esse álbum. Assim como Candau (2013) sugere, o álbum em si é um artefato para desenvolver a educação em Direitos Humanos uma vez que ao longo do álbum, o “pastor marginal” como descreve Oliveira (2014) está comprometido em respeitar e defender os DH tanto seus quanto da comunidade.

O álbum sendo uma aula sobre Direitos Humanos traz o tripé que os sustentam, (CANDAU, 2013) a identificação dos indivíduos como sujeito de direitos, o respeito com os direitos dos demais, além de estar comprometido com a conscientização de mais pessoas. Oliveira (2014) pontua a capacidade do interlocutor, através do rap, de afirmar a cultura negra e denunciar a violência. A periferia assume o conceito de nação, uma vez que une todos os indivíduos sob uma identidade comum.

A ideia do álbum surgiu a partir das falas dos/as/es alunos/as/es, mas minha memória enquanto pessoa negra, ouvindo racionais em casa, evocou a consideração sobre o álbum. O desenvolvimento de um simples plano pedagógico lembrou em mim, a realidade de muitos/as/es alunos/as/es da sala em que apliquei a aula. O álbum apresenta um saber “marginal” que luta contra o epistemicídio negro, tratando o sujeito periférico como um irmão. É possível perceber isso ao longo de toda a construção do álbum: favelas das mais diversas partes do Brasil são citadas; realidades são contadas sem julgamento. Há apenas um manual para sobreviver. Entretanto, em sua simples intenção, o sujeito que canta, produz algum tipo de escrevivência, como coloca Conceição Evaristo, que traz a arte como uma ferramenta antirracista. Ainda que o álbum não aborde as questões de gênero, foi imprescindível para meu desenvolvimento em educação antirracista.

Na intervenção, a concretização dos planos aconteceu de uma forma não esperada. A intervenção que foi programada para três aulas no mínimo teve que acontecer em uma (a última), logo tive que lidar com o cansaço dos/as/es alunos/as/es e a falta de tempo.

Após minha intervenção algumas ideias me atravessaram: o professor ter passado o filme “Mulher Rei”<sup>16</sup> poderia ser um artefato para trabalhar o feminismo negro ou a Geografia e História da África.

A experiência desse estágio me trouxe reflexões sobre novas propostas para as próximas disciplinas de estágio supervisionado: existe uma parede em branco que precisa ser preenchida por arte pelos/as/es alunos/as/es, ainda não há um coletivo feminista na escola e existe um grupo de Direitos Humanos com potencial para instauração de um Observatório de Direitos Humanos na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre vários aspectos que permearam o estágio de todos do grupo, a identidade, o existir da pessoa negra, como as suas particularidades do desenvolvimento na nossa sociedade foi um tópico comum a todos os campos. Desde uma criança que não se identifica enquanto negro até os estereótipos irrealistas que permanecem na subjetividade de pessoas negra e brancas, dando a possibilidade de ver o complexo psicossocial que interfere no desenvolvimento da população negra.

Assim, se faz necessário, enquanto futuros/as professores/as, em nossa formação e na formação dos nossos/as/es alunos/as/es, enquanto cidadãos, discutirmos a história e refletimos sobre as questões raciais, nos atentando para promover a tomada de consciência do sujeito, seu empoderamento, a fim de incentivar a mudança social, recordando uma memória com orgulho, fornecendo espaço de fala, contribuindo com a formação de sujeitos capazes de reconhecer seus direitos e os tornando atores sociais, firmados pelo ensino em Direitos Humanos e a Lei 10.639/2003 que tornou o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira obrigatório.

---

<sup>16</sup> Filme sobre um grupo de mulheres guerreiras que lutam para proteger o reino africano de Dahomey de um inimigo estrangeiro.



## REFERÊNCIAS

AULA PÚBLICA com MC Hariel. *Alma Imortal: a filosofia do funk* – Festival Internacional Hip Hop 50. Unicamp, 2023. 1 vídeo (2h04min). Publicado pelo canal IFCH-UNICAMP. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=h2QbSOZg-9Q&ab\\_channel=IFCH-UNICAMP](https://www.youtube.com/watch?v=h2QbSOZg-9Q&ab_channel=IFCH-UNICAMP)>. Acesso em: 09 nov. 2023.

BOCHINI, Bruno. Registros de racismo e homofobia disparam no país em 2022. *Agência Brasil*, São Paulo, 20 jul. 2023. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-07/registros-de-racismo-e-homofobia-disparam-no-pais-em-2022>>. Acesso em: 02 out. 2023.

BUENO, Winnie. Protejam as crianças negras. *Gama Revista*, [S. l.], 2022. Disponível em: <<https://gamarevista.uol.com.br/colunistas/winnie-bueno/protejam-as-criancas-negras/>>. Acesso em: 09 out. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. de 2013. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319/8741>>. Acesso em: 09 out. 2023.

CATÃO, Ana Lucia. *Mediação de Conflitos*. 2. ed. São Paulo: Vlado Educação, 2019.

COTAS: uma porta aberta — filme completo. Porto Alegre, 2022. 1 vídeo (37 min. 48 seg.). Publicado pelo canal NEABI UFRGS. Disponível em: <<https://youtu.be/cOqSlyLb1Ek>>. Acesso em: 02 out. 2023.

FANON, Frantz. Introdução. In: FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020. local. 13-20.

FREIRE, Maíra Samara de Lima. Do silenciamento ao (re)conhecimento: quando a fala se transborda na escrita. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 267-277, 2020. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/170783/161665>>. Acesso em: 29 out. 2023.

KILOMBA, Grada. A máscara. In: KILOMBA, Grada. *Memórias de uma plantação*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 33-46.

KILOMBA, Grada. Prefácio - Fanon, existência, ausência. In: FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020. p. 11-16.

KILOMBA, Grada. “PLANTATION memories”. Trailer I (Engl./Port.). [S. l.], 2016. 1 vídeo (5 min e 41 seg.). Publicado pelo canal Grada Kilomba. Disponível em: <<https://youtu.be/ftRjL7E5Y94?si=peEE5T2AiZYA6G0n>>. Acesso em: 08 out. 2023.

KILOMBA, Grada. “PLANTATION memories”. Trailer II (Engl./Port.). [S. l.], 2016. 1 vídeo (5 min e 41 seg.). Publicado pelo canal Grada Kilomba. Disponível em: <<https://youtu.be/SzU0TQxLnZs?si=EndRWe7jUlpsW8jK>>. Acesso em: 08 out. 2023.

MOYA, María Jeannette; GONZALEZ, Felipe Iturrieta. Liderança e vontade política são cruciais para garantir justiça reparatoria para pessoas afrodescendentes. *Nações Unidas do Brasil*, DF, 19 set. 2023. Notícias, s. p. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/246541-lideran%C3%A7a-e-vontade-pol%C3%ADtica-s%C3%A3o-cruciais-para-garantir-justi%C3%A7a-reparat%C3%B3ria-para-pessoas>>. Acesso em: 01 out. 2023.

OLIVEIRA, Acauam Silvério de. *O fim da canção? Racionais MC's como efeito colateral do sistema cancional brasileiro*. São Paulo: FFLCH-USP, 2014.

PODER 360. Lula sanciona lei que equipara injúria racial ao racismo. *Poder 360*, [S. l.], 12 jan. 2023. Governo, s. p. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/governo/lula-sanciona-lei-que-equipara-injuria-racial-ao-racismo/>>. Acesso em: 09 nov. 2023.

RACIONAIS Mc's. *Sobrevivendo no Inferno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 144.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo em ação: ciências humanas e sociais aplicadas, tecnologias e inovação de projeto em vida*. Caderno do estudante, Primeira série - Ensino médio, 4 bimestre. São Paulo: Secretaria da Educação, 2023. 160 p. Disponível em: <[https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/10/1aSerie\\_EM\\_4BIM\\_CH\\_EM.pdf](https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/10/1aSerie_EM_4BIM_CH_EM.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2023.

SCHUCMAN, Lia. Branquitude e Poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S. l.], v. 6, n. 13, p. 134–147, 2014. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/155/152>>. Acesso em: 09 nov. 2023.

TAVARES, C. Educação em direitos humanos na educação básica: reflexões sobre sua prática pedagógica em escolas públicas. *Revista Olhares*, Guarulhos, v. 8, n. 2, p. 46-62, ago. 2020. <<https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.10710>>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Procuradoria Geral. *Deliberação CONSU-A-021/2020, de 02/06/2020*. Dispõe sobre a política de ingresso no Exame de Seleção dos Colégios Técnicos da Unicamp, adaptando o ingresso à adoção de cotas étnico-raciais e sociais a partir de 2021, e dá outras providências. Campinas: Procuradoria Geral Unicamp, 2020. Disponível em: <<https://www.pg.unicamp.br/norma/21772/0>>. Acesso em: 09 nov. 2023.

## AMOR, VERBO INTRANSITIVO

CARLOS EDUARDO BERTHO<sup>1</sup>

<c252046@dac.unicamp.br

### INTRODUÇÃO

Peço desculpas a quem for ler este relatório de estágio, pois se busca um referencial teórico extraordinário, não o encontrará; se busca experiências extraordinárias ou mesmo grandes reflexões, infelizmente, não as encontrará aqui também. Venho por meio deste documento fazer, de certa forma simples, um desabafo; escrever medos e insignificâncias que a mim vieram nessa sucinta experiência de estágio, na qual estive mergulhado neste semestre. De mesma orientação e mesma supervisão, iniciei o estágio com o desejo de entender e fechar algumas lacunas em minha experiência anterior, mas já adianto que pouco se fechou e muito se abriu nessa experiência.

Como em minha experiência anterior, busquei trabalhar com a questão dos direitos humanos no ambiente escolar e, por sorte, consegui manter a mesma orientadora, que justamente trabalha com essa perspectiva. Para tal, iniciamos com discussões gerais para a formação de um arcabouço teórico e, por fim, fomos divididos em grupos de trabalho específicos, a depender de nosso interesse de trabalho ou de experiências que observamos em nossas vivências no estágio.

---

<sup>1</sup> Estudante de graduação da Universidade de Campinas. Campinas, SP, Brasil.

## COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA

Nesse cenário, me propus a trabalhar com a temática da comunicação não violenta e os pressupostos da justiça restaurativa, pois, em minha vivência no âmbito escolar, me deparei com uma comunicação em que a violência se encontrava normalizada entre os entes escolares. Sendo assim, busquei focar na questão da comunicação não violenta como lente de observação e ação no meu período em sala de aula, trabalhando esse pressuposto como:

resoluções adequadas de conflitos por meio de soluções autocompositivas em que as partes passam a compreender de forma empática e respeitosa quais são as suas reais necessidades por trás do embasamento, bem como também às necessidades de todas as partes envolvidas para que possam observar a questão que precisa efetivamente de atenção (MELO e FÉLIX, 2023 p.178).

Desta forma, munido da perspectiva de que, ao se propor a negligência da violência, em um cenário por ela tomado há muito, é central trabalhar a perspectiva do respeito e da empatia, para que seja construído um ambiente no qual a comunicação seja pacífica e propicie o nascimento de uma cultura da paz. Para tal, deixo aqui o destaque dos pressupostos de um dos maiores teóricos da comunicação não violenta, Rosemberg (2006), que apresenta 5 etapas centrais: a *observação*, que consiste em atentar-se aos fatos sem a realização de julgamentos ou avaliações, em seguida o *sentimento*: entender que com as observações, sentimentos podem afloram e aí entra a próxima etapa, a *necessidade*, que é entender por que esse sentimento se aflorou e a qual necessidade ele se liga, para que, enfim, na última etapa, *pedido*, se possa ter a resolução da conversa de forma “a plena expressão”, porém sem ferir o outro, utilizando da estratégia do pedido assertivo para uma melhora na comunicação.

Vale aqui o destaque de Melo e Félix (2023): a questão não é acabar com os conflitos e discussões, pois eles são extremamente proveitosos e podem ser, inclusive, trabalhados como ótimos

instrumentos didáticos para a construção de um ambiente melhor, mas, sim, a ideia de que, ao se trabalhar com eles, não se deve partir, quase que como instintivamente, para a violência. Assim, configura-se uma visão e perspectiva da comunicação não violenta munida de respeito e empatia pelo próximo.

Como destacam Melo e Félix (2023), muito da nossa comunicação parte de nossa visão de mundo, numa perspectiva em que se veja a “educação para desenvolver um caminho que fortaleça o respeito entre as pessoas, fazendo com que os indivíduos vejam uns aos outros com humanidade e empatia” (p.189) e, para tal, um ambiente democrático é o mínimo para que esse tipo de fomento e incentivo possa ocorrer. Para que isso ocorra, muito esforço deve ser empregado e, além disso, muito estudo é necessário; estudo esse que muitas vezes não chega a quem mais necessita.

Nessa perspectiva, vale o destaque de Gorczewski e Tauchen (2008) em que enfatizam como a educação em direitos humanos é a principal indutora desses ambientes, em que a violência perde espaço para a cultura de paz e permite a expansão e maior fortalecimento das relações humanas, sendo que:

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade, através da promoção e da vivência de atitudes, hábitos, comportamentos e valores como igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz. Quando falamos em cultura, é importante deixar claro que não estamos nos limitando a uma visão restrita de cultura como conservação dos costumes, das tradições, das crenças e dos valores. Pelo contrário, falamos em formação de uma cultura de respeito aos direitos humanos, à dignidade humana, tomando como referência o próprio inacabamento do homem, eterno aprendiz, sujeito de sua própria cultura que se constitui humano pela própria experiência humana (p.71).

Vemos assim, como também aborda Freire (1996) em sua obra, que ao reconhecermos esse ambiente de hostilidade pela qual a comunicação, não só escolar, está inserida, reconhecemos nosso constante inacabamento, o que nos permite ir além de simplesmente aceitar a realidade e, sim, irmos atrás de melhorá-la,

pois somos seres em constante transformação e isso permite que mudanças, mesmo as muito complexas, possam ocorrer. Devemos lutar para que essa mudança seja em uma direção confluyente à perspectiva dos direitos humanos e à dignidade humana.

## **EXPERIÊNCIA EM PRÁTICA**

Entendidos os meus principais referenciais, pelos quais busquei criar lentes em minha observação e práticas no estágio, explicito aqui minha própria experiência. De início, fui atrás de toda burocracia na qual o sistema educacional municipal de minha cidade se encontra. Sendo assim, fui até à escola na qual desejava realizar o estágio, pedir a permissão a coordenação. Com ela garantida, me direcionei à Secretaria de Educação, em que entreguei minha carta de estágio, ainda que não tenha sido lida por nenhuma dessas partes. Por fim, tive a autorização para realizar o estágio no referido semestre. Depois disso, retornei à escola para, aí sim, ter uma conversa com a coordenação, de modo a escolher as aulas e os dias que acompanharia. Nesse processo, já tive um primeiro desconforto, pois pouco de mim foi perguntado; minhas perspectivas foram ignoradas e, quando tratava externalizá-las, não era levado a sério.

Passadas as primeiras horas de euforia; tive o início de meus estágios, como já dito anteriormente, com a mesma supervisora e os mesmos/as alunos/as na mesma instituição, pois acreditava que poderia ser muito produtivo observar e propor uma intervenção neste cenário. Acreditava ter uma maior maturidade e maior referencial para lidar com essas práticas e poder, assim, me desenvolver e crescer nesse ambiente.

Acompanhei em geral todas as salas dos nonos anos, duas salas do sétimo ano às terças e quartas-feiras, durante mais ou menos dois meses e, nesse tempo, algumas questões me saltavam aos olhos, inclusive se ressaltaram com a leitura do referencial, mas que me levaram a essa perspectiva da comunicação não violenta.

Dentro deste ambiente, o que muito me chamou a atenção era como os/as alunos/as se comunicavam entre si e com a professora; palavras como “cala a boca” e “foda-se” se tornaram padrão na comunicação dos/as/es alunos/as/es, além de que muitos xingamentos se travestiam de meras brincadeira e questões relacionadas à discriminação de raça e gênero eram vistas como normais nesse ambiente. Somado a isso, algo que já me chamava a atenção no período foi a questão da completa falta de desejo de se estar no ambiente escolar; essa questão me instigava muito a entender o tamanho desinteresse da grande maioria.

Em tal perspectiva, me recordo que, em um certo momento, os/as alunos/as foram submetidos/as à realização de uma prova que, apesar de ser exclusivamente da disciplina de geografia, se munia de um diferencial, pois se tratava de uma prova de interpretação de texto. As perguntas eram de múltipla escolha e se encontravam facilmente no corpo do texto; bastava uma leitura e, mesmo assim, grande parte da turma teve um desempenho muito baixo, ou seja, esse desinteresse estrutural que era presente nas aulas se refletia também nos resultados muito abaixo do esperado para um nono ano, e tudo isso me suscita uma questão que por muito eu ignorei (por não achar que possuía rigor técnico e teórico para ser estruturada): o amor.

## INTERVENÇÃO

Essa temática me veio à tona em um momento fora sala de aula, no qual tentava refletir como esse ambiente (já identificado com a presença de uma cultura da violência) – em que, por exemplo, o que fala mais alto é o que é escutado - poderia ser alterado, ou que, ao menos, pudesse ser fomentado a discussão, em minha proposta de intervenção. Me veio à tona um livro que tinha visto em uma de minhas idas à biblioteca central da UNICAMP, mas que nunca tinha me despertado a atenção; ele se chama “Tudo Sobre o Amor: novas perspectivas”, porém me tinha percebido sua autoria: a escritora e referência na área da educação em direitos



humanos, bell hooks (2021) e aí novas possibilidades se abriram para a minha proposta. Buscava avançar sobre a falta de amor.

Nessa perspectiva da realização de uma atividade com os/as/es alunos/as/es, busquei trazer algo simples, mas que pudesse suscitar alguma discussão. Desta forma, na última aula de uma turma de nono ano, escrevi na lousa a seguinte frase: “quando falta amor, o que resta?”, e dei uma leve explicação da comunicação não violenta e essa cultura da violência, para então pedir que os/as/es alunos/as/es respondessem essa pergunta em voz alta. Com a ajuda da professora, essas respostas foram sendo anotadas na lousa. Palavras como desrespeito, violência, falta de comunicação apareceram, porém, palavras positivas, como afeto, foram ditas muitas vezes. Após isso, discutimos ações para trazer a comunicação não violenta para o ambiente escolar, como demonstrado na imagem abaixo:

Figura 1 – Na lousa

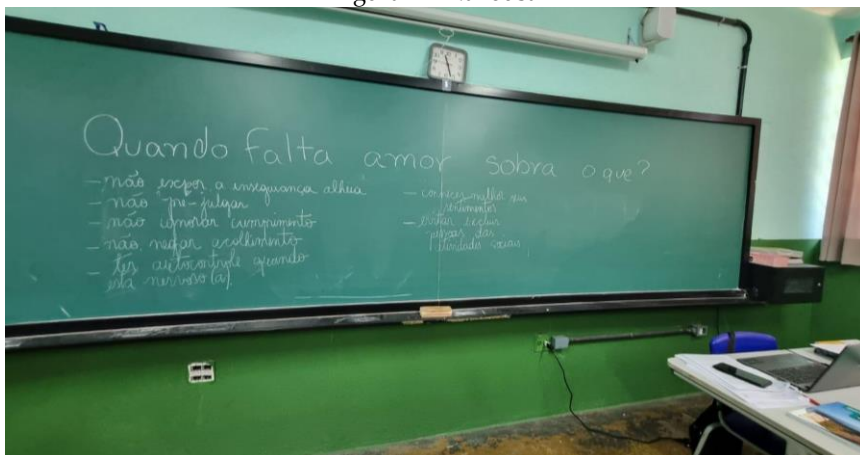


Foto da atividade realizada em sala.

Porém, uma das questões que mais me chamaram a atenção foi o não reconhecimento, por parte dos/as/es alunos/as/es, do amor no ambiente escolar, pois quando questionados pela sua falta, pouco se articulou, o que se somado às questões já trabalhadas. Busquei então me aprofundar nessa perspectiva de entender o

amor como parte da prática docente e como parte central de uma comunicação que negue a violência, tanto na escola como no dia a dia dos/as alunos/as.

## O AMOR

Munido da teoria de bell hooks (2021), busquei entender o amor não como ele é hoje em dia discutido, nas produções culturais, mas sim a potencialidade de o entender em uma perspectiva de ação, na qual a autora cita em seu livro. Trata-se da questão de que a nossa sociedade não sabe o que o amor é, e muito menos o que ele representa em sua concretude. Tal ignorância apequena o conceito e leva à divergência com a prática dos direitos humanos. Assim, a autora coloca como central a discussão do amor, principalmente como ação; amar é fazer, amar é propor, amor não é inteiramente subjetivo, tem modos e meios para ser alcançado, e quando não se faz, não se demonstra: gera a disfunção, tanto familiar como no ambiente escolar.

A autora traz muito essa perspectiva de que, no fundo, todos nós queremos ser amados, mas não é o amor de Camões ou Jane Austen, mas sim o amor que é ação, o amor que é respeito, que sai da passividade e pode ser ferramenta de transformação, o amor que não é discutido nas salas de aulas, o amor que muitas vezes não nos é dado desde crianças, em uma sociedade na qual a sua falta é normalizada. Neste sentido, “para amar verdadeiramente, devemos apresentar a mistura de vários ingredientes - cuidado, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta” (hooks, 2021, p. 47), porém, em minha experiência pude perceber justamente a falta dessas perspectivas, falta se discutir o amor como ação, amor como transformação, amor como verbo.

Em consequência, quando falamos de amor no ambiente escolar é inevitável não falarmos de Paulo Freire (1996), inclusive partindo dele essa discussão acerca do amor que pode ser, como deve ser, discutido e evidenciado e que inspirou hooks a

problematizar a falta desse sentimento que eleva o espírito, não no sentido religiosa. Refere-se ao sentido de concretude como raça humana. A obra de Freire (1995) traz à tona o conceito de amorosidade, em que, sem esse amor, sem essa ação, não se pode concretizar uma educação cidadã, pois sem a amorosidade estamos fadados a uma educação bancária que entende os indivíduos como meros depósitos de informações e não como sujeitos de ação. Fica claro na concepção freireana que educação é - e em minha visão também sempre será - um ato de amor, pois exige respeito e compreensão, num jogo complexo que permite transformar indivíduos capazes de transformar o mundo. Sendo assim: “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor, é também diálogo.” (FREIRE, 1987, p.79-80).

E, sem diálogo, a comunicação não violenta se torna mera utopia, sem poder ao menos ser palpável/ sonhada ao ambiente escolar.

## CONCLUSÃO

Por mais que pareça confuso, não busco concluir nada, pois seriam meras especulações. Tentei, em minha experiência, suscitar a discussão do amor, em consequência fomentar o diálogo e a ação. Espero ter plantado sementes e que os/as/es alunos/as/es que participaram na discussão, ainda que minimamente, entendam a falta que um amor que represente ação pode acarretar no ambiente escolar (e na vida), pois em mim essas sementes já estão germinando.

Quero, agora sim, terminar esse relato com duas questões centrais, trabalhadas no livro de hooks (2021). A primeira é que “estabelecer limites e ensinar às crianças como estabelecer limites por conta própria antes de se comportarem mal são parte essencial de uma criação amorosa” (p.67) e a segunda, em minha visão a mais central, é que, dentro do amor não cabe abuso e violência, ou seja,

é irredutível; o amor é peça central para pensarmos um ambiente de comunicação não violenta. Infelizmente, em minha experiência, eu vi apenas a sua falta, mas jamais irei olhar o mundo da mesma forma que olhei, pois sei que o amor é transformador e agora entendo o perigo de sua falta também no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GORCZEWSKI, Clovis; TAUCHEN, Gionara. Educação em direitos humanos: para uma cultura da paz. *Revista Eletrônica Educação*, Porto, 2008.

hooks, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Efeante, 2021.

ROSENBERG, Marshall B. *Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. Tradução: Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

SIQUEIRA MELO, V.; DA SILVA FÉLIX, Y. Conflito construtivo: A Comunicação Não Violenta para proteção dos direitos humanos e promoção de uma cultura de paz. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 11, n. 1, p. 175–194, 2023. DOI: 10.5016/ridh.v11i1.218. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/218> . Acesso em: 6 dez. 2023



# SENSIBILIZANDO OLHARES PARA A DIGNIDADE HUMANA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO OBSERVATÓRIO DOS DIREITOS HUMANOS

EDUARDO APARECIDO DE SOUZA MONTEIRO<sup>1</sup>

easmonteiro@outlook.com

## INTRODUÇÃO

Educação em Direitos Humanos é um trabalho de **reorientação ideológica de uma sociedade forjada na violência**. Para quem passa fome ou vive na miséria, não será suficiente só pensar diferente. Então, toda política educacional em Direitos Humanos é uma política que impulsiona e é impulsionada por mudanças materiais na vida das pessoas (Silvio de Almeida, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, durante o I Seminário em Direitos Humanos. BRASIL, 2023, grifos meus).

Nas últimas duas décadas, o campo da educação brasileira esteve diante dos ataques dos diversos grupos políticos e organizações (MOURA e SALLES, 2018), cujas pautas como a “escola sem partido”, o quimérico “kit gay”, além da extensa neoliberalização da educação básica resultante da ascensão dos *think tanks* (MENDES e PERONI, 2020), bem como a Fundação Lemann e a Nova Escola (PEREIRA e EVANGELISTA, 2019) impulsionaram o acirramento das disputas ideológicas no cerne das políticas educacionais brasileira. No entanto, mesmo frente a

---

<sup>1</sup> Estudante de Graduação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, Brasil.

esses ataques, a escola resiste e há, evidentemente, sobretudo no que se refere aos discentes dos cursos de licenciatura e do campo progressista, a necessidade de se reafirmar os compromissos com uma educação capaz de transformar radicalmente a sociedade, tendo em vista que, na perspectiva freireana, o ato de ensinar exige eminentemente a crença de olhar para mudança, não apenas como uma tarefa difícil ou complexa, mas, como um horizonte de possibilidades (FREIRE, 1996).

Transformar radicalmente a sociedade é, sem dúvida alguma, uma tarefa extremamente árdua, todavia, em uma fala de abertura do I Seminário em Direitos Humanos, o respeitável intelectual brasileiro, advogado, escritor, professor e então Ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania, Silvio Almeida, expressa sobre a importância de haver uma “reorientação ideológica de uma sociedade forjada na violência (BRASIL, 2023)” em que a Educação em Direitos Humanos (EDH) substancie materialmente, as pessoas, com novas formas para se pensar, agir e de se relacionar com o “outro” (BRASIL, 2023)”. Assim, vemos que a EDH representa um importante instrumental para que possamos percorrer os caminhos e encontrar as possibilidades da construção de uma outra sociedade, uma sociedade cuja colonialidade não pode ter vez ou lugar, pois como mostrado por Quijano (2005, p. 138-139), os processos necessários para a América Latina se libertar da colonialidade do poder imposta pelos europeus requerem, indiscutivelmente, que se comece pela “descolonização” e pela “redistribuição do poder”, pois, as raízes do nosso povo, ou melhor, dos nossos/as/es alunos/as/es especificamente, não estão na Europa e os nossos ideais não podem ser os europeus. Dito isso, a sociedade latino-americana necessita se reconhecer como ela é: uma sociedade diversificada, composta por diversas etnias indígenas, negros e não europeus (QUIJANO, 2005, p. 138-139) e o campo da educação pode ser o propulsor dessas mudanças, mediante a ampliação das suas bases epistêmicas e metodológicas, reconhecendo os diversos conhecimentos e saberes, bem como, valorizando as diferenças que marcam as vivências dos/as/es

alunos/as/es e da comunidade do entorno da escola, em síntese, uma educação que exige uma profunda transformação no seu âmago, considerando a necessidade de haver, conforme exposto no trabalho de Oliveira e Candau (2010) um verdadeiro projeto de emancipação epistêmica.

Mobilizado pelas palavras do ministro e conscientemente comprometido com uma educação crítica e transformadora, narrarei neste pequeno, ainda que dotado de tamanha complexidade, relato, o primeiro contato com a criação de um Observatório dos Direitos Humanos, em uma escola pública do Estado de São Paulo. Para tanto, há a necessidade de se evidenciar alguns pressupostos teóricos que regem as práxis aqui narradas, dado que o ato de educar não é algo neutro, na realidade é um ato eminentemente político (FREIRE, 1982), logo, quando escolhemos determinada pedagogia, em detrimento às outras, para embasar nossas práticas educativas, estamos diante de uma escolha política. Assim, as fundamentações teóricas metodológicas que conduzem as minhas práticas educativas e que serão mais bem detalhadas nas próximas seções, são: (1) a perspectiva da pedagogia decolonial e (2) a valorização do cotidiano enquanto ferramenta essencial para a transformação da realidade dos/as/es alunos/as/es e da escola.

## O COTIDIANO ENQUANTO PRÁTICA EDUCATIVA

O seguinte relato narra a minha experiência em sala de aula, enquanto aluno de graduação e futuro docente, que estudou em escola pública durante o ensino infantil, fundamental e médio e optou por retornar para esse ambiente, não mais como aluno, mas agora na condição de estagiário. Essa escolha, para além de refletir o meu compromisso com a sociedade enquanto graduando de universidade pública, manifesta a minha decisão política de atuar naquele espaço que me formou, ou seja, uma escola pública em um bairro periférico.

Uma vez evidenciado o contexto da minha escolha pela escola de atuação, busco nos referenciais teóricos da educação, aquelas



metodologias nos quais me possibilitam alcançar e reafirmar os meus compromissos com o ato de ensinar e aprender, bem como visualizar as mudanças na realidade escolar enquanto possibilidades de serem construídas conjuntamente com os/as/es alunos/as/es e a comunidade escolar, respeitando as diferenças e buscando uma outra sociedade. Para isso, inicialmente, teço as minhas práticas educativas, influenciado pelo prisma da pedagogia decolonial, manifestada pelo princípio do reconhecimento e a valorização dos saberes dos/as/es alunos/as/es, bem como pela inevitabilidade do ato de saber escutar, ambos vistos em Freire (1996).

Concomitantemente as influências freireanas, busco como aporte metodológico a concepção pedagógica proposta pela professora Vera Maria Ferrão Candau, que visam o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos – particularmente no meu caso, o desenvolvimento do Observatório dos Direitos Humanos –, a partir da valorização do cotidiano dos/as /es alunos/as/es, articulando as vivências dos/as/es alunos/as/es dentro e fora dos muros da escola, onde há uma indissociabilidade entre o educacional e o social (CANDAU, 1999, p. 4).

## **O OBSERVATÓRIO DOS DIREITOS HUMANOS E A ESCOLA**

Durante a realização do estágio na escola, foi possível perceber que as discussões acerca dos direitos humanos estão presentes nos conteúdos educacionais dos/as/es alunos/as/es, não apenas nas disciplinas do campo das Ciências Humanas, mas também em Língua Portuguesa, ou até mesmo em disciplinas eletivas, tal como a eletiva que misturava saberes de história e matemática, com o objetivo de construir jogos sob uma perspectiva decolonial, trabalhando sobre os saberes tradicionais/populares das populações indígenas e negras.

No entanto, o fato de se trabalhar diversos conteúdos que abordem os direitos humanos, não necessariamente implica em um cenário que não haja violações desses direitos, no ambiente escolar. Diante disso, o constante monitoramento, bem como, ações que

visem implementar cada vez mais os direitos humanos na realidade escolar, ou até mesmo formações que possam servir para a escola fundamentar as suas práticas educativas na Educação em Direitos Humanos e assumir o compromisso de implementar e defendê-la no seu projeto político pedagógico, são elementos fundamentais para se pensar na relevância dos Observatórios de Direitos Humanos (ODH) nas Escolas.

Segundo o “Relatório – Experiência Piloto no município de São Paulo (2017-2018)”, produzido pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV-USP), responsáveis pela criação e execução do Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas (PODHE), os Observatórios dos Direitos Humanos, são por primazia, locais que possibilitam o encontro dos mais variados atores comprometidos com a importância de se sensibilizarem, monitorarem e agirem em defesa dos direitos humanos (BLOTTA e ROUTTI, 2019). Além disso, esse relatório elenca que os Observatórios podem substanciar materialmente a sociedade provendo ferramentas de disseminação de informações, atividades formativas, empoderamento e envolvimento comunitário para elaborar e executar ações que visem a completa transformação das realidades locais, além de pesquisas que busquem sistematizar os indicadores dos direitos humanos (BLOTTA e ROUTTI, 2019). Há de se destacar a exímia relação entre as falas proferidas pelo Ministro Silvío Almeida (BRASIL, 2023) e as ponderações realizadas por Blotta e Routti (2019), uma vez que em ambos os casos a possibilidade de se alcançar uma outra sociedade, necessariamente ocorrerá somente quando houver substâncias materiais suficientes para guarnecê-la.

Os Observatórios dos Direitos Humanos podem fornecer um caminho de possibilidade para transformar a realidade dos/as/es alunos/as/es, sobretudo dentro do espaço escolar, no que se refere ao respeito à dignidade humana, as diferenças, ou melhor dizendo, no respeito aos direitos humanos em si. Assim, tomando como exemplo da experiência desenvolvida pelo PODHE, presente no relatório produzido por Blotta e Routti (2019) e articulando com as

propostas de Candau (1999) e com influências de Freire (1996), apresento a experiência inicial de implementar um ODH, por meio da realização de uma oficina, desenvolvida no segundo semestre de 2023.

## **A OFICINA**

A oficina intitulada “Sensibilizando olhares para a dignidade humana: caminhos para a construção do Observatório dos Direitos Humanos” foi desenvolvida junto aos/as/es estudantes do ensino médio, durante duas aulas, cedidas previamente pela docente que me acompanhou ao longo das atividades de estágio. Além disso, essa oficina teve o seu plano de fundo teórico baseado na educação em direitos humanos, sob uma perspectiva pedagógica decolonial, pautada nos seguintes princípios: as vivências cotidianas dos/as/es alunos/as/es, a potencialidade da EDH para o desenvolvimento da cidadania, e a construção do olhar sensível e crítico para os Direitos Humanos (BLOTTA e ROUTTI, 2019).

### **Momento 1 – Sensibilização dos olhares**

No momento inicial da oficina, conversei com os/as/es alunos/as/es sobre a necessidade de se desfazer o formato tradicional da sala de aula, composto por mesas e cadeiras milimetricamente enfileiradas, para se criar um “outro” espaço, um espaço formado apenas por uma grande roda, composta somente por cadeiras, pois assim, os/as/es alunos/as/es não estariam ocupando esse “outro” espaço apenas para “receber conhecimentos”, pelo contrário, estariam ali para refletirem e construir coletivamente novas formas de se pensar e agir. Isso só foi possível, pois agora eles estavam fisicamente e conscientemente em lugar seguro, acolhedor, propício para o saber escutar, assim como, onde as relações são dialógicas, os saberes e subjetividades são respeitados, ou melhor dizendo, onde eles podem ser aquilo que eles são e as suas historicidades são

reconhecidas, respeitadas e valorizadas. Sem dúvida alguma, essa simples reconfiguração da sala de aula ocasiona um primeiro estranhamento, no entanto, ao passo que há a apropriação dessa oportunidade de conversar, de expor ideias, de ouvir e perceber o outro, a oficina vai se corporificando.

Em seguida, os/as/es alunos/as/es foram instigados a conceituarem o que eles compreendiam por Direitos Humanos, a partir daquilo que eles construíram aos longos dos anos na escola. Destaco que muitas vezes eles achavam que eu iria julgar o que eles estavam expressando, no entanto, enquanto futuro docente, baseio-me na concepção freireana, de que não podemos falar verticalmente com os/as/es alunos/as/es, pois não somos os detentores das verdades universais e absolutas, pelo contrário, um diálogo entre aluno e professor deve ser realizado horizontalmente, uma vez que, a partir do ato de escutar “paciente e criticamente” aquilo que os/as/es alunos/as/es têm a nos dizer, compreendendo que eles também são dotados de uma história, portanto com muito a nos ensinar, poderemos então, “falar com eles” e não mais “falar para eles” (FREIRE, 1996, p. 127). Assim, disposto a ouvir os/as/es alunos/as/es, conjuntamente aprofundamos o diálogo sobre o que são os Direitos Humanos e não humanos, bem como, quais são os tipos de violações dos direitos e, aos poucos passamos a sensibilizar os nossos olhares, dado que essa sensibilização possibilita a “criação de vínculo com os educandos e sensibilização para a temática geral dos direitos humanos” (BLOTTA e ROUTTI, 2019), ou seja, ela nos coloca em movimento para a defesa dos direitos humanos dentro do espaço escolar.

A sensibilização dos olhares, sobretudo no contexto escolar, se faz necessária, pois, a escola não está a parte das violências presentes na sociedade, contraditoriamente, ela pode, em muitos casos, reproduzir essas violências, logo, ela não está isenta das violações dos direitos humanos. Nesse sentido, noto a importância de se rebelar e até mesmo se indignar com esse cenário da escola enquanto um espaço passível de perpetuação das violações contra os direitos humanos, contudo, utilizo as palavras de Candau (1999),

pois defender o ato da rebeldia, quanto da indignação, não significa defender o caos, ou conflitos, mas como elencado pela autora:

Trata-se de superar toda indiferença diante das violações dos direitos humanos que se multiplicam em nossas sociedades e que também estão presentes nas práticas educativas. Também supõe que estejamos conscientes de que tais violações não são fenômenos naturais, mas sim, realidades construídas historicamente, que tenhamos a coragem de questionar-nos sobre suas causas e nossa convivência. Exige que se supere a tendência à insensibilidade, passividade e impotência, nos âmbitos pessoal e social, pela multiplicação contínua das formas de violação dos direitos humanos (CANDAU, 1999, p. 5)

Assim, para além da desnaturalização das violações dos direitos humanos dentro do ambiente escolar, os/as/es alunos/as/es passaram a tecer reflexões e exporem questionamentos sobre como seria possível modificar a realidade que eles estavam inseridos, pois, a escola não deveria ser um ambiente nocivo para eles, mas um lugar propício para a convivência e o respeito às diferenças (VINHA et al., 2017).

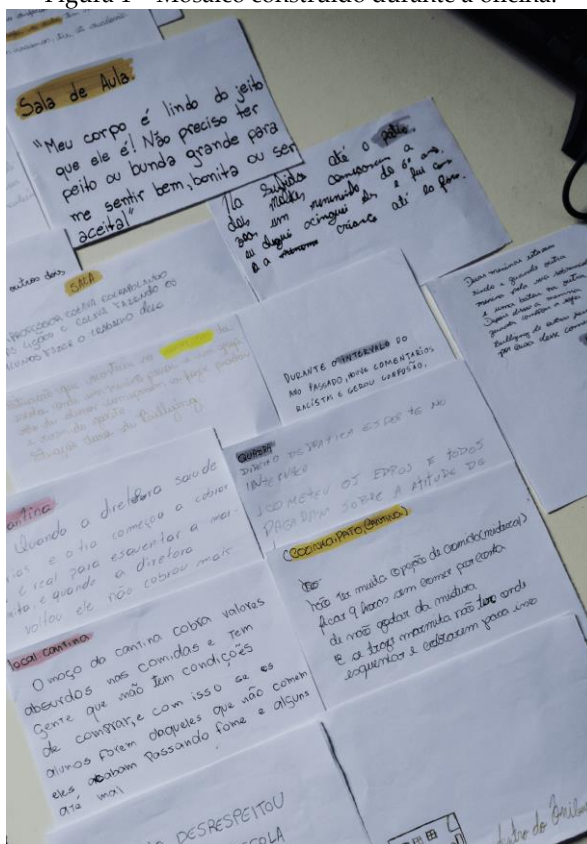
## **Momento 2 – Mosaico de monitoramento**

Após essa etapa dialógica e reflexiva, apresento para os/as/es alunos/as/es a possibilidade de monitorarmos os direitos humanos na escola e, posteriormente, construirmos um mosaico, com os indicadores de violações dos direitos humanos na escola. A relevância do monitoramento ocorre na medida em que ele proporciona aos próprios/as/es alunos/as/es a conscientização e empoderamento deles, em relação ao contexto que a escola está inserida, bem como, promove habilidades de reconhecer as violações dos direitos humanos, para que assim possam realizar mobilizações e tecer ações que busquem a mudança da realidade escolar.

Para realizar o mosaico/monitoramento, primeiramente, os/as/es alunos/as/es escrevem em pequenos fragmentos de papéis, episódios de violação dos direitos humanos, ou situações de

injustiças, no qual eles estiveram submetidos ou presenciaram enquanto espectadores, bem como identificaram o local exato dessas ocorrências, dentro do ambiente escolar. Em seguida, eles discutiram sobre esses episódios, elencando o que mais chamava atenção para eles, ou até mesmo, aquilo que os indignaram e que não poderia estar acontecendo dentro da escola. Por fim, reunimos todos os fragmentos de papéis, organizando-os por proximidade, por exemplo, os casos de violências vivenciadas no pátio da escola, estavam mais próximos daqueles vivenciados na cantina, do que aqueles que ocorreram nas salas de aulas, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Mosaico construído durante a oficina.



Fonte: Acervo pessoal do autor (2023)

Essa pequena prática de criar um mosaico, que mostra os locais que ocorrem algum tipo de violação dos direitos humanos, demonstra não apenas a percepção dos/as alunos/as referentes a essas violações, mas também que eles não estão aquém a elas, pois, as suas indignações são uma chama acesa para a necessidade de mudança. Destaco que as principais violações dos direitos humanos elencadas pelos/as/es alunos/as/es, dizem respeito, primeiramente, em relação aos constantes episódios de *racismo* dentro da sala de aula, sobretudo entre pares. Em segundo lugar, diz respeito a *insegurança alimentar*, pois segundo eles, como muitos/as/es alunos/as/es não passam bem comendo a comida oferecida pela escola, aqueles que têm condições, optam por levar marmitas – porém não há um local para esquentar e o único local possível de esquentar, a cantina, cobra uma taxa para isso – enquanto aqueles que não tem condições suficientes, ficam sem se alimentar durante o almoço. Por último, eles também escreveram sobre a presença da violação dos direitos humanos no que se refere às diversas formas de *bullying* existentes na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas refletem a sociedade brasileira, isto é, retornando às palavras do ministro dos direitos humanos, Silvio de Almeida, essa sociedade historicamente forjada na violência e na perpetuação da violação dos direitos humanos, seja no que tange aos direitos básicos defendidos na constituinte de 1988, quanto no racismo estrutural, no desrespeito às diferenças, na LGBTQIAPN+fobia, ou até mesmo na permanência de colonialidade dentro das nossas práticas sociais. Todavia, enquanto futuros docentes somos chamados para o “front”, pois conforme o que Paulo Freire (1996) já nos advertiu, qualquer tentativa de mudança é por excelência um processo complexo, duro e altamente difícil, contudo, é exatamente devido as essas complexidades que podemos alcançar as possibilidades de mudanças. Concomitantemente, a nossa sociedade clama por mudança, pois, conforme o atual ministro dos

direitos humanos pontuou, precisamos nos mobilizar para alcançar outro projeto de sociedade, um projeto pautado na necessidade de se pensar e agir diferente, para que, assim, as diferenças sejam respeitadas (BRASIL, 2023).

Os Observatórios dos Direitos Humanos nas escolas têm, indispensavelmente, muitas contribuições para conquistar uma outra sociedade. No entanto, a tarefa de implementá-lo é extremamente árdua e, além de não ser impossível, ela é absolutamente necessária para modificar a realidade das escolas e o cotidiano de todos/as/es aqueles/as que nela vivenciam e constroem suas práticas sociais.

Particularmente, dado a complexa e intensa realidade escolar vivenciada pelos/as alunos/as da escola que realizei as atividades de estágio, marcada por um cronograma estreito, muitas vezes intensificado pelas constantes avaliações realizadas secretaria estadual da educação, ainda sim, consegui desenvolver uma oficina, com o objetivo de aproximar os/as alunos/as do que seria a experiência prática de construir um ODH dentro da escola, além de apresentar outras formas de construir novos conhecimentos, a partir de outras epistemes, bem como, utilizando o cotidiano como ponto de partida e compreendendo que os/as professores/as não são os “donos” da verdade, mas que por meio do diálogo, da escuta ativa, do respeito às diferenças, bem como, da valorização da historicidade que cada aluno/as/e carrega será possível construir uma outra escola e futuramente, quem sabe, transformar radicalmente a sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. *I Seminário de Educação em Direitos Humanos e Democracia*, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gpKmASa aqBc>



BLOTTA, V.; RUOTTI, C.; outros. *Relatório – Experiência Piloto no município de São Paulo (2017-2018)*. São Paulo: NEV/USP, 2019. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/publicacao/relatorio-do-podhe-experiencia-piloto-no-municipio-de-sao-paulo-2017-2018/> Acesso em: 11/11/2023.

CANDAU, Vera Maria. *Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos*. Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho. DHnet, 1999. Disponível em: [http://dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau\\_edh\\_proposta\\_trabalho.pdf](http://dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf) Acesso em: 04/12/2023.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *O Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

MENDES, Valdelaine da Rosa; PERONI, Vera Maria Vidal. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 65-88, 2020. <<https://doi.org/10.5335/rep.v27i1.10575>>.

MOURA, Fernanda Pereira; SALLES, Diogo da Costa. O Escola Sem Partido e o ódio aos/as professores/as que formam crianças (des)viadas. *Revista Periódicus*, [S. l.], v. 1, n. 9, p. 136-160, 2018. <<https://doi.org/10.9771/peri.v1i9.25742>>

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 04/12/2023.

PEREIRA, J. N.; EVANGELISTA, O. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. *Movimento-revista de*

*educação*, n. 10, p. 65-90, 2019. <<https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.538>>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14084/1/colonialidade.pdf> Acesso em: 10/12/2023.

VINHA, Telma Pileggi.; NUNES, Cesar Augusto Amaral.; SILVA, Livia Maria Ferreira.; VIVALDI, Flavia Maria de Campos.; MORO, Adriano. *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. Americana, SP: Adonis, 2017. 248 p.



# PRINCÍPIO DA AUSÊNCIA: UM DIÁLOGO SOBRE A PRESENÇA NEGRA NO AMBIENTE ACADÊMICO PAUTADO NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

NATHALIA DA SILVA TEIXEIRA<sup>1</sup>  
n242393@dac.unicamp.br

## INTRODUÇÃO

Ela notou o princípio da ausência. O princípio no qual quem existe deixa de existir. E é com este princípio da ausência que espaços brancos são mantidos brancos, que por sua vez tornam a branquitude a norma nacional (Kilomba, 2020, local 9).

Ao refletirmos sobre o que compõe nossa formação acadêmica, quais são nossas influências, questionamos: quem foram/são essas pessoas? De onde vieram? Quais são suas características? Concluimos, assim, que o ambiente acadêmico é branco, restrito e elitizado. Tais características desenvolvem um ensino homogêneo e incompleto. Afinal, se o mundo é tão plural, como aprendemos com base em um único ponto?

Com base nessas ideias, são expostas experiências adquiridas por meio da proposta de intervenção desenvolvida para alunos do Ensino Médio de uma escola pública técnica. A instituição é em período integral, vespertino e noturno, que oferece ensino técnico e médio e está localizada na região central, próxima ao Mercado Municipal de Campinas. O estágio ocorreu uma vez por semana, às segundas-feiras,

---

<sup>1</sup> Estudante de Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/Unicamp). Campinas, São Paulo (SP), Brasil.

acompanhando alunos do 1º e 3º ano do período integral. A professora supervisora do estágio é do Departamento de Humanas, sendo docente de Língua Portuguesa na instituição há dez anos.

A fim de atender a necessidades da escola acompanhada, foi elaborada uma proposta de intervenção com o tema educação antirracista, que teve como objetivo principal o diálogo sobre cotas raciais. Essa demanda surgiu em 2021, após a inclusão das cotas étnico-raciais no processo seletivo da instituição. Assim, como conversado com a professora supervisora no dia 18/09/2023, notou a relevância de continuar o trabalho de conscientização sobre a importância de cotas em escolas técnicas públicas, com a intenção de que o corpo discente entenda as perspectivas decoloniais e reparatórias presentes nessa decisão tomada pela diretoria, bem como compreenda as diretrizes do processo seletivo.

O trabalho de conscientização já foi iniciado alguns anos atrás, envolvendo as escolas técnicas de Campinas e Limeira e coletivos. Na instituição de Campinas foi possível saber que, antes da pandemia, tinha um coletivo estudantil que organizava e incentivava o diálogo sobre pautas raciais, sociais, de gênero, entre outras. Contudo, durante a pandemia, os/as/es alunos/as/es que integravam esse grupo concluíram seus estudos e o coletivo perdeu força. Para o ano de 2023, foi formulado um novo grupo, porém, eles ainda estão identificando a função de um coletivo, compreendendo a importância de grupos como esse para o ambiente escolar e, com isso, não estão organizando nenhuma atividade no momento.

Pautando-se nos autores Fanon (2020), Adorno (*apud* ZAMBEL e LASTÓRIA, 2016) e Kilomba (2020), em especial no conceito de “princípio da ausência” apresentado pela psicóloga, reconhece-se que a continuação do diálogo sobre minorias, com foco no público negro, é um combate ao racismo estrutural e naturalizado, o qual exclui o negro de qualquer âmbito social, mas aqui se destaca o acadêmico. Ademais, essa violência não é feita de forma estridente, como uma agressão física, mas indireta por meio do apagamento desses indivíduos de lugares específicos que

promoveriam suas emancipações, ou seja, viver de forma autônoma, livre para desenvolver suas potencialidades — ressalta-se a consciência e visão crítica. Ao admitir esse novo formato de racismo, materializamos o que Kilomba afirma ser a contemporaneidade do racismo, pois ele sempre se adapta ao novo (FERREIRA, 2016). Sendo assim, é essencial que se continue o trabalho de compreensão na comunidade acadêmica para que os atuais e futuros/as/es alunos/as/es negros, indígenas, estudantes de escola pública sintam-se incluídos na instituição e vejam o espaço como deles também.

Além disso, exalta-se a necessidade de discussões coletivas, como a elaborada nessa intervenção. Isso porque saímos do automatismo gerado pela rotina e pelas obrigações, o que é comum em uma escola técnica devido à carga curricular ser maior do que uma escola de meio período, e damos maior atenção para a formação social desses alunos e do ambiente escolar como um todo, pois há o movimento do individual para o coletivo (coletivo aqui colocado como um grupo de pessoas que têm características distintas entre si, não a visão padronizada e homogênea criada pela indústria cultural, como afirmado por Zambel e Lastória (2016)).

Entretanto, a proposta de intervenção não se encerra no âmbito escolar, pois o aprendizado e o debate produzidos na roda de conversa visam conscientizar os/as/es alunos/as/es de uma realidade que está além da escola, atingindo a sociedade brasileira amplamente. A exclusão, o apagamento de pessoas negras, indígenas, homossexuais, transexuais, entre outras comunidades acontecem cotidianamente na negligência de atendimentos, acolhimento e promoção de cidadania.

Por fim, a intervenção teve dois objetivos principais: 1) dialogar — a fim de conscientizar e educar — sobre o racismo estrutural, institucional e cotidiano que tem suas raízes históricas penetradas no cerne da sociedade brasileira, o que permitiu a segregação, escravidão e violência pautada na cor. Tal objetivo se faz jus à ideia de Adorno sobre o papel da educação, em que educamos para jamais esquecer, jamais permitir que algo

semelhante ao passado aconteça e ter a capacidade de reconhecer discursos extremistas e autoritários, bem como combatê-los por meio da consciência crítica e reflexiva sobre o mundo; 2) debater sobre o apagamento da comunidade negra no âmbito acadêmico com base no conceito de “princípio da ausência” (KILOMBA, 2020), em que destaca a falta de autores negros nos currículos escolares, a falta de alunos e professores negros dentro das salas de aula e como tais ideias são naturalizadas pela comunidade, pois se são ausentes, compreende-se que são realidades inexistentes. Dessa maneira, quem pode falar e sobre o que se pode falar? (FERREIRA, 2016).

## CONTEXTUALIZAÇÃO E PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A escola que serviu como campo de estágio apresenta uma estrutura muito boa, ofertando espaços de estudo e de prática, como salas de aula com projetores, laboratórios de ensino e biblioteca. Contudo, um ponto de atenção é a falta de ventilação nas salas de aula, gerando um ambiente insalubre em momentos de muito calor. Apesar de ter ventiladores, eles são ineficientes.

Durante dois meses e meio, pude acompanhar as aulas de português da professora supervisora, bem como desenvolver, junto com outra estagiária que comparecia no mesmo dia e horário, um pequeno projeto de orientação de redação de vestibulares: Fuvest e Enem.

Como um dos componentes avaliativos da disciplina EL874.M era a elaboração de uma proposta de intervenção norteada pela Educação em Direitos Humanos, tentei me atentar para as relações sociais dentro do ambiente escolar, porque apesar de a instituição ter uma estrutura muito boa, poderíamos dizer o mesmo para a relação entre o corpo estudantil?

Não me deparei com nenhum caso de racismo ou de ações violentas pautadas em raça, etnia ou gênero nas salas de aula, muito menos nos corredores. Porém, ao dialogar sobre a relação estudantil com a professora supervisora, observei que discentes originários de escolas públicas têm mais dificuldade em

acompanhar as aulas, visto que têm um ensino defasado. Dessa forma, além de terem de se preparar mais para acompanhar a turma, causando uma grande carga de estresse, reconheci a formação de uma divisão dentro da sala, em que os/as/es alunos/as/es que têm desempenho melhor acabam se unindo com alunos que tem o mesmo nível acadêmico, enquanto os/as/es alunos/as/es com baixo desempenho acabam se aproximando de alunos com o mesmo perfil. Isso foi possível de ser observado em uma turma do terceiro ano, em específico. E uma questão surgiu: qual era a motivação dessa separação? De identificação ou de um suposto olhar superior sobre o outro que advém de escola pública?

Ao dialogar com a docente sobre a necessidade de fazer uma intervenção na escola, foram abordadas as questões colocadas no parágrafo anterior e, com isso, concluiu-se que os/as/es alunos/as/es não são motivados por comportamentos de ódio ou algo do gênero. Todavia, o que falta é uma ação de empatia, acolhimento por parte desses estudantes, a fim de ajudar os/as/es alunos/as/es defasados a melhorar o desempenho<sup>2</sup>. Na mesma conversa, foi exposta a falta de compreensão sobre as cotas raciais por parte dos/as/es alunos/as/es. Com isso, buscou-se dialogar sobre esse tópico em uma roda de conversa aberta para toda a escola, pois como é algo que pode ser comum entre as salas, a professora acreditou ser mais produtivo.

Ao pensar sobre a estrutura do encontro, destaca-se que não foi uma intervenção necessariamente relacionada com a área de atuação (Língua Portuguesa), pois se separou um momento de diálogo com a escola toda, o que não interferiu no cronograma final da disciplina de português. Ao considerar esse formato de encontro, vimos o quão benéfico seria, visto que, ao refletir coletivamente, conseguimos dar voz a cada pessoa ali presente,

---

<sup>2</sup> Destaca-se aqui que a escola oferece suporte estudantil, com o objetivo de os/as/es alunos/as/es melhorarem seus desempenhos. Isso acontece por meio de monitorias com estágios e com os próprios/as/es estudantes que se inscrevem no processo de monitoria, mas a problemática exposta é a relação dentro classe.



trabalhar a pluralidade social, algo necessário em um contexto técnico, porque tanto os/as/es alunos/as/es quanto os/as professores/as podem ser consumidos pelo discurso do utilitarismo, esquecendo-se de nutrir as relações humanas.

Ademais, ao considerarmos trabalhar pautas sociais dentro das escolas, modificamos a lógica do pensamento não crítico sobre a organização social e aquilo que é afirmado como verdade nas instituições. Partindo desse movimento, indagamos sobre o processo educativo: por que é majoritariamente branco? Por que não se lê autores negros, indígenas? Por que os negros aparecem somente quando se estuda sobre escravidão, violência social? O poder da dúvida se concretiza nesses momentos, pois “duvidar adquire a significação de que algo possa não estar encaixado nessa poderosa maquinaria ideológica representada pela indústria cultural na atualidade” (ZAMBEL e LASTÓRIA, 2016, p. 2211).

Tais reflexões são comuns em diversos materiais, como na letra da música da banda Racionais MC, *Negro drama*, a qual expõe que a morte, a pobreza e a prisão são contextos usuais para uma pessoa negra, pois são estruturados em uma cultura racista, que enxerga o negro como um homem violento e sem princípios étnicos. Tal ideia também é reforçada por Fanon (2020), em que afirma a capacidade da sociedade supremacista branca não reconhecer a humanidade em um indivíduo negro. Logo, ele é o objeto e como objeto é destacado suas características físicas, entre elas a cor de pele, fomentando o preconceito de cor. No entanto, quando evidencia as ações racistas, dizem que não há motivações, visto que “Quando me amam, dizem que é a despeito da minha cor. Quando me detestam, acrescentam que não é por causa da minha cor... Por um lado ou por outro, sou prisioneiro do círculo vicioso” (Fanon, 2020, local. 97) e esse círculo vicioso é o não reconhecimento do racismo como integrante da estrutura social, prática que toma os direitos, as chances, animaliza e estigmatiza o público negro.

## CONSTRUÇÃO DOS ENCONTROS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas concepções teóricas e na situação descrita no tópico anterior, foi elaborada a proposta de intervenção para continuar o processo de conscientização das cotas em contextos técnicos, assim como explicar brevemente como ocorre o processo seletivo. A intervenção foi separada em dois momentos: o primeiro foi destinado para dialogar sobre justiça reparatória, pautando-se em um texto produzido pela ONU (Liderança [...], 2023), e sobre racismo estrutural, baseando-se em dois vídeos que apresentam trechos da peça *Plantation memories*, de Grada Kilomba. O segundo momento foi destinado para conversar com maior foco sobre cotas étnico-raciais e, para tanto, o documentário “Cotas: uma porta aberta”, elaborado pelo Núcleo de Estudos Africanos, Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, norteou o diálogo. Os dois encontros ocorreram no salão nobre, pois é o ambiente com maior estrutura para receber um número maior de alunos.

Como a roda de conversa estava marcada para a terceira semana de novembro, muitos eventos aconteciam na escola: provas finais, entregas de trabalho, recuperações e vestibulares, no caso dos/as/es alunos/as/es dos terceiros anos. Devido a tudo isso, não houve quórum significativo, comparecendo somente nove alunos no primeiro encontro. Nessa primeira etapa, deparei com um público mais silencioso, contudo, atento às reflexões ali levantadas.

Para tanto, o diálogo começou expondo a necessidade de ainda falar sobre racismo hoje em dia. Ressaltou-se que tal violência é um componente estrutural da sociedade brasileira e, mesmo estando presente desde os primórdios, ela não ficou no passado. Assim, apresentou-se alguns dados sobre casos de injúria racial, aumento no número de agressões e mortes e qual é o perfil daqueles que sofrem o racismo: as pessoas negras estão na liderança.

Em seguida, trechos da peça *Plantation memories* foram reproduzidos e a partir deles iniciamos o diálogo sobre racismo cotidiano, o qual se refere a dizeres, ações e imagens que promovem a “Outridade”, isto é, a pessoa negra como materializa-

ção dos elementos reprimidos pela sociedade branca (KILOMBA, 2019, p. 78 *apud* FREIRE, 2020, p. 271). Com base nessa discussão, reforçou-se que o racismo é ensinado e não inerente ao ser humano.

No momento em que uma criança aprende que há diferentes raças, ela pode entender que a diferença está ligada à distinção fenotípica, mas não a uma diferença de tratamento. Essa construção da diferença presume que grupos racializados são uma realidade dada a priori em vez de ser consequência do racismo. Sendo assim, é ensinado que as pessoas sofrem discriminação porque são diferentes, quando o que ocorre é justamente o oposto, as pessoas se tornam diferenciadas através do processo discriminatório, com narrativas racistas fixadas na cor de pele (FREIRE, 2020, p. 274).

Em diante, discutiram-se as possibilidades de mudar a situação social, reforçando que, além de reconhecer as violências, são necessárias conscientização, educação sobre o tema, restituição e garantias para não repetição do passado. As cotas também são compreendidas como uma ação reparatória nesse contexto, porém, elas não são suficientes, pois os/as/es alunos/as/es que dela se beneficiam precisam de ações de permanência, como auxílio transporte, financeiro, visto que muitos não têm como se manter e sofrem diversos problemas sociais.

Para encerrar o encontro, foi solicitado a colaboração do público para o preenchimento de um formulário para compreender o entendimento existente sobre as cotas étnico-raciais. Infelizmente, somente três alunos responderam ao questionário.

Para o segundo encontro, foi tencionado discutir o resultado do formulário, assistir ao documentário sobre cotas raciais e sugerir atividades para a recepção de alunos em 2024. Nesse momento, o foco sobre o procedimento das cotas seria ressaltado, a fim de sanar quaisquer dúvidas.

Após assistir ao documentário, seriam abordados alguns dizeres sobre as cotas, os quais não têm comprovação com sua realidade, como a ideia de as cotas étnico-raciais impactarem na qualidade escolar, de as cotas sociais já serem suficientes e, por fim, o racismo não ser uma atitude recorrente. Todas essas falas seriam

rebatidas com apresentações de dados e reportagens mostrando a verdadeira realidade da situação brasileira. Essas falsas afirmações partem do imaginário social que concebe o negro como responsável por tudo que é considerado selvagem, ignorante e incapaz (FANON, 2020). Logo, ao adentrar o ambiente acadêmico, a comunidade negra nada poderia contribuir. Todavia, o que acontece é o contrário: quando há diversidade, há socialização do conhecimento de forma mais democrática e plural, pois é modificada a forma como o conhecimento é construído, dando luz a novas preocupações por meio de um saber interdisciplinar.

Por fim, como o objetivo era continuar com a reflexão sobre o que foi estudado nesses dois encontros, algumas ideias de recepção aos futuros/as/es estudantes cotistas foram sugeridas, tais como formulação de grupos para debates sobre questões sociais e raciais; exposição da história da política de cotas e sua necessidade; incentivo de ações de inclusão, explicando a nova rotina escolar, entre outras.

No entanto, o segundo encontro não foi realizado devido ao não comparecimento do público. Com essa ausência, algumas reflexões surgiram. Em primeiro lugar, devemos compreender que a escola estava em um período de muitas atividades simultâneas, isso gera desgaste de todo grupo escolar. Além disso, o encontro foi divulgado uma semana antes, o que poderia ter sido feito com maior antecedência. Logo, a ausência tem também como significado a demanda pelo cumprimento do currículo, o que ocupa até mesmo o horário de almoço (horário separado para os encontros).

Em segundo lugar, pensou-se sobre o lugar que o estagiário ocupa dentro das instituições. Isso foi pensado, porque consegui acompanhar alguns encontros — saraus, palestras elaboradas pela escola e com convidados externos na maioria das vezes — e sempre houve uma adesão significativa da comunidade escolar. Portanto, não é falta de interesse pela discussão sobre pautas sociais, pelo menos não somente isso, mas o interesse também é alimentado por quem organiza a pauta.

Enfim, o não comparecimento era uma situação esperada. Em vista disso, foi sugerido disponibilizar o material montado para a roda

de conversa no *Google Classroom* das turmas da professora supervisora. Assim, aqueles que tiverem interesse poderão ter acesso.

Por fim, há muito a ser feito, pois a desconstrução do racismo estrutural é constante, principalmente em ambientes estudantis. É a partir desse cenário que podemos contribuir para a formação emancipatória desses alunos, organizando um futuro em que as ações do racismo jamais recaiam no esquecimento. Para tanto, as escolas podem colaborar para essa formação, mas elas devem estar dispostas a permitir o pensamento crítico sobre a própria instituição e o ensino, porque, como afirmado por Zambel e Lastória (2016, p. 2209): “quando a escola não está aberta para refletir-se criticamente, ela se comporta tal como as fábricas, colocando-se distante do aluno e tratando estes como se fossem ‘objetos’”. Isso posto, reconhece-se a demanda de o ambiente acadêmico ser interpretado como um local mais humano e consciente da sua necessidade para a formação social, o que é feito com maestria nas aulas da professora supervisora e nas palestras organizadas pela instituição.

## **AGRADECIMENTOS**

Utilizo este espaço para destacar a importância de professores supervisores que facilitam a rotina do estágio, incluindo o estagiário no cotidiano escolar, tratando-o de forma profissional, igualitária e dando liberdade para interagir com os/as/es alunos/as/es, seja no momento da aula ou nos corredores da escola. Todas essas ações foram encontradas na professora supervisora do estágio, a qual contribuiu de modo ímpar para minha formação. Com isso, agradeço por sua contribuição, disponibilidade e carinho em compartilhar seus conhecimentos comigo.

Agradeço, também, à escola, a toda equipe de profissionais e à professora orientadora Heloísa Lins, que durante todas as aulas de estágio incentivou a pensar criticamente sobre nossa realidade e buscar por alternativas que coloquem os Direitos Humanos em prática por meio de nossas ações.

## REFERÊNCIAS

COTAS: uma porta aberta — filme completo. Porto Alegre, 2022. 1 vídeo (37 min. 48 seg.). Publicado pelo canal NEABI UFRGS. Disponível em: <<https://youtu.be/cOqSlyLb1Ek>>. Acesso em: 02 out. 2023.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERREIRA, Helder. Grada Kilomba: 'O racismo está sempre se adaptando ao contemporâneo'. *Cult*, Edições, São Paulo, 7 abr. 2016. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/grada-kilomba/>>. Acesso em: 3 out. 2023.

FREIRE, Máira Samara de Lima. KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. *Cadernos de campo*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 268-277, jun. 2020. <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v29i1p268-277>>.

KILOMBA, Grada. Prefácio. In: FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020. local. 6-11.

LIDERANÇA e vontade política são cruciais para garantir justiça reparatória para pessoas afrodescendentes. *Nações Unidas Brasil*, Notícias, Brasília, 19 set. 2023. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/246541-lideran%C3%A7a-e-vontade-pol%C3%ADticas%C3%A3o-cruciais-para-garantir-justi%C3%A7a-reparat%C3%B3ria-para-pessoas>>. Acesso em: 30 nov. 2023.

ZAMBEL, Luciana; LASTÓRIA, Luiz Antônio Nabuco. Educação e emancipação em T. W. Adorno: contribuições para a formação de professores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2205-2218, out/dez. 2016. <<https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.8794>>.



# DA CRÍTICA AO “IMPERIALISMO DOS DIREITOS HUMANOS” À DEFESA RADICAL DOS DIREITOS HUMANOS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

VINÍCIUS CARLUCCIO DE ANDRADE<sup>1</sup>

viniciuscandrade4@gmail.com / v252009@dac.unicamp.br

## INTRODUÇÃO

No segundo semestre de 2023, realizei um estágio, na área de Geografia, no Cursinho Popular TRIU<sup>2</sup>, localizado em Barão Geraldo, Campinas - SP. O cerne de toda a proposta girou em torno da Educação em Direitos Humanos (EDH), estudada por Souza e Silva (2023). Foi necessário, primeiramente, desconstruir uma concepção de direitos humanos liberal e universalizante. Dotada de elevado caráter crítico, a dinâmica proposta passou pelo enfrentamento da visão hegemônica de direitos humanos, pautada por um pretense universalismo. Esse universalismo, de fato, é um “universalismo europeu” (SOUZA e SILVA, 2023, p. 4) e, conseqüentemente, a narrativa dos direitos humanos pode - e deve - ser questionada, de maneira contra hegemônica, para explicitar

---

<sup>1</sup> Graduando em Geografia (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo (SP), Brasil.

<sup>2</sup> É importante, aqui, assimilar o local onde minha proposta de intervenção foi realizada. O Cursinho Popular TRIU é um espaço democrático que permitiu a execução integral do que foi imaginado e, além disso, autorizou, por meio da coordenação, a citação do nome da instituição no presente texto. Como foi uma experiência de estágio positiva, deve ser mencionada. Devo ressaltar, também, a importância da educação popular no que se relaciona a discussões mais profundas e acaloradas. O dialogo sempre foi possível.



um discurso histórica e geograficamente localizado, caracterizado pelo eurocentrismo (SOUZA e SILVA, 2023; WALLERSTEIN, 2007). Acerca dessa tese, Wallerstein (2007, p. 60) afirma:

O que estamos usando como critério não é o universalismo global, mas o universalismo europeu, conjunto de doutrinas e pontos de vista éticos que derivam do contexto europeu e ambicionam ser valores universais globais - aquilo que muitos de seus defensores chamam de lei natural - ou como tal são apresentados (...). Não é que não possa haver valores universais globais. A questão é que ainda estamos longe de saber quais são esses valores. Os valores universais globais não estão dados; eles são criados por nós.

A EDH aparece como a busca por um universalismo universal. A partir da criticidade intrínseca à abordagem, entende as intencionalidades por trás do discurso e não trata os direitos humanos como um chavão. Os direitos humanos não são leis naturais: eles são uma construção social e, como tal, têm tanto espacialidade quanto historicidade. Dessa forma, desmistificá-los significa evidenciar seu caráter eurocêntrico (não universal) de humanidade, algo já encontrado em sua gênese (WALLERSTEIN, 2007). Como um discurso situado e posicionado em determinado tempo-espço, tem limitações e problemas. A EDH, por sua vez, aparece como alternativa plausível:

A perspectiva da Educação em Direitos Humanos (EDH), processo sistemático e multidimensional orientado para a formação de sujeitos de direitos, vai além da compreensão da educação enquanto direito reduzido à inserção dos indivíduos nas escolas, mas trata da construção de uma educação capaz de formar cidadãos, de fortalecer os processos democráticos e garantir a manutenção dos direitos humanos (SOUZA e SILVA, 2023, p. 19).

A dinâmica implantada almejou, em sala de aula, enfrentar a visão hegemônica para apresentar como os direitos humanos se inserem no cotidiano dos/as/es alunos/as/es. Não é preciso dizer que foi uma atividade polêmica, pois poucos questionam o que são os direitos humanos - para, em seguida, defendê-los e reforçar sua importância na vida rotineira. Para que a proposta de intervenção

tivesse começo, meio e fim, a parceria com a coordenação do cursinho pré-vestibular, pertencente à educação popular, foi essencial. O Cursinho TRIU não repercute o triste cenário de perseguição docente, que retrata o professor como inimigo, descrito por Passos e Mendonça (2021). Na verdade, não sofreu nenhum tipo de censura ou represália - a não ser um total apoio. Com isso, diante de um cenário de normalização da(s) crise(s) (FISHER, 2020; HARVEY, 2011), pensei em uma proposta de intervenção que se chocasse frontalmente com a tese do “fim da história”, proclamada por Fukuyama (1992). Entre os princípios adotados, um foi: “a história não acabou e o imperialismo continua”, linha que encontra ressonância nas obras de Chomsky e Vltchek (2021), Fisher (2020), Harvey (2009), Hobsbawm (2007) e Prashad (2020). Apesar das discordâncias teóricas entre os próprios autores, ambos convergem para um ponto comum acerca das problemáticas do “fim da história” e da continuidade do imperialismo, sendo este último justificado pela narrativa hegemônica dos direitos humanos - algo que Harvey (2009) classifica como o novo imperialismo.

É do “imperialismo dos direitos humanos” (HOBSBAWM, 2007, p. 14) que estamos falando. Se o imperialismo não morreu - e apenas se metamorfoseou -, como trabalhá-lo em sala de aula, levando em consideração os direitos humanos? Em prol da derrubada da doutrina *there is no alternative*, isto é, o raciocínio que pressupõe não haver alternativa àquilo que Fisher (2020) batizou de realismo capitalista - cuja máxima se dá com o pós-fordismo ou com o regime de acumulação flexível (HARVEY, 2009, 2011) -, torna-se imperioso questionar o rebaixamento de expectativas e a perspectiva deflacionária de uma geração que nasceu depois da proclamação de Fukuyama (1992) e, por extensão, na pós-história. Se a história atingiu o clímax com o capitalismo liberal, parece não haver um caminho posto a não ser aceitá-lo. É uma “impotência reflexiva” (FISHER, 2020, p. 43) em sala de aula. Entretanto, enquanto cursinho popular, essa profecia autorrealizável (FISHER, 2020) continua a ser, diariamente, atacada. A expectativa

deflacionária, conceito fisheriano que remete à ideia de que “as coisas não estão indo bem, mas, mesmo assim, temos que aceitar a realidade como ela é” (GALVÃO, 2023, p. 85), não teria vez. Se, “na sala de aula pós-fordista, a impotência reflexiva dos/as/es estudantes é espelhada pela impotência reflexiva dos/as professores/as” (FISHER, 2020, p. 88), o ciclo de fatalismo não se repetiria nas aulas de Geografia do Cursinho Popular TRIU. A criticidade é indispensável.

Destarte, para que o diálogo entre alunos fosse mais frutífero, parti da noção de Fisher enquanto um “filósofo dos *slogans*” (GALVÃO, 2023, p. 25). Alternativas possíveis deveriam vir a ser construídas a partir da desconstrução do universalismo europeu inerente aos direitos humanos. Em busca de um universalismo mais universal (SOUZA e SILVA, 2023; WALLERSTEIN, 2007), a construção em sala de aula, sem perseguição docente, veio por meio de conceitos-*slogans*, os quais, para Galvão (2023), são um sinônimo concomitante de acessibilidade de complexas abstrações teóricas com energização da luta política. Para sua utilização nas dinâmicas contínuas e continuadas *dentro* do programa curricular de Geografia (que será explorado adiante), alguns conceitos-*slogans* foram “imperialismo dos direitos humanos” (HOBSBAWM, 2007), “novo imperialismo” e “acumulação por espoliação” (HARVEY, 2009, 2011), “terrorismo ocidental” (CHOMSKY e VLTCHEK, 2021), etc. O trabalho, então, divide-se, além das “Considerações finais”, em 1) “Imperialismo dos direitos humanos”, seção na qual se apresenta esse importante conceito para a dinâmica implantada; 2) “Contexto de aplicação”, visão geral sobre o Cursinho Popular TRIU e as frentes e os módulos de Geografia no segundo semestre de 2023; e, por último, 3) “Dinâmica de sala de aula”, que descreve o que foi pensado e o que foi levado semanalmente para ser trabalhado em uma sala de aula de pré-vestibular.

## IMPERIALISMO DOS DIREITOS HUMANOS

O “imperialismo dos direitos humanos” (HOBSBAWM, 2007, p. 161) se associa ao terrorismo ocidental (CHOMSKY e VLTCHek, 2021). Normalmente, a mídia apresenta o terrorismo como algo originário do Oriente. Na realidade, dispensando a elevada dose de orientalismo, Chomsky e Vltchek (2021, p. 17) mostram como o imperialismo se nutre da desinformação dos meios de comunicação de massa por meio da “máquina de propaganda ocidental”. Feito esse adendo, o imperialismo dos direitos humanos é justificado através da disseminação da democracia. Trata-se de uma “intervenção armada de caráter humanitário” (HOBSBAWM, 2007, p. 15), ou seja, remodelado com “intenções pacifistas”, traz a violação dos direitos humanos em prol de uma falsa defesa dos direitos humanos. É uma premissa errônea de proteção que visa à volta da relação colonial e da intervenção estrangeira. A própria democracia defendida, porém, é, segundo Hobsbawm (2007, p. 73), uma “democracia dos negócios”. Nesse sentido, o imperialismo dos direitos humanos pode ser lido como uma arma do Ocidente que, a todo custo, busca ser monopolar, conhecido por aquilo que Chomsky e Vltchek (2021, p. 67) chamam de “fundamentalismo de mercado”.

A disseminação da democracia notabiliza-se como a razão de uma cruzada ocidental na “guerra contra o terror” (HARVEY, 2009; HOBSBAWM, 2007). Isso ocorre porque “há palavras com as quais ninguém gosta de se ver associado em público, como *racismo* e *imperialismo*. Há outras, por outro lado, pelas quais todos anseiam por demonstrar entusiasmo (...). *Democracia* é uma delas” (HOBSBAWM, 2007, p. 97, *italico no original*). Nesse contexto, os valores “universais” são apropriados pelo Ocidente - leia-se Estados Unidos da América (EUA) e Europa Ocidental - e ele se porta como o real defensor dos direitos humanos. Se, discursivamente, apresenta-se como aquele capaz de implementar os direitos humanos hegemônicos, com sua concepção liberal e universalizante, na prática, parte para guerras e o imperialismo,

com novas faces, continua a existir (HARVEY, 2009; PRASHAD, 2020). Como sempre, “a violência é a essência do imperialismo” (PRASHAD, 2020, p. 59) e o discurso pode pregar uma missão da civilização, mas não muda o fato de ter o saque das riquezas e a subordinação de soberanias como reais metas. Guerras para prevenir ataques - também chamadas de “guerras preventivas” ou “guerras antecipatórias” - nada mais são que a “extensão da rededecoração do colonialismo” (PRASHAD, 2020, p. 139).

“Estabelecer a democracia” (HARVEY, 2009, p. 18) vira um mantra e a “retórica da promoção da paz e da liberdade para todos” (HARVEY, 2009, p. 69) utiliza, posteriormente, a coerção física. A justificativa até pode ser a expansão da democracia, mas, desvelando o véu da ideologia, tem como intuito, para Harvey (2009) e Hobsbawm (2007), a expansão da hegemonia estadunidense e a manutenção da *pax americana*. É nesse funcionamento que um “mundo civilizado” se opõe a uma “subalternidade bárbara”. Curiosamente, são justamente os civilizados, bastiões dos “princípios morais” (HARVEY, 2009, p. 155), que violam os direitos humanos para que eles sejam efetivados. A contradição é típica do imperialismo dos direitos humanos, realizado pelos EUA e pela Europa do Oeste, que se apresentam como pilares da civilização. Contudo, tal nova forma de imperialismo só ocorre com apoio de uma organização intergovernamental que tem contatos íntimos com a Declaração Universal dos Direitos Humanos: a Organização das Nações Unidas (ONU). Muitas críticas poderiam ser feitas à ONU e à sua inação enquanto entidade representativa e simbólica (COGGIOLA, 2007), mas uma se ressalta no que tange ao falso universalismo dos direitos humanos (SOUZA e SILVA, 2023; WALLERSTEIN, 2007), um universalismo eurocêntrico (COGGIOLA, 2007):

A Declaração de Direitos Humanos da ONU e vários estudos da UNESCO negaram a validade do racismo e buscaram fundar um universalismo da propriedade privada e dos direitos individuais apropriado a uma segunda etapa de regime político burguês. O funcionamento disso exigiu que os

Estados Unidos se descrevessem como o pináculo da civilização e um bastião dos direitos individuais (HARVEY, 2009, p. 53).

Sobre sua anuência em guerras específicas, Hobsbawm (2007, p. 33) traça as limitações e os problemas da ONU:

O papel dos organismos internacionais existentes, sobretudo a Organização das Nações Unidas, tem de ser repensado. Embora esteja sempre presente e normalmente se recorra a ela, sua atuação na resolução de disputas não é clara. Sua estratégia e sua operação estão sempre à mercê das instabilidades da política de poder. A ausência de um intermediário internacional considerado genuinamente neutro e capaz de agir sem a autorização prévia do Conselho de Segurança constitui a carência mais óbvia do sistema de solução de controvérsias.

O Conselho de Segurança (CS) da ONU precisa ser meticulosamente analisado. Composto por EUA, Reino Unido, França, Rússia e China, os permanentes são aqueles com poder de veto. As implicações são complexas: enquanto Prashad (2020) defende que a ONU reflete somente os interesses dos cinco membros permanentes do Conselho de Segurança, atuando, desde a sua fundação no pós-Segunda Guerra Mundial, como um conselho dos cinco (e não dos 51 membros fundadores), Coggiola (2007) a classifica como uma pentarquia. Segundo Prashad (2020, p. 39) “os cinco membros permanentes do Conselho de Segurança da ONU, e não os quase 200 Estados da Assembleia Geral da ONU, têm o poder de decidir quando e como intervir contra Estados soberanos”. Dentro do próprio CS, aliás, não há homogeneidade: Chomsky e Vltchek (2021) identificam um triunvirato imperial (EUA, Reino Unido e França) responsável pelo imperialismo dos direitos humanos. A ONU, instituição emblemática e alegórica que não sai de um plano simbólico, seguindo essa linha de raciocínio proposta pelos críticos, age somente enquanto arma dos imperialistas. É uma burocracia que muito pondera, mas que pouco faz ou pouco realiza. Além disso, o CS, principal órgão da organização, é ultrapassado e ainda espelha o cenário de 1945. Essa

constatação não pode ser feita sem se levar em consideração o papel que os EUA exercem no sistema internacional.

Hobsbawm (2007, p. 55) entra em concordância com Coggiola (2007) e Harvey (2009) acerca da função central dos EUA e afirma: “não nos esqueçamos de que tanto a Liga das Nações quanto as Nações Unidas foram essencialmente projetos lançados e articulados por presidentes dos Estados Unidos”. Dessa maneira, a própria ONU, que tanto preza pelos direitos humanos, carrega consigo uma concepção euro-norte-centrada, como se fosse um “favor à humanidade” (HOBSBAWM, 2007, p. 155), de direitos inalienáveis. É um caráter pseudo-universal, ou, resumidamente, um universalismo nem um pouco universal (CHOMSKY; VLTCHEK, 2021). Alguns autores já se debruçaram nas desigualdades internas à própria ONU: Amorim (1996), ao defender uma necessária reforma do CS, advogou em prol da maior presença de membros permanentes do Sul Global (visto que o triunvirato imperial, do Norte Global, controla o emprego de ações militares mundo afora); Herz (1999), igualmente, notificou uma sub-representação do Sul Global nas instâncias decisórias onusianas. São limitações da ONU que guardam relações com as limitações dos direitos humanos. Para que haja a plena implantação dos direitos humanos, conforme um universalismo que não desconsidere demais perspectivas locais além do eixo Norte Global-Occidente (COGGIOLA, 2007; HARVEY, 2009), os pareceres e os julgamentos críticos precisam se exteriorizar. A EDH de Souza e Silva (2023) só fortalece a cidadania se vier carregada de tais acréscimos. Todavia,

Pouco tempo depois do colapso da URSS, o governo dos EUA aproveitou a vantagem para rotular todos os governos, que não concordavam com a dominação liderada pelos EUA, como “Estados vilões” [*Rogue states*]. Esta teoria deu aos EUA a capacidade de apropriar-se de todo o discurso do liberalismo e dos direitos humanos - o Ocidente é, *ipso facto*, o árbitro dos direitos humanos e do liberalismo, e aqueles que consideram violadores desses princípios amplos são considerados Estados vilões e terroristas. (...) O sequestro da narrativa de direitos humanos e liberalismo pelos EUA foi

um triunfo tão significativo quanto sua superioridade militar esmagadora (PRASHAD, 2020, p. 129).

Se o Ocidente é o árbitro dos direitos humanos, define quem viola ou não esses princípios e sequestra a narrativa segundo suas intenções, problemas são apontados. Em sala de aula, a dinâmica, para que a EDH fosse consolidada entre as dezenas de alunos que compareciam rotineiramente às aulas de Geografia no Cursinho Popular TRIU, consistia em duas etapas centrais: 1) mostrar os problemas e as limitações da concepção hegemônica e universalizante dos direitos humanos; e 2) realçar qual a real importância da declaração no que concerne ao dia a dia. Do jeito que aparece nas relações interestatais - com interesses nefastos e belicistas -, o conjunto dos direitos humanos apenas reforça o apontamento de Chomsky e Vltchek (2021, p. 142): “fala-se em ‘comunidade internacional’, mas o termo não significa nada”. Sem cooperação, não se pode barrar o universalismo eurocêntrico dos direitos humanos; a estratégia discursiva predominante aparelha direitos básicos para realização de guerras e empreitadas com fins econômicos - no “fundamentalismo de mercado” (CHOMSKY; VLTCHKEK, 2021, p. 67) -, que dá origem ao imperialismo dos direitos humanos. Para entendê-lo e estudá-lo dentro do programa curricular, o contexto de aplicação é imprescindível.

## CONTEXTO DE APLICAÇÃO

Pensando em uma perspectiva contra hegemônica dos direitos humanos, as controvérsias são certas. Para que a proposta de intervenção ocorresse, um cenário de abertura e de autonomia docente seria indispensável - e foi o que ocorreu, com apoio da coordenadoria do TRIU. Passos e Mendonça (2021) apontam como o professor crítico e democrático passa a ser visto, em muitas escolas do país, como “doutrinador” ou inimigo. Sem alternativas, empregam a si mesmos uma “autocensura pedagógica” (PASSOS e MENDONÇA, 2021, p. 12). Como estava em um cursinho



popular, não tive esse medo. Entendi, de início, que inexistia uma “neutralidade pedagógica” (PASSOS e MENDONÇA, 2021, p. 7) e os currículos não são neutros, repercutindo eventuais interesses. Consequentemente, a proposição era, após discutir a apropriação dos direitos humanos pela manutenção de interesses imperiais, conversar com os discentes acerca da importância desses mesmos direitos humanos na escala local. Utilizei, portanto, um “jogo escalar”, contrapondo a escala local, mais próxima do cotidiano, à escala internacional. A finalidade máxima era a “defesa radical dos direitos humanos”, pontuada por Silvio Almeida<sup>3</sup>, ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania no Brasil.

A radicalidade, aqui, não corresponde ao extremismo, mas à raiz dos problemas: a “defesa radical dos direitos humanos” é a compreensão de como os direitos humanos aparecem para resolver a raiz - ou seja, o cerne - de problemas estruturais. A partir daquilo que Hobsbawm (2007) chamou de imperialismo dos direitos humanos, a alternativa era perceber como as consequências da igualdade perante à lei, do direito à vida, do direito à liberdade, do direito à segurança, da proibição da tortura, da proteção contra quaisquer discriminações, da liberdade de pensamento, da liberdade de culto, entre tantos outros, aparecem na rotina diária e nos arredores do espaço vivido. Na esteira da EDH de Souza e Silva (2023), eu, enquanto estagiário/docente, também refleti e percebi encadeamentos entre essas esferas antes ocultos. Como defende Freire (1987), o professor aprende ao ensinar.

No cursinho, a disciplina de Geografia é dividida em duas frentes: Frente Brasil, que corresponde à escala nacional, e Frente Mundo, que corresponde à escala internacional. O segundo semestre da Frente Mundo, onde a intervenção está inserida, tem cinco módulos: 1) Europa; 2) Oriente Médio; 3) Ásia; 4) África; e 5)

---

<sup>3</sup> Defesa radical dos direitos humanos” foi uma combinação de palavras utilizada por Silvio Luiz de Almeida, ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil, no I Seminário de Educação em Direitos Humanos e Democracia, na tarde do dia 10 de agosto de 2023, em Brasília – DF. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gPKmASaaqBc>. Acesso em: 02 nov. 2023.

América. No que tange ao corpo discente, grande parte dos/as/es alunos/as/es já é egressa do Ensino Médio, ou seja, já concluiu o ensino básico e almeja entrar no ensino superior. Enquanto pré-vestibular, a área da Geografia não poderia fugir dos conteúdos programáticos cobrados em vestibulares (principalmente de universidades públicas e paulistas, afinal o cursinho está localizado em Campinas - SP). Mesmo assim, a dinâmica proposta, com a EDH em mente, foi uma intervenção contínua e continuada *dentro* do programa curricular de Geografia. A cada aula, um passo era dado. Como cada aula tinha 90 minutos (1 hora e meia) de duração, o semestre foi muito produtivo entre os módulos de Europa, Oriente Médio, Ásia, África e América, entendendo, ademais, como os módulos não são blocos monolíticos, posto que os países que constituem os continentes interagem entre si.

Para que as aulas fluíssem com mais facilidade, alternativas às linguagens tradicionais da Geografia Escolar foram apresentadas (como será aprofundado na próxima seção). Vencendo e superando a concepção de Geografia como “ciência do presente”, alvo de críticas de Cecim (2021) e Cecim e Straforini (2022), conflitos que acontecem no presente e são discutidos no gerúndio, constituindo aquilo que Cecim (2021) classifica como “Atualidades”, tiveram toda a sua reconstrução histórica contextualizada. A via de acesso e a orientação com vistas à defesa radical dos direitos humanos se deram por meio de músicas de elevado teor crítico.

## DINÂMICA DE SALA DE AULA

Freire (1987), ao problematizar a educação bancária, traz um ótimo exemplo do que não fazer em uma aula de Geografia: citar um estado e pedir sua capital para o aluno. É um ensino mnemônico, sem capacidade crítica. A particularidade da Geografia Escolar para Straforini (2018), porém, é proporcionar uma leitura reflexiva e cidadã do mundo contemporâneo que versa sobre a transformação social a partir de três perguntas: “Onde?”, “Como?” e “Por quê?”. Segundo o autor, tais questionamentos têm

como finalidade sair da localização e da descrição e atingir a análise. Posteriormente, superado o simples ato de “decorar” e repetir, o discente se emancipa através de práticas espaciais insurgentes. É uma via, portanto, de superar a “geografia pasteurizada” (GONÇALVES, 2017, p. 53), a qual pouco conversa com o cotidiano do estudante e é “esterilizada”, desconsiderando processos históricos anteriores.

Na Frente Mundo, para vencer a pasteurização criticada por Gonçalves (2017), trouxe linguagens diferentes das usuais para o ensino de Geografia. No caso, montei uma *playlist* com artistas e bandas propositalmente polêmicos para suscitar o envolvimento dos/as/es alunos/as/es. Somando-se à primazia das representações cartográficas, fenômeno identificado por Gonçalves (2017), selecionei um rol de músicas que dialogavam com o conteúdo programático dos vestibulares. A proposta inicial era ouvi-las, em uma *playlist* disponibilizada para todos os discentes, interpretá-las e debatê-las, sempre considerando os direitos humanos. A tabela 1, nesse sentido, apresenta apenas uma porção das músicas, seus artistas, suas origens, seus anos de lançamento, os conteúdos específicos que a elas se relacionam, outros conteúdos gerais que também podem ser trabalhados e os módulos nos quais vale a menção.

**Tabela 1:** Músicas discutidas e/ou recomendadas na dinâmica em sala de aula

Música	Artista / Banda	País	Ano	Tópicos específicos	Tópicos gerais	Módulos
Terrorist?	Lowkey	Inglaterra / Iraque	2011	Terrorismo ocidental (CHOMSKY; VLTCHEK, 2021).	Guerras no Oriente Médio.	Oriente Médio.
Long Live Palestine	Lowkey	Inglaterra / Iraque	2011	Questão árabe-israelense.	Influência dos EUA no Oriente Médio.	Oriente Médio.
El Derecho de Vivir en Paz	Victor Jara	Chile	1971	Golpe de 1973 e Ditadura	Ditaduras Militares na América Latina;	América.

				Militar Chilena.	Neoliberalismo.	
Grândola, Vila Morena	José Afonso	Portugal	1971	Revolução dos Cravos.	Guerra Fria; Independências das colónias portuguesas na África.	Europa.
Tanto Mar	Chico Buarque	Brasil	1978	Revolução dos Cravos.	Ditadura Militar Brasileira e redemocratização.	Europa e América.
Pra Não Dizer Que Não Falei das Flores	Geraldo Vandré	Brasil	1968	Ditadura Militar Brasileira.	Ditaduras Militares na América Latina.	América.
Operation Iraqi Liberation (O.I.L.)	Anti-Flag	EUA	2003	Invasão ao Iraque em 2003.	Influência dos EUA no Oriente Médio; Guerra ao Terror; Era Bush (filho).	Oriente Médio.
Thatcher Fucked The Kids	Frank Turner	Bahrein / Inglaterra	2006	Thatcherismo.	Neoliberalismo.	Europa.
Amerika	Rammstein	República Democrática da Alemanha (Alemanha Oriental) / Alemanha	2004	“Complexo militar-industrial” (HARVEY, 2011, p. 165) estadunidense.	Política externa dos EUA.	América e Oriente Médio.
Deutschland	Rammstein	República Democrática da Alemanha (Alemanha Oriental) / Alemanha	2019	Formação territorial alemã.	Nazifascismo; Xenofobia na Europa; União Europeia; Neofascismo.	Europa.
War	Laibach	Iugoslávia / Eslovênia	1994	Dissolução da Iugoslávia.	Guerra Fria; União Europeia; Intervenções da OTAN;	Europa.

					Guerras de independência nos Balcãs e fragmentação territorial nas ex-repúblicas socialistas.	
Taliban USA	Jello Biafra & The Guantanamo School of Medicine	EUA	2020	Conservadorismo nos EUA.	Talibã; Guerras no Afeganistão.	América e Oriente Médio.
Boris Yeltsin (Depois de 2 ou 3 Garrafas)	Garotos Podres	Brasil	1997	Dissolução da URSS.	Guerra Fria; Penetração do capitalismo na Rússia; Comunidade dos Estados Independentes.	Europa.
F.M.I.	Ratos de Porão	Brasil	1984	Ação do Fundo Monetário Internacional.	Neoliberalismo; Neoliberalismo no Brasil.	América.
B.Y.O.B	System Of a Down	Armênia / Líbano / EUA / URSS	2005	Invasão ao Iraque em 2003.	Influência dos EUA no Oriente Médio; "Complexo militar-industrial" (HARVEY, 2011, p. 165) estadunidense.	Oriente Médio.
Alameda Casa Branca	Rogério Skylab	Brasil	2023	Resistência armada na Ditadura Militar Brasileira.	Ditadura Militar Brasileira; Ditaduras Militares na América Latina	América.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Como a finalidade da Geografia enquanto componente curricular, em conformidade com Straforini (2018), é a emancipação, tornou-se crucial mostrar como a Geografia não é uma ciência que se prende ao noticiário. A Frente Mundo,

entretanto, acaba, de certa maneira, por repercutir essa visão: os conflitos abordados - e que fazem parte do conteúdo que cai nos vestibulares - confundem-se com as notícias. São as “Atualidades” (CECIM, 2021). No entanto, assim como a concepção hegemônica de direitos humanos foi desconstruída na dinâmica em sala de aula, a possibilidade das “Atualidades” se materializou através da aproximação com os conteúdos geográficos, algo que Cecim (2021) apresentou como viável. Toda a disciplina de Geografia não se restringiu ao noticiário, mas o adotou para problematizar também as músicas.

Ainda sobre as “Atualidades”, Cecim (2021, p. 157) pondera que um conteúdo frequentemente associado a elas é, nas provas de Geografia, “aquele associado à geopolítica”. Como identificam Cecim (2021) e Cecim e Straforini (2022), a Geopolítica passa a ser subjugada às “Atualidades”. Diante desse cenário, “Atualidades”, Geopolítica, EDH, módulos da Frente Mundo e debates sobre a importância dos direitos humanos e da defesa radical dos direitos humanos acarretaram e desencadearam discussões, diálogos e conversas entre os/as/es alunos/as/es com os/as professores/as, interrompidos ocasionalmente por uma música ou outra. Se o professor de Geografia vem a ser permeado por um imaginário de onisciência acerca do noticiário (CECIM, 2021), não se faz Geografia - e não se ensina Geografia - sem uma retomada histórica e pretérita para entender os conflitos atuais. Com muitas aulas de conteúdo - todas de 90 minutos -, muitos tópicos foram abordados em sala de aula, mas o central sempre foi tratar do imperialismo dos direitos humanos e da defesa radical dos direitos humanos, ou, em outras palavras, da crítica aos direitos humanos hegemônicos aos direitos humanos críticos. A dinâmica teve alto acompanhamento entre os/as/es alunos/as/es, que se envolveram, pediram músicas, recomendaram artistas e proporcionaram, acima de tudo, uma troca entre iguais no fortalecimento da EDH.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EDH pressupõe a superação da impotência reflexiva e do fatalismo que aparecem na obra de Fisher (2020). Desse modo, para combater a tese do “fim da história”, é basilar apresentar alternativas. Há alternativas; a história não acabou; o imperialismo continua. Claramente, o imperialismo mudou: como aponta Hobsbawm (2007), agora ele incorpora a narrativa hegemônica dos direitos humanos para justificar guerras antecipatórias. Com a finalidade de entendê-lo e criticá-lo, dentro do próprio programa de Geografia, torna-se essencial um aprofundamento acerca do que são os direitos humanos e como seu universalismo não é universal (CHOMSKY e VLTCHEK, 2021; SOUZA e SILVA, 2023; WALLERSTEIN, 2007). Se as metamorfoses espaço-temporais forem esquecidas, o “universalismo europeu” continua a vencer. A promoção dos direitos humanos não é sinônimo de belicismo em prol de evitar os “bárbaros” (outro termo historicamente problemático). Vencer uma natureza a-crítica, a-histórica e a-espacial é apenas o início. Os direitos humanos não são leis naturais, pois são um constructo social.

Conforme apresentado anteriormente, a finalidade de toda a dinâmica foi consolidar uma defesa radical dos direitos humanos, tomando consciência de suas limitações discursivas. É um tema “espinhoso”. Se eu estivesse no contexto descrito por Passos e Mendonça (2021), com certeza não poderia aplicá-la. No TRIU, todavia, existe abertura e não houve nenhum impeditivo ou espécie de autocensura. Infelizmente, a EDH não é a regra, mas a exceção. Dificilmente, há tolerância entre o corpo diretivo, o corpo docente e o corpo discente para que os direitos humanos sejam estudados, aprofundados, debatidos e criticados. É uma formação cidadã que, ao não passar por essa atividade, não se firma. A EDH é um desafio que deve ser comprado e levado adiante por estagiários e professores. Além disso, a Geografia dela se aproxima: por meio de suas linguagens alternativas, rejuvenescendo uma “geografia pasteurizada” (GONÇALVES, 2017, p. 53), transforma as

potencialidades, enumeradas por Straforini (2018), em ato. Em suma, a Geografia é uma disciplina primordial e medular para que a EDH seja colocada em prática.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Celso. A Reforma da ONU. *Estudos Avançados*, São Paulo, Instituto de Estudos Avançados/USP, n. 41, p. 1-10, abr. 1998. Disponível em: <<http://200.144.254.127:8080/textos/amori%20monu.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CECIM, Jéssica da Silva Rodrigues. *O ensino das atualidades a partir de demandas curriculares: quais sentidos de conhecimento geográfico escolar estão em disputa?* Tese (Doutorado em Geografia). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1164741>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CECIM, Jéssica da Silva Rodrigues; STRAFORINI, Rafael. O Conhecimento Geográfico Escolar e as articulações entre a realidade do aluno e o conteúdo de atualidades. *Boletim Goiano de Geografia*, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 1-20, mai. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/bgg.v42.64578>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CHOMSKY, Noam; VLTCHEK, Andre. *Terorismo ocidental: de Hiroshima à guerra de drones*. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

COGGIOLA, Osvaldo. A “reforma” da ONU e a dominação imperialista. *Entre Passado & Futuro: Revista de História Contemporânea*, São Paulo, Grupo de Pesquisa História e Economia Mundial Contemporâneas, n. 4, p. 1-37, mar. 2007.

FISHER, Mark. *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?*. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GALVÃO, Antonio. *Do realismo capitalista ao comunismo ácido: o legado de Mark Fisher*. São Paulo: Autonomia Literária, 2023.

GONÇALVES, Amanda Regina. Narrativas cartográficas e a conexão entre mapa e experiência. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 7, n. 13, p. 51-66, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.485>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

HARVEY, David. *O enigma do capital: e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2009.

HERZ, Monica. O Brasil e a reforma da ONU. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 46, p. 77-98, 1999. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64451999000100004>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

HOBBSAWM, Eric. *Globalização, democracia e terrorismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PASSOS, Pâmella; MENDONÇA, Amanda. *O professor é o inimigo!:* uma análise sobre a perseguição docente no Brasil. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

PRASHAD, Vijay. *Balas de Washington: uma história da CIA, golpes e assassinatos*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

SOUZA, Sara Estérfane Amorim Oliveira de; SILVA, Janáina Guimarães da Fonseca e. Possibilidades para uma Educação em Direitos Humanos no Brasil: uma análise da legislação educacional, com foco nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 10, n. 3, p. 19-27,

2023. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8545>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 175-195, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180037>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

WALLERSTEIN, Immanuel. *O universalismo europeu: a retórica do poder*. São Paulo: Boitempo, 2007.



## NOSSOS AGRADECIMENTOS

À bolsista SAE, *Maria Lúcia Ferreira Toledo* pela colaboração na formação deste volume.

A todas as instituições e supervisoras/es que acolheram estagiários/as/es e suas propostas na área da Educação em Direitos Humanos.

Às/os/es demais estagiárias/os/es que se abriram ao diálogo em sala de aula e contribuíram para a construção de muitas das ideias aqui aprofundadas. Além disso, se dispuseram a criar uma importante rede de apoio e acolhimento, em tempos muito difíceis para as escolas. Viva os/as/es estudantes!

Estes Cadernos, frutos de projetos de pesquisa e de estágios docentes - tratam de composições e confluências de saberes e sensibilidades - em variadas formas - através da esperanças sobre o presente e o futuro comuns, que não podem mais permitir a subalternização de nenhuma forma de existência, e cuja inspiração político-pedagógica pode ser assim resumida:

"A questão crucial, porém, é: quem e quantos somos 'nós', aqueles que desejam uma vida antifascista? 'Nós' podemos muito bem concordar e ser contra a aliança do neoliberalismo com microfascismos e fundamentalismos múltiplos, mas precisamos compor juntos um plano de acordo sobre quais são nossas esperanças e aspirações compartilhadas [...]"

(Dolphijn e Braidotti, 2022)