


# Educação em direitos humanos a partir da periferia e a experiência do Projeto Resista: Descolonizando o ensino de Relações Internacionais

Ana Clara Martins Diniz \*

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

\*Autor correspondente. E-mail: ana.diniz@aluno.uepb.edu.br

## Resumo

Neste trabalho utilizo da autoetnografia, como estudante de Relações Internacionais (RI), para refletir sobre a importância da educação crítica e decolonial em direitos humanos no ensino desse campo de estudo. Além disso, abordo o papel das/dos sujeitas/os subalternizadas/os na sua transformação pessoal e, conseqüentemente, na transformação social. Transformação esta adquirida no processo de aprendizagem acerca do passado colonial e da colonialidade do poder que subalternizam os povos e sujeitas/os periféricos no presente. Busco responder de que forma a educação crítica em direitos humanos pode contribuir para a desconstrução da referida colonialidade vigente. Para tanto, faço uma contextualização histórica do processo de colonização e seus desdobramentos, como o epistemicídio e o apagamento das lutas de resistência dos povos colonizados e suas reverberações no ensino formal em geral e no ensino das RI em particular, nas sociedades ocidentalizadas. Em seguida, com base nos estudos pós-coloniais e decoloniais e na pedagogia crítica freireana, discuto a construção dos aparatos de defesa de Direitos Humanos na contemporaneidade relacionando isto à abordagem teórica dos direitos humanos no curso de RI da Universidade Estadual da Paraíba. A terceira parte do trabalho é então dedicada ao relato da minha experiência no Resista, grupo de educação, direitos humanos e decolonialidade do curso de RI da UEPB, e de como ela contribuiu para a construção de uma consciência pessoal crítica sobre a academia e a prática política internacional. Concluo apontando a necessidade de ampliação das discussões críticas sobre os direitos humanos e a história dos povos oprimidos no curso de RI, e da implementação de projetos de educação em direitos humanos em perspectiva crítica no âmbito acadêmico e escolar.

**Palavras-chaves:** Direitos Humanos, Educação, Decolonialidade, Autoetnografia, Sul Global.

## 1. Introdução

No Brasil contemporâneo, testemunhamos e sentimos na pele o aprofundamento do descaço governamental para com as políticas de direitos humanos, acarretando em

uma época sombria na história do nosso país. A conjuntura resultante dos processos antidemocráticos e movimentos neoconservadores, evidenciados já a partir de 2015, no golpe de Estado que colocou Michel Temer na presidência, intensificou-se com os quatro anos de governo Bolsonaro, culminando no desmonte político, institucional e social das políticas em direitos humanos iniciado no governo anterior, como a redução do Ministério dos Direitos Humanos a uma pasta no Ministério da Justiça (Garcia e Calderaror 2017). A política de extermínio de povos e grupos mais vulneráveis ficou ainda mais visível durante a pandemia da Covid-19, em 2020, a exemplo do que ocorreu com o povo Yanomami<sup>1</sup>, o retorno do país ao Mapa da Fome das Nações Unidas em 2022 (FAO 2022), a extinção do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNDH) em 2019, o fim do Ministério do Trabalho, a reforma ministerial sem incluir o Ministério dos Direitos Humanos (Martins 2020) tornaram explícita a política do governo bolsonarista de enfraquecimento da agenda de direitos humanos e, mais do que isso, de exclusão e mesmo de extermínio de pessoas e grupos a partir de marcadores de raça, gênero, classe e deficiência.

Evidentemente, essa conjuntura notabilizou as mazelas sociais em que estavam e estão inseridas as sociedades colonizadas, que, segundo Freire (2019, 43): “[...] é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo”. Nesse sentido, a colonialidade – que busca a exclusão do outro utilizando os marcadores supracitados [raça, gênero, classe e deficiência] como forma de hierarquização – mantém, ainda, as elites políticas e econômicas ditando as regras do jogo, negando a determinados povos o atributo da humanidade (Costa e Gomes 2019). Nas sociedades colonizadas como a nossa, estas exclusões enraízam-se para além do passado colonial, nas contínuas políticas de concentração de renda, na precarização das condições de trabalho, no desrespeito às diversidades de gênero, religião e raça, e, no caso do Brasil, até mesmo no recente desprezo aos princípios democráticos.

A negação dos direitos humanos no Brasil – com exceção dos direitos da elite “branca”, masculina e heteronormativa – acontece não apenas por meio dos desmontes nas políticas públicas de direitos humanos, mas sobretudo, por um processo muito mais antigo de contínuo apagamento da história e da resistência dos povos originários e da população afrodiáspórica no Brasil (Oliveira 2019; Orlandi 2008). Frantz Fanon, em seu livro *Peles Negras, Máscaras Brancas* (1952), nos ajuda a compreender esse processo por meio do que ele chama de “zona do ser e zona do não-ser”. Para ele, o padrão de humanidade foi redefinido durante a colonização, e permanece dominante até hoje em nossa sociedade. Na zona do ser estão os *colonizadores*, reconhecidos como seres humanos plenos, com direitos e dignidade. Na zona do não-ser estão os *colonizados*, marginalizados e tratados como inferiores, privados dos direitos básicos, submetidos à violência cultural, física e psicológica. Os colonizados da zona do não-ser lutam, constantemente, para atingir a zona do ser em busca de liberdade e igualdade de direitos.

Dado o exposto, a educação crítica – aqui representada pelo modelo de pedagogia social crítica de Paulo Freire – torna-se instrumento de resistência fundamental na luta por uma sociedade democrática e igualitária. Buscando conscientizar as/os sujeitas/os

---

1. Ver mais em: Xawara: rastros da Covid-19 na terra indígena Yanomami e a omissão do Estado. Disponível em: Machado *et al.*, 2020. Acesso em: 04 abr, 2023.

oprimidas/os acerca das opressões sofridas nas suas experiências de vida cotidianas, com base em discussões aprofundadas na historicidade e na dimensão sociocultural, a educação crítica permite que a/o sujeita/o se situe no tempo e no espaço. Nesse processo, é essencial compreender os processos históricos que resultaram em ameaças à sua existência ou a sua vocação de “ser mais” (Freire 2019).

A persistência autoetnográfica desse trabalho surge como manifesto de inserção do “eu” à grande área de Relações Internacionais (RI), que insiste em higienizar seus debates com ausência da experiência social e local (Rangel 2018). A autoetnografia caracteriza-se como um método de pesquisa das Ciências Sociais por combinar dois aspectos: a análise sociocultural com a reflexão pessoal, de experiências do próprio autor. David Hayano (1979) discute como a autoetnografia pode ajudar a conectar o micro, através das experiências individuais, ao macro, com os contextos sociais, proporcionando *insights* sobre como as identidades e as experiências pessoais se relacionam com estruturas mais amplas de poder e cultura nas sociedades.

Quando passei a integrar o curso de graduação em RI na Universidade Estadual da Paraíba, cujo Campus fica localizado em um bairro periférico da cidade de João Pessoa, deparei-me, inicialmente, com muitas aulas de teoria e história das RI. Embora, no início, mantivesse o brilho nos olhos como caloura, logo depois se tornou um pouco “maçante” discutir as relações internacionais a partir de um único olhar, o das teorias europeias e norte-americanas, tornando-se difícil de enxergar a nossa realidade – de quem está à margem do jogo internacional pleiteado pelas grandes potências – *ali*, no grande tabuleiro da política internacional.

Assim, busco aqui discutir a história dos povos oprimidos<sup>2</sup> – história da qual faço parte enquanto mulher, parda<sup>3</sup>, latina e nordestina – como forma de repensar as RI, refletindo sobre a necessidade de nos colocarmos como sujeitas/os no processo de descolonização do ensino e da prática política internacional. A problematização principal desse trabalho busca então, responder de que forma a educação crítica em direitos humanos pode contribuir para a desconstrução da colonialidade do poder (Quijano 2005) vigente no Sul Global.

O presente trabalho trata do papel das/dos sujeitas/os subalternizadas/os na sua transformação pessoal e social, por meio do processo de aprendizagem. Ressalta-se a importância da educação em direitos humanos (EDH) numa perspectiva crítica e decolonial, para discutir o nosso passado colonial e a colonialidade do poder no presente. Nesse sentido, partindo de um referencial crítico e decolonial, o propósito desse trabalho é discutir o ensino das RI a partir de um lugar de fala<sup>4</sup>, o meu, supracitado

2. Aqui, o termo povos oprimido refere-se à sua personificação como sujeitas/os periféricos, e não apenas como um povo que pertence a uma nação em específico. Povos oprimidos com base em marcações de gênero, raça, classe, origem ou orientação sexual, ou seja, as minorias.

3. Há certa ambiguidade na definição da raça parda no Brasil. Para Weschenfelder e Silva (2018) houveram diferentes utilizações do termo ao longo da história brasileira: para fins estatísticos, a raça parda caracteriza-se pela mistura entre os brancos e os negros. Durante o período colonial, usava-se o termo para definir todos que não eram mais escravizados, mas não eram mestiços. Após isso, o termo era utilizado para argumento do mito da democracia racial no país. A partir dos anos 1980, há uma rearticulação do movimento negro para desconstruir o mito e deslocar a categoria parda também como autodeclaração de pessoas pretas. Dessa forma, a definição racial perpassa por razões históricas, características físicas e condições socioeconômicas. Me coloco como mulher parda levando em conta a minha genealogia familiar, minha aparência física e as condições socioeconômicas que perpassam a minha história como mulher periférica.

4. O termo lugar de fala é trazido para as Ciências Sociais já nos anos 1980 e 1990 a partir de discussões de

anteriormente. Assim, recorro à análise histórica, para contextualizar este lugar e à autoetnografia e autobiografia para trazer a minha voz e reflexões acerca do tema proposto.

Este artigo está dividido em três partes. Na primeira, faço uma discussão conceitual e histórica com base na literatura acerca do processo de colonização e da herança que este nos deixou, como o epistemicídio e apagamento das lutas de resistência dos povos marginalizados para com a ordem opressora vigente, a exemplo da Revolução Haitiana. Na segunda, com base numa visão decolonial (Quijano 2005; Mignolo 2007), discuto a construção dos aparatos de defesa de Direitos Humanos na contemporaneidade e sua relação com as abordagens teóricas nas RI. A terceira parte do trabalho é dedicada a relatar a minha experiência no Resista e como esta contribuiu para a construção de uma consciência pessoal crítica sobre o ensino de RI e sobre a prática da política internacional.

## 2. Colonização: Oprimidos ontem e hoje – A história não contada

Seria contraproducente discutir a temática dos direitos humanos e da EDH sem antes nos aprofundarmos um pouco na nossa própria história, como uma sociedade estabelecida, inicialmente, pela forte expansão do colonialismo europeu (Zenaide e Viola 2019), marcada pela violência contra os povos colonizados, cujos descendentes continuam a sofrer com uma sistemática negação de direitos.

Desde que atacaram os europeus em terras brasileiras, os povos originários e as mulheres, homens e crianças negras escravizadas para aqui trazidas foram “acostumados” a perder. Perderam terras, crianças, línguas nativas, culturas inteiras, povos inteiros, recursos naturais e recursos humanos. Como afirma Galeano (1976), a história do subdesenvolvimento da América Latina integra a história do desenvolvimento do capitalismo mundial. E dentro desse subdesenvolvimento, há recorte de cor, raça e gênero (Gonzalez 1982; Davis 1982). Com a invasão dos colonizadores e a acumulação primitiva de bens, houve uma imposição estruturante e assimétrica às sociedades originárias e às seguintes, que subsidiou a construção do sistema capitalista como conhecemos hoje (Vitória e Dourado 2022). Embora, neste trabalho, não seja a minha intenção me aprofundar nas questões econômicas relacionadas ao subdesenvolvimento, é indubitável a correlação entre o sistema capitalista e as opressões sociais por ele infringidas aos povos colonizados.

Dentro da assimetria colonial, além da precarização econômica, há o apagamento da cultura e da história desses povos – indígenas e negros –, bem como das suas lutas de resistência. Há também a negação da humanidade do outro, na qual o sistema de produção e exploração é baseado (Fanon 1961; Césaire 1978). Na história dos Direitos Humanos no Ocidente, o obscurecimento das lutas de resistência dos povos oprimidos

---

gênero, raça e diversidade. Utilizado por acadêmicos e ativistas, o conceito de lugar de fala busca fomentar diálogos inclusivos que desafiam as narrativas mais preponderantes (de pessoas brancas e homens). A autora brasileira Djamilia Ribeiro (2019) em seu livro *Lugar de Fala*, na página 48, explica: “Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experienciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos”. Assim, trago a visão da vivência do curso de Relações Internacionais e suas narrativas hegemônicas a partir do meu lugar fala.

é palpável, enquanto a vitória de revoluções burguesas para uma emancipação muito particular é privilegiada:

A liberdade proclamada pelos “pais fundadores” dos Estados Unidos e pelos revolucionários franceses como “universal” se restringe a apenas uma pequena parcela da humanidade, que possui os meios materiais que possibilitam o seu exercício, às custas das maiorias escravizáveis, exploráveis, matáveis e “subdesenvolvíveis”. A igualdade é abstrata e meramente formal e por isso, paradoxalmente, serve muito mais para justificar desigualdades materiais – através das ideias de meritocracia e progresso/desenvolvimento – do que para enfrentá-las (Vitória e Dourado 2022, 8).

Ynaê Lopes dos Santos (2022) afirma que se tivéssemos que determinar um dia em que se iniciou o racismo no Brasil, seria 22 de abril de 1500, tido como o “Dia do Descobrimento”. O imperialismo colonial está intimamente relacionado ao surgimento da noção de raça, que permitiu a invasão às Américas e a exploração dos povos não brancos pelos europeus. A colonização alicerçada na escravidão foi, de fato, a raiz podre plantada pelos europeus de todos os males sociais, econômicos e culturais que assolaram e assolam os países “subdesenvolvidos”, e isso repercute nas desigualdades sociais, econômicas e culturais entre oprimidos e opressores as quais trato no presente trabalho. Conforme denotado por Gonzalez (1988), para a categorização das pessoas em grupos superiores e inferiores foi utilizada a diferenciação por raça, visando a diminuição e exploração do povo negro e indígena. Essa violência, persistente em nossa sociedade, classifica-se para a autora, como abertamente ou disfarçadamente, sendo esta segunda encoberta pelo mito da democracia racial, nomeada por Lélia como racismo por denegação, onde não há uma segregação explícita, mas um disfarce cotidiano<sup>5</sup>.

Os números já conhecidos dos anos de escravidão, oscilando de acordo com os ciclos mercadológicos vigentes no período, demonstram que, se pudesse, a elite branca teria mantido a escravidão até os dias de hoje. E talvez mantenha. Sob a égide do cristianismo, europeus trucidaram, inicialmente, sociedades indígenas inteiras, montados em seus cavalos. Mais de mil diferentes povos indígenas viviam em terras brasileiras no momento da invasão – com estradas, culturas e religiões complexas e bem estruturadas (Bolognesi 2018). Não houve boas intenções, não houve uma “descoberta” pacífica de uma terra longínqua. Houve a invasão e um grande massacre devido à ganância e aos interesses dos invasores nas riquezas e no potencial econômico das terras conquistadas. Interesses esses baseados na acumulação de bens inerente ao sistema capitalista e definidos em termos de controle dos povos e das terras além-mar.

Assim, os colonizadores controlaram as terras, as cosmovisões, os corpos e as religiões. Indígenas cometeram suicídio mediante a já anunciada morte epistêmica e ontológica que os ameaçava (Galeano 1976). Homens e mulheres africanos pulavam dos navios negreiros, em alto-mar, ao serem trazidos à força pela travessia no Atlântico, pois já tinham ouvido falar da não-vida que lhes aguardavam nessas terras (Amorim 2020). Essas violências, sejam físicas ou simbólicas, permearam práticas diversas durante a colonização, passando pela escravização dos africanos e dos indígenas, pelas epidemias

5. “Um discurso que nega a importância das identidades raciais particulares para afirmar uma suposta identidade mestiça agregadora das diferenças; mas que, no entanto, deixa intocadas em si as hierarquias estruturais e as discriminações e preconceitos cotidianos que marcam as relações étnico-raciais na sociedade brasileira” (Portela Júnior e Lira 2022, 122).

que assolaram esses povos, pela evangelização forçada e pelo terror contínuo a que eram submetidos (Prado 2022).

Dado o exposto, podemos aferir o quão cruel e desumano foi todo esse processo de exploração colonial e o que ele propiciou; desde o início os martírios vividos *viabilizaram* a construção de um sistema que viria a oprimir pessoas negras e indígenas continuamente até os dias de hoje. As tentativas de rompimento da ordem vigente são muitas. Dentre elas, a Revolução Haitiana, pouco estudada e tampouco mencionada nas disciplinas de história em um curso como RI, deve ser lembrada como um marco no protagonismo negro na luta pela igualdade racial e a luta anticolonial em uma época em que o racismo e o colonialismo são os dois grandes motores do sistema capitalista moderno – concretizando-se através da colonialidade. A manutenção das desigualdades raciais, sociais e econômicas após o fim do colonialismo propriamente dito são discutidos mais a frente e são elementos que caracterizam esse termo cunhado por autores e acadêmicos latino-americanos, como o peruano Aníbal Quijano, autor da terminologia “colonialidade do poder”.

Meu primeiro encontro com a Revolução Haitiana se deu em uma disciplina *eletiva* ofertada no âmbito do trabalho desenvolvido pelo Resista, grupo de pesquisa e extensão sobre educação, direitos humanos e decolonialidade do curso de RI da UEPB. Nesta disciplina, intitulada “Direitos Humanos no Sul Global”, aprendemos sobre Toussaint L’Ouverture, o revolucionário negro líder da Revolução Haitiana. Toussaint é também conhecido como o Napoleão Negro das Américas e no livro de C.L.R. James (2000), ele e seus homens são chamados de jacobinos negros. Passei o ensino médio estudando sobre a Revolução Francesa e os salvadores jacobinos, europeus e brancos. Assim, no ensino superior, este permaneceu como o único lado da história que importava nas aulas de História das RI.

Diferente do que ocorreu no restante da América Latina, a revolução haitiana foi protagonizada por homens e mulheres negros e negras escravizadas/os e libertas/os que se autodeclararam livres enquanto sujeitas/os e enquanto povo, antes que os brancos assim os reconhecessem – o que, nas demais colônias, veio somente séculos depois, respectivamente com a abolição da escravidão, no século XIX e com o processo de independência dos territórios coloniais, já no século XX. A Revolução Haitiana, deflagrada em 1791, amedrontou as elites brancas mundiais – especialmente os colonos brancos –, dentre elas a libertária França, metrópole da pequena ilha de São Domingos, antigo nome dado ao Haiti, a qual vivia o auge da sua própria Revolução (burguesa).

São Domingos era uma das colônias francesas mais prósperas devido à exploração em larga escala do que se chamava de “ouro branco”, o açúcar, proveniente das plantações de cana e do trabalho forçado de escravizados (Nascimento 2008). Os registros da violência e horrores cometidos pelos colonos brancos contra os africanos escravizados em São Domingos sugerem formas absurdas de mostrar autoridade e instaurar o medo entre os cativos – torturas, como amputações de membros do corpo, demonstravam a violência em sua forma mais cruel, exercida para reprimir qualquer possibilidade de revolta (Walker 2009).

Cerca de 95% da população haitiana no século XVIII era formada por negros – alguns possuíam representatividade política no parlamento da ilha de São Domingos (Nascimento 2008) – os quais deram início a uma série de rebeliões na Ilha após a

Revolução Francesa. Estes, sob a liderança de Toussaint L'Ouverture e conscientes do estreito universalismo presente nas declarações de direitos e liberdade burguesas, tornaram o Haiti o primeiro país negro fora da África. Isso desafiava o próprio padrão de humanidade Moderno, como aponta Siba Grovogui:

Os escravos haitianos também perceberam a conveniência de normas vinculativas que protegiam as faculdades e capacidades dos seres humanos. Ao se assumirem como humanos, os escravos haitianos desafiaram as noções reinantes de humanidade, do Homem e Razão, ou seu acesso às faculdades e capacidades humanas (Grovogui 2006, 15, tradução nossa).

Mas, desafiar a ordem internacional também teve um preço: o Haiti foi condenado a pagar uma indenização de 150 milhões de francos à França, em troca do reconhecimento diplomático de sua independência. A quitação da dívida foi feita por empréstimos a um banco francês, resultando em juros milionários e 122 anos de dívidas, sanadas apenas em 1947 (Silva e Perotto 2018). Essa dívida, somada às intervenções militares imperialistas protagonizadas pelos EUA entre 1915 e 1934 – possibilitadas pelo cenário socioeconômico e político instáveis –, aos regimes autoritários, às fragilidades institucionais e aos desastres naturais que assolam a ilha, tornaram o Estado haitiano um dos mais pobres do mundo e o mais pobre da América Latina (Matijascic 2010; Pierre 2019).

Seja como for, a revolução negra que ocorreu no Haiti ressoou nos quatro cantos do Ocidente (Nascimento 2008); aos opressores, chegou como sinal de aviso e de perigo. Para os oprimidos, demonstrou uma possibilidade de libertação. O *haitianismo*, como ficou conhecido o movimento, se tornou um exemplo. No Brasil, a elite senhorial, apoiada em seus preceitos escravistas, é claro, temeu a admiração que a revolta suscitava nos homens e mulheres negros/as escravizadas. E com razão; para a autora do livro *Racismo Brasileiro*, a professora Ynaê Lopes dos Santos (2022), a Conjuração Baiana de 1798 foi uma das heranças latinas deixadas pela Revolução Haitiana. Protagonizada por movimentos populares coordenados por Lucas Dantas, Manuel Faustino, Luís Gonzaga e João de Deus, todos homens negros, defendeu a abolição da escravidão e o fim da colonização (Lene 2016).

A despeito da sua importância, esses nomes não são lembrados e ensinados nas aulas de História do Brasil. Por isso, é importante que façamos essa retomada, haja vista que são os descendentes desses homens e mulheres que ainda têm sua humanidade e seus direitos negados no país:

Os grupos que foram escravizados, submetidos a relações de servidão, expropriados de sua memória, forma de vida e dignidade são os mesmos que atualmente continuam sendo alvo das mais variadas formas de violência de Estado e ausentes da representação político-institucional (Pierre 2019, 4).

Como mencionado anteriormente no histórico da colonização, uma das formas de violência dos colonizadores foi, também, o epistemicídio das crenças e culturas indígenas no geral. Não obstante, tais discussões foram escassas na minha trajetória no curso de RI. Quando muito, esses processos foram tratados de forma mais pormenorizada em disciplinas optativas ou palestras temáticas, ou seja, como algo secundário e marginal, enquanto as perspectivas euroamericanas permaneceram centrais no ensino de

disciplinas obrigatórias teóricas estruturantes do curso, como as teorias de RI<sup>6</sup>. Mesmo na única disciplina obrigatória do curso dedicada aos Direitos Humanos, intitulada “Proteção Internacional dos Direitos Humanos”, predominou uma visão estritamente liberal eurocêntrica dos direitos humanos, que será discutida a seguir.

### 3. Direitos Humanos para Humanos Direitos?

Conforme relatado anteriormente, e isto deve ser sempre alvo de reforço, a chegada de europeus na América não marca o início da história da América e seu desenvolvimento, mas sim, o início de um processo de invasão e os horrores que se seguiram a esta. Quando a França promulgou a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, ela detinha ainda diversas colônias de exploração, como o Haiti (Morel 2005). Dessa forma, não se pode deixar de notar que a origem ocidental dessa codificação ia na contramão das práticas das grandes potências europeias em relação aos povos colonizados e, mais tarde, tutelados do Sul Global<sup>7</sup>.

Os Direitos Humanos, na perspectiva ocidental, surgem com os clamores da Revolução Francesa – uma revolução burguesa, que buscava a queda da monarquia e o protagonismo político da classe econômica que ascendia naquele contexto do século XVIII. Nessa perspectiva, os direitos humanos nascidos do Iluminismo e do Liberalismo estão associados a um padrão específico de humanidade – burguesa e privilegiada pelos direitos nascentes. Os Direitos Humanos, na perspectiva dos povos oprimidos e marginalizados da América, surgem na, muitas vezes esquecida, Revolução Haitiana. A relação entre esses dois eventos é, ao mesmo tempo, estreita e abissal. Estreita, pois ambas deram origem a lutas pelos direitos humanos e abissal porque se distinguem em suas motivações e objetivos alcançados.

Com a ascensão da classe burguesa e a queda da monarquia, o foco primário da declaração francesa voltou-se para a definição da natureza do Homem. Tais concepções, entretanto, não abordavam modelos de ser e existir fora do eixo europeu e norte americano, conforme compreendi nas primeiras discussões críticas do Resista, com o texto *Mind, Body and Gut!*, de Siba Grovogui (2006), anteriormente citado<sup>8</sup>. O foco da então burguesia que construiu a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 era voltado às questões liberais, ao contrato social e tudo que a ele implicava como direitos fundamentais, incluindo o direito à propriedade (Brown 2014). Nessa perspectiva, a educação era um ponto de diferenciação entre o cidadão titular de direitos e o cidadão que não poderia gozar desses direitos, tendo em vista que a razão e a moralidade, partes essenciais do indivíduo, eram aperfeiçoadas através

6. Em específico, o Projeto Pedagógico vigente do curso de Relações Internacionais da Universidade Estadual da Paraíba revela em sua carga horária a ausência de disciplinas de caráter crítico e decolonial, que abarquem diferentes cosmovisões. O Projeto na íntegra pode ser acessado através do link: Projeto Pedagógico do Curso de Relações Internacionais (Campus V), 2019

7. No contexto das teorias decoloniais, o Sul Global é entendido como uma condição de subalternidade, marginalização e exploração compartilhada por diversos países e comunidades ao redor do mundo, ou seja, independente de localização geográfica. Não se trata apenas de uma divisão norte-sul baseada em critérios geográficos, mas sim de uma estrutura de poder que perpetua opressões econômicas, culturais e políticas dos países, povos e grupos considerados periféricos em relação aos países, povos e grupos centrais e dominantes.

8. Siba Grovogui, assim como outros autores pós-coloniais e decoloniais, critica a suposta universalidade inerente à concepção ocidental de direitos humanos, que está na base da construção de declarações e regimes de proteção aos direitos humanos.

da educação. Dessa forma, evidencia-se:

Os pontos de vista francês e americano estavam alinhados no confinamento de suas constituições ao cidadão branco sujeito, excluindo os escravos da proteção dos direitos garantidos e, portanto, do plenamente humano (Brown 2014, 7, tradução nossa).

Mesmo com todos os horrores acometidos às civilizações marginalizadas no processo de colonização, foi só após o fim da Segunda Guerra Mundial que houve a construção de um regime internacional de direitos humanos, como resposta direta ao Holocausto (Brown 2014). O fato de essa barbárie ter sido protagonizada no coração da Europa, em um âmbito em que o desenvolvimento e a razão moderna supostamente haviam atingido um alto patamar, causou certa ambiguidade – um verdadeiro colapso e reversão racional da *civilização* europeia que estava posta. Assim, dada a lástima dessa barbárie, a preocupação com os direitos humanos aparece no preâmbulo da Carta das Nações Unidas, ainda em 1945.

Em 1948, a Assembleia Geral da ONU aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que definiu e categorizou os direitos humanos em duas classes: os direitos civis e políticos (abarcando os artigos 3 a 21) e os direitos econômicos, sociais e culturais (compreendendo os artigos 22 a 28) (ONU 1948). Essa divisão reflete o discurso ocidental e liberal predominante na teoria dos direitos humanos, que estabelece uma hierarquia entre os direitos, dando prioridade aos direitos individuais, cívicos e políticos em detrimento dos direitos econômicos, sociais e culturais (Alves 2003), o que é, na prática, naturalizar a realidade desigual e injusta do sistema capitalista.

É importante salientar a prerrogativa do artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, sobre a não discriminação de qualquer espécie “[...] em função de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza ou qualquer outra condição” (ONU 1948), que acrescenta: “Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e liberdades estabelecidos nesta Declaração”. Conforme aponta Alves (2005), dois-terços da população mundial, no momento dessa Declaração, encontrava-se sob algum tipo de processo colonizador e: “foi essa determinação do segundo parágrafo do artigo 2º – na verdade, uma auto-restrição do Ocidente sobre sua atuação nas colônias, tantas vezes brutal – que permitiu à Declaração de 1948 ser denominada Universal, e não apenas Internacional, como seria de esperar” (Alves 2005, 23).

Essa universalidade atribuída aos regimes e normas internacionais de direitos humanos é questionada pela professora Thula Pires, em seu ensaio *Direitos humanos e América Latina: Por uma crítica amefricana ao colonialismo jurídico*, como uma realidade idealizada. Neste artigo, Pires (2019) relaciona a universalidade colocada na ideia dos direitos humanos com as noções de zona do ser e do não-ser que o direito atinge (Fanon 2008). Para ela, a universalidade dos direitos humanos será verdadeiramente alcançada através de preceitos amefricanos (Gonzalez 1988), que utiliza de referenciais afrodiaspóricos e resgata saberes de mulheres negras e indígenas, acessando a diversidade de corpos, saberes e formas de vida que permeiam os povos marginalizados. Dessa forma, há uma falsa universalidade no processo de construção dos institutos de direitos humanos que mede com uma régua divergente os que estão cobertos e os que estão nas bordas dessas constituições.

A criação do regime internacional de direitos humanos, no século XX deu início a um processo de construção e implementação das normas ali contidas nas legislações nacionais de muitos estados. Contudo, após mais de 70 anos da DUDH, é possível observarmos um recorte social de quem tem acesso efetivamente ao que ela promete.

Na medida em que os avanços feitos, ao longo do período de reconstrução democrática, foram ainda insuficientes para vencer as barreiras da herança autoritária do período colonial, continuamos a viver cotidianamente com o velho dilema histórico de reconhecer que as violações aos direitos humanos não deixaram de ser práticas presentes na ação do Estado, mesmo na breve experiência de democracia [brasileira] dos primeiros anos do século XXI (Zenaide e Viola 2019).

A implementação desses direitos no Brasil e em outras sociedades do Sul esbarra em recortes sociais provenientes da colonialidade e do sistema capitalista em que estamos inseridos, com raízes no processo de colonização. A colonialidade do poder é um conceito desenvolvido pelos pensadores Aníbal Quijano (2005) e Walter Dignolo (2007) e se refere à maneira pela qual as estruturas coloniais e os valores eurocêntricos ainda exercem uma forte influência sobre a sociedade e a cultura da América Latina e outras partes do mundo colonizado, mesmo após a independência política institucionalizada, impedindo, assim, o desenvolvimento social, político e econômicos dos Estados antes colonizados.

Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder é baseada em um sistema de hierarquias raciais e culturais que foi estabelecido pelos colonizadores europeus durante o período colonial. Essa hierarquia foi criada para justificar a dominação dos povos colonizados e a exploração de seus recursos. O autor argumenta que essa estrutura foi fundamental para a criação do sistema capitalista global, que se baseia na exploração dos recursos naturais e humanos das regiões colonizadas.

Dignolo (2007) acrescenta que a colonialidade do poder é mais do que uma simples relação de dominação entre colonizador e colonizado; trata-se de um fenômeno global, que afeta tanto o Norte quanto o Sul do planeta, e que tem implicações profundas para a política, a economia e as culturas locais. Segundo Dignolo, a colonialidade do poder é um conjunto de práticas e discursos que sustentam a hegemonia do pensamento ocidental sobre o mundo.

Dessa forma, o curso de RI, ao adotar abordagens predominantemente liberais ocidentais, acaba por se tornar cúmplice da narrativa colonial e participante do processo histórico de epistemicídio, tendo em vista que as perspectivas dominantes da área contribuem para a consolidação de uma história única eurocêntrica narrada como universal (Oliveira 2019).

Ramón Grosfoguel (2016) chama atenção para a problemática da produção de conhecimento nas (uni)versidades a partir de Descartes – fundador da filosofia moderna. Objetivamente, Descartes desafiou a produção de conhecimento vigente da cristandade, substituindo o conhecimento de origem divino pelo conhecimento provindo da razão humana. A máxima “Penso, logo existo” denota: “a epistemologia do ponto zero, ou seja, um ponto de vista que não assume a si mesmo como ponto de vista” (Grosfoguel 2016, 30). Ainda de acordo com o autor:

Quando, no século XVII, Descartes escreveu “penso, logo existo”, em Amsterdã, no “senso comum” de seu tempo, o “Eu” não poderia ser um africano, um indígena, um muçulmano,

um judeu ou uma mulher (ocidental ou não ocidental). Todos estes sujeitos eram considerados “inferiores” ao longo da estrutura de poder global, racial e patriarcal e seu conhecimento considerado inferior, resultando nos quatro genocídios/epistemicídios do século XVI. O único ser dotado de uma episteme superior era o homem ocidental (Grosfoguel 2016, 42).

Grosfoguel relaciona o pensamento de Descartes à consolidação da superioridade europeia nas conquistas do Novo Mundo, por meio do epistemicídio e da limpeza étnica, sustentados por uma universalidade do saber arrogante e idólatra (Dussel 2008) que podemos assistir disseminado na maioria das universidades e institutos de conhecimento da modernidade. Além disso, trata-se de uma epistemologia que acredita na produção de conhecimento neutro, sem necessidade de laços sociais ou localização no espaço.

Freire (2019) fala sobre a importância, dentro de uma educação libertadora, da/o sujeita/o se situar, historicizar-se e tomar para si a realidade e o contexto em que se encontra inserido, tornando-se protagonista de sua própria história e tomando-a para si, conforme abordarei no próximo tópico. Dessa forma, uma educação crítica em direitos humanos de sujeitas/os subalternizadas/os, propõe o empoderamento destas/es, visando a formar pessoas conscientes criticamente da realidade a eles imposta, “capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos” (Benevides 2000, 316). É nessa ótica que proponho relatar a minha experiência no Resista.

#### **4. A descolonização do saber em Relações Internacionais por meio da educação crítica em Direitos Humanos: Um relato da minha experiência no Resista**

O Resista é um grupo de pesquisa e extensão sobre educação, direitos humanos e decolonialidade, criado em 2019, no curso de RI da UEPB, atento à ausência, no âmbito do curso, de uma discussão sobre direitos humanos, na perspectiva das/dos sujeitas/os periféricas/os (UEPB 2022). O Resista surge da vontade, ímpeto e desejo de transformar a realidade em que estamos inseridos, através da *práxis* das/dos sujeitas/os periféricas/os, utilizando uma abordagem de educação transformativa, de inspiração freireana.

Iniciei minha participação no Resista em 2020, ainda no terceiro período do curso de RI – iniciação essa que foi fundamental para um ponto de vista mais crítico e um posicionamento mais analítico para com o que me era passado em sala de aula. Compreender e racionalizar os conteúdos passados e debates levantados a partir de uma perspectiva periférica, e como todas as dinâmicas estudadas no nível internacional afetam ou não a minha realidade, fez toda a diferença no meu processo de ensino e aprendizado. O Resista fez parte dessa construção de pensamento questionador, de não receber os conteúdos passivamente, em uma via de mão única, mas sim refletir sobre eles com base na minha realidade.

Paulo Freire foi o grande responsável por cunhar o termo que dá significado a essa crítica; para ele, a educação bancária é aquela onde os educadores atuam como meros “depositários de conhecimento”, e os educando apenas recebem passivamente esse conhecimento passado, sem críticas ou contextualizações de onde estão inseridos ou como aplicar o conhecimento. Essa educação, de acordo com ele, limita a criatividade

e autonomia dos educandos, sedimentando as relações sociais de forma desigual. Para combatê-la, Freire utiliza da educação libertadora; um método dialógico e participativo, desenvolvendo o pensamento crítico e capacidade de agir no mundo ao tomar-se conta como e onde estamos inseridos nele (Freire 2019).

Nas discussões teóricas do Resista, além de Freire, utilizamos textos de autores e autoras pós-coloniais, decoloniais e feministas como bell hooks, Thula Pires, Siba Grovogui e Lélia Gonzalez, e de autores que, apesar de não estarem formalmente enquadrados numa escola de pensamento, também contribuem ontológico e epistemologicamente com saberes e cosmovisões do Sul, como é o caso de Ailton Krenak. Além das discussões de textos, que fazem parte do processo formativo de todos os membros do Resista, há a participação e efetivação dos conhecimentos adquiridos através dos projetos de extensão, como o projeto Humaniza, que abordarei mais à frente, além das discussões com participantes e convidadas externos, como professoras e professores, estudantes de pós-graduação, ativistas e artistas de diversas áreas – diálogos estes que se conectam com a história marginalizada, os saberes tradicionais, os conhecimentos acadêmicos novos e antigos.

Colocamos, então, em prática os conhecimentos adquiridos na dimensão formativa, por meio dos projetos de extensão. O projeto Humaniza, institucionalizado junto à Pró-reitoria de Extensão (PROEX) da UEPB, do qual fui bolsista de 2020 a 2023, está voltado para alunos e alunas do Ensino Médio da rede pública de ensino da Paraíba. Foi neste projeto onde mais aprendi sobre a descolonização dos pensamentos, dos saberes e da frágil aplicabilidade dos direitos humanos no nível local.

O Humaniza foi inicialmente<sup>9</sup> realizado com as alunas e alunos do ensino médio da Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes, uma instituição de ensino pública situada no Bairro do Cristo Redentor, na periferia de João Pessoa. A escola está localizada ao lado do campus V e, a partir de 2019, começou a receber também os estudantes da antiga Escola José Lins do Rêgo, cujas instalações abrigam o Campus V da UEPB.

O Humaniza tem como propósito:

Promover a transformação social por meio da educação crítica em direitos humanos; Capacitar os jovens da periferia, através da educação em direitos humanos, estimulando o seu engajamento social; Contribuir para o estabelecimento, tanto nas escolas quanto nas comunidades que as acolhem, de uma cultura de acolhimento, respeito à diversidade e inclusão; Fomentar o pensamento crítico libertador como resultado deste processo educativo; Estabelecer um ambiente de diálogo e respeito no qual os estudantes expressem suas personalidades e suas histórias de vida e sejam ouvidos; Incentivar o orgulho e o sentimento de pertencimento dos estudantes em relação às suas identidades e comunidades; Encorajar o empoderamento dos jovens como protagonistas de suas próprias trajetórias (Resista 2020, n.p.).

Os objetivos supracitados são viabilizados através de duas abordagens metodológicas, de forma intercalada: os Círculos de Diálogos e as Oficinas (práticas), em torno de temas relacionados aos direitos humanos e concernentes à realidade local dos alunos e

---

9. Na cota de projetos de extensão em que este trabalho foi produzido (2023–2024), da PROEX, o Humaniza estava sendo realizado com a Escola Alice Carneiro, localizada no bairro de Manaíra, João Pessoa-PB.

alunas. Os círculos foram inspirados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire<sup>10</sup>, onde: 1) Os coordenadores do projeto tomam conhecimento da realidade da comunidade escolar que está sendo trabalhada, o que vai permitir um maior engajamento das/os alunas/os nos diálogos. São os temas geradores, como racismo, periferia, escola; 2) De acordo com as vivências dos educandos atreladas a esses temas, são montadas as discussões, em que as/os sujeitas/os se reconhecem, com as/os outras/os e nas/os outras/os colegas que partilham daqueles círculos de diálogos; 3) Então surge o diálogo e o processo de desconstrução acontece na “reciprocidade de consciências” (Freire 2019, 9). Essa codificação de um tema (inicialmente com um referencial eurocêntrico ou opressor) seguido pela descodificação, através do diálogo e troca de ideias, permite às/aos alunas/os integrar e refletir o significado dos temas geradores no contexto em que elas/es, como sujeitas/os, existem com essas temáticas trazidas para o debate de desconstrução do que está posto.

Ou seja, através de um núcleo inicial de temas geradores, discutidos posteriormente nos círculos de diálogos, estes temas são desconstruídos pela crítica, após as discussões e “retornam ao sujeito oprimido, impulsionando-o à ação transformadora do mundo” (Freire 2019, 9). Inspirado nessa pedagogia, o projeto Humaniza busca colocar sujeitas/os oprimidas/os em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra – cientes de que são seres humanos plenos, sujeitas/os de direitos e históricos de uma realidade em constante construção.

Iniciamos o Humaniza em 2021, em meio à pandemia de Covid-19. A Escola Orlando Gomes comportava à época cerca de 1.500 alunos, do 1º ao 3º ano do ensino médio; realizamos seis círculos de diálogo, no formato virtual, e 12 oficinas. Nos círculos, trazíamos questionamentos e perguntas acerca dos temas geradores trazidos pelos próprios alunos e alunas.

Segue abaixo um trecho do Relatório do Projeto que apresentamos à PROEX como resultado dos trabalhos realizados na Cota 2020–2021:

Como exemplo, citamos um dos Círculos de Diálogos realizado, quando, questionados sobre o que seria uma escola libertadora para eles, obtivemos respostas como: “Uma escola em que possamos expressar nossa opinião sem ser repreendidos” e “Uma escola que se preocupe mais com a educação do que com a minha calça rasgada.” (RESISTA 2022, n.p.).

Esse foi um dos primeiros círculos que fizemos com a escola. As falas que reproduzi acima tiveram bastante impacto na minha percepção acerca do potencial de criticidade daquelas alunas e alunos e da sua consciência sobre as opressões que sofrem no ambiente escolar. Tal como na universidade, muitas vezes o processo educativo se resume a passar aos educandos ideias pré-concebidas sobre o mundo, com base numa suposta neutralidade epistêmica, seja por meio dos componentes curriculares, seja pela exigência de adequação a regras formais – não usar calças rasgadas. Em ambos os

10. A prática da pedagogia do oprimido se dá quando o próprio oprimido, sem nenhum professor segurar sua mão e traçar um caminho, vai ele mesmo, reflexivamente, se descobrindo e se conquistando como sujeito da sua própria destinação histórica; auto biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. A pedagogia se torna antropologia, com o sujeito sendo protagonista de sua própria história. Quanto ao método freireano, o processo de alfabetização se dá nos chamados Círculos de Cultura. Utilizamos essa base da pedagogia freireana, excluindo a abordagem alfabetizadora, como bússola para estruturar os Círculos de Diálogos do projeto Humaniza.

casos, não há espaço para um diálogo real que possibilite o questionamento dessas ideias por parte dos educandos. Essas reflexões me remetem ao que Freire fala sobre a dialogicidade do processo pedagógico, ou seja, a educação como prática de liberdade não é uma via de mão única, mas sim vias de mãos duplas, onde educador e educando aprendem mutuamente sobre o mundo e sobre si mesmos.

bell hooks, em *Ensinando a Transgredir* (2013), no capítulo 4, em que ela relata o seu contato com Paulo Freire, fala do encontro que teve com sua pedagogia, e mais: da identificação de sua condição como mulher negra da zona rural com a posição dos grupos oprimidos e marginalizados de que ele trata (Hooks e outros 2013). No meu caso, a identificação da minha condição de oprimida se deu no processo dialético e dialógico dos círculos de diálogo do Humaniza, nas rodas de conversa do Resista, nas vivências com os alunos e alunas da escola e na minha busca autônoma por conhecimento inspirada pelo meu desejo de compreender melhor o mundo em que vivemos, a minha história e a minha ancestralidade.

Em um outro momento do projeto, em um dia de oficina de fotografia, exibimos o vídeo<sup>11</sup> do fotógrafo ativista Marcelo Rocha, que começou a fotografar a sua realidade por não se ver, como sujeito negro, na fotografia, reforçando a importância de não nos deixarmos embranquecer, nem nos colonizarmos pelos estereótipos impostos. Na discussão após o vídeo, uma aluna comentou: *“Interessante. Porque dá uma visão a esse lado da fotografia que existe o preconceito.”* Um outro aluno disse: *“Eu achei muito interessante porque é algo que acontece até hoje, é uma realidade que ainda tá em vista, é a questão de padrão racial. E pra mim isso não deveria acontecer mais, porque somos um só, fazemos parte de uma sociedade. A real que querendo ou não, vai existir o preconceito em todo o momento e inclusive na fotografia”.*

Na semana anterior a essa oficina, tivemos um círculo de diálogos sobre racismo e preconceito na periferia, onde estimulamos a ressignificação do conceito de periferia e a sua apropriação por sujeitas/os periféricos como forma de resistência. Essa vivência me possibilitou compreender melhor o poder transformador de uma pedagogia construída pelo indivíduo subjugado e não somente para ele. Além disso, o trabalho educacional realizado me permitiu ampliar a percepção das opressões sofridas por sujeitas/os periféricos, que perpassam não apenas uma condição de classe social, mas diversas identidades, reprimidas e marginalizadas de gênero, cor, corpo, e que, ali, na conversa, são nomeadas, localizadas, ganham vida e voz.

Essas opressões e apagamentos possuem raízes históricas, na colonização anteriormente abordada neste trabalho. A luta por e pela resistência dos povos periféricos configurou em revoltas, como a Haitiana, e mais tarde, na necessidade de concretização normativa, através das Declarações de Direitos. Agora, a luta pela universalidade desses direitos deve perpassar diversos setores, como o âmbito da educação formal, seja nas escolas ou universidades. Ao pedirmos as/os alunas/os que nos falassem o que lhes vinha à mente quando falávamos sobre Direitos, eles nos trouxeram palavras como: “desigualdade”, “falhos” e “não são iguais”.

Ainda em um dos círculos, trouxemos a temática da comunidade e pedimos que as/os alunas/os, dissessem a primeira palavra que vinha à cabeça deles quando falávamos

---

11. *Eu começo a fotografar por não me ver na fotografia*. Disponível em: Foto de Quebrada, 2021. Acesso em: 30 maio 2023.

“bairro”. As respostas variaram entre “sujeira”, “esgoto”, “violência”, “tiroteio”; poucos referenciaram o lugar onde vivem como algo bom ou tranquilo. É importante ressaltar que a maioria das/os alunas/os estuda no mesmo bairro onde vive ou nas adjacências<sup>12</sup>. Isso muito nos diz sobre a comunidade em que estão inseridos e como estas/es sujeitas/os enxergam ou renegam a realidade como povos periféricos. Através desses círculos de diálogos críticos e pedagógicos é possível desconstruirmos pontos de vista estratificados pela colonialidade arraigada, ainda, nos modos de ser e pensar.

Colonialidade essa que também afeta a perspectiva de futuro dessas pessoas; pude perceber nitidamente quando em um círculo falamos sobre os sonhos e o que elas/es sonhavam alcançar ou ser dali a alguns anos. Nos deparamos com muitos silêncios e “*Não tenho um [sonho]*”, como resposta. No início desse trabalho, falei sobre a desumanização dos colonizados, passível de observação também nessa educação formal; a educação passiva e tecnicista que busca colocar as/os oprimidas/os como operadoras/es, roubando-lhes a consciência da realidade e possibilidade de sonhar e esperar.

Conversando sobre a nossa sociedade, sobre temas que nos dizem respeito e em nossos próprios termos, pude ir além dos muros da academia e realmente mergulhar nas raízes profundas que sustentam a nossa realidade como povos oprimidos. Nesse sentido, as RI passam a fazer sentido, na medida em que ela pode e deve ser pensada *pela e para* a periferia. Para tanto, entendi que o ensino das RI deve nos permitir compreender a nossa história e o nosso lugar no mundo, a fim de que nos apropriemos dessa identidade periférica e busquemos romper as amarras da colonialidade presente.

A experiência no Resista significou para mim uma possibilidade de ir além de uma educação tecnicista e passiva, em direção a uma educação empoderadora e libertadora. Foram as formações e vivências neste grupo que me impulsionaram a questionar e romper barreiras sociais impostas por processos históricos que possuem raízes opressoras tão profundas na nossa sociedade, que ainda conseguem se manter.

## 5. Conclusões

O presente trabalho buscou problematizar o ensino de RI, a partir do relato da minha perspectiva como estudante de graduação no curso de RI da Universidade Estadual da Paraíba. Autobiografei a minha experiência no Resista e no projeto Humaniza como forma de pontuar: (a) a escassez de discussões críticas em relação aos direitos humanos e a história dos povos oprimidos no curso de RI; (b) a necessidade de revermos a centralidade das teorias de viés Norte-cêntrico e de ampliarmos a nossa visão neste campo de estudo, trazendo para o centro da discussão epistemologias e cosmovisões do Sul; e (c) a importância de transpormos o muro da academia e de envolver a comunidade em discussões da agenda internacional que dizem respeito a todos nós como seres humanos plenos de direito.

O apagamento da história dos povos oprimidos, consequência das Guerras de conquista (apoiadas na filosofia cartesiana de superioridade do homem branco), persistem na educação brasileira básica e superior como uma ferida aberta, necessitando de atenção e zelo. A velha roupagem das teorias tradicionais – euroamericanas – das RI não representa a diversidade de formas de saber e de existir no mundo e, por isso, necessitam de ampliação.

---

12. Ver Silva (2019).

A concepção onusiana de direitos humanos pautada numa irreal universalidade desses direitos para os povos oprimidos, localizados na “zona do não ser” do sistema precisa ser problematizada. Isto não é possível sem que se discuta o racismo, o elitismo e o patriarcalismo do sistema mundo capitalista e a colonialidade do poder e do saber a ele inerentes.

A educação libertadora aqui colocada como instrumento de transformação, busca auxiliar sujeitas/os marginalizadas/os no entendimento de quem são nesse sistema, emancipando a si mesmos, através do questionamento e do diálogo. Busca, portanto, oferecer ferramentas para o auto-empoderamento, potencializando nessas/es sujeitas/os a capacidade de exigir seus direitos e de seu povo ou comunidade, reconhecendo-se como homens e mulheres livres e capazes de resistir às heranças que a colonização nos deixou.

Existe uma grande dificuldade de revisão desses conceitos eurocêntricos no meio educacional como um todo, mesmo com as legislações que obrigam o ensino da história da diáspora africana e dos povos indígenas, por exemplo – sabemos que a implementação é escassa e as discussões são esvaziadas (Pereira Mota e Santos Cruz 2023). Por isso, os projetos que buscam ampliar as vozes periféricas trazendo essa abordagem crítica devem ser notabilizados, sejam eles desenvolvidos no âmbito da academia ou fora dela, para que seus efeitos sejam de fato visualizados através do reconhecimento de si e da construção da própria consciência histórica e crítica, estimulando, assim, a (re)ação dos indivíduos emancipados na construção de uma sociedade mais justa, igualitária, com direitos e deveres para todas/os.

Para além da descolonização do ensino de RI, a importância do Resista e de um projeto como o Humaniza deve ser alvo de mais estudo, considerando a sua capacidade de contribuir para a elaboração de políticas públicas para a EDH. Isto requer a elaboração de futuras agendas de pesquisa como forma de consolidar o trabalho realizado em parceria com a universidade, a comunidade e a escola.

Recebido em: 13/05/2024.

Aprovado em: 09/10/2024.

## Referências

- Alves, J. A. Lindgren. 2005. *Os direitos humanos na pós-modernidade*. 23–24. São Paulo: Perspectiva.
- Alves, José Augusto Lindgren. 2003. *Os direitos humanos como tema global*. São Paulo: Perspectiva.
- Amorim, Leila Machado. 2020. As Relações entre o Reino do Congo e o Brasil holandês no século XVII: O comércio de escravos e a Companhia das Índias Ocidentais. *Portal de Trabalhos Acadêmicos* 7 (2).

- Benevides, Maria Victoria. 2000. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo. Convent Internacional, n. 6.
- Bolognesi, L. 2018. *As Guerras da Conquista*. In: *Guerras do Brasil.doc*. Netflix, 26 min, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VeMlSgnVDZ4>. Acesso em: 13 abr. 2023.
- Brown, Owen. 2014. Rights from the Other Side of the Line: Postcolonial perspectives on human rights. *Politikon: The IAPSS Journal of Political Science* 25:5–26.
- Césaire, Aimé. 1978. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- Costa, Gracianni Guimarães Oliveira e Paula Regina Gomes. 2019. Pedagogia decolonial e a formação de sujeitos de direito. Em *Seminário Internacional de Direitos Humanos*, 1–14. Universidade Federal da Paraíba.
- Davis, Angela. 1982. Women, race and class: An activist perspective. *Women's Studies Quarterly* 10 (4): 5.
- Dussel, Enrique. 2008. Anti-meditaciones cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. *Tabula Rasa* 9:153–197.
- Fanon, Frantz. 1961. *Os condenados da Terra*. Lisboa: Ulisseia.
- . 2008. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba.
- FAO. 2022. *The State of Food Security and Nutrition in the World 2022: Repurposing food and agricultural policies to make healthy diets more affordable*. Disponível em: <https://www.fao.org/publications/home/fao-flagship-publications/the-state-of-food-security-and-nutrition-in-the-world>. Acesso em: 7 abr. 2023. Roma.
- Freire, Paulo. 2019. *Pedagogia do oprimido*. 71ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galeano, Eduardo. 1976. *As veias abertas da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Guerra.
- Garcia, Luciana Silva e Fernanda Calderaror. 2017. A fragilização das estruturas federais de direitos humanos no Brasil pós ruptura institucional de 2016. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* 5 (2): 211–232.
- Gonzalez, Lélia. 1982. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. Em *O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual*, editado por Mondel Luz, 89–104. Coleção Tendências. Ed. Gral.
- . 1988. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro* (Rio de Janeiro), **numbers** 92/93, 69–82.
- Grosfoguel, Ramón. 2016. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado* 31:25–49.
- Grovogui, Siba N'Zatioula. 2006. Postcolonial Human Rights Discourse. Em *Decolonizing International Relations*, 179.
- Hayano, David M. 1979. Auto-ethnography: Paradigms, Problems and Prospects. *Human Organization* 38 (1): 99–104.

- Hooks, Bell e outros. 2013. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- James, C. L. R. 2000. *Os Jacobinos Negros: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos*. São Paulo: Boitempo.
- Lene, Hérica. 2016. Memória e história da imprensa na Bahia: os pasquins sediciosos da Revolta de 1798. Em *XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. São Paulo.
- Martins, Thainá Lana Rodrigues. 2020. Retrocesso Social: a desconstrução da proteção dos direitos humanos no Brasil durante o governo Bolsonaro. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de São Paulo.
- Matijascic, Vanessa Braga. 2010. Haiti: uma história de instabilidade política. Em *Anais do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade*.
- Mignolo, Walter. 2007. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Editorial Gedisa Blackwell Publishing.
- Morel, Marco. 2005. O abade Grégoire, o Haiti e o Brasil: repercussões no raiar do século XIX. *Almanack Braziliense*, número 2, 76–90.
- Nascimento, Washington Santos. 2008. “São Domingos, o grande São Domingos”: repercussões e representações da Revolução Haitiana no Brasil escravista (1791–1840). *Dimensões*, número 21.
- Oliveira, Ananda Vilela da Silva. 2019. Exclusão do sujeito negro e a negação de raça na produção acadêmica em Relações Internacionais no Brasil. *Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD* 8 (15): 366–396.
- ONU. 1948. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 8 maio 2023.
- Orlandi, Eni Puccinelli. 2008. *Terra à vista: discurso do confronto entre o velho e o novo mundo*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Pereira Mota, M. E. e J. A. Santos Cruz. 2023. Mapeamento sistemático da literatura sobre a Lei 10.639/03, do Parecer CNE/CP 3/2004 e seus impactos insatisfatórios na BNCC. *Revista @ambienteeducação* (São Paulo) 16 (0): e023006.
- Pierre, Stephat. 2019. Dívida externa e subdesenvolvimento no Haiti. 49 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências Econômicas - Economia, Integração e Desenvolvimento), Universidade Federal da Integração Latino-Americana.
- Pires, Thula. 2019. Direitos humanos e América Ladina: por uma crítica amefricana ao colonialismo jurídico. Em *Lasa Forum*, 69–74.
- Portela Júnior, Aristeu e Bruno Ferreira Freire Andrade Lira. 2022. América Ladina e a crítica à democracia racial em Lélia de Almeida Gonzalez. *Horizontes Antropológicos* 28:105–131.
- Prado, Patrícia Martins Alves do. 2022. Ailton Krenak: Uma narrativa indígena do processo de colonização do Brasil. Em *Repositório de Anais da ANPUH-GO*, 807–815.
- Quijano, Aníbal. 2005. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avançados* 19:9–31.

- Rangel, Aline. 2018. Os caminhos e descaminhos da inserção do eu na escrita das relações internacionais: a proposta autobiográfica. Em *4º Seminário de Relações Internacionais*. Foz do Iguaçu.
- Resista. 2020. *Direitos Humanos, Educação e Decolonialidade. Projeto Humaniza*. Acesso em: 25 abr. 2023. <https://www.resistaedh.org/nucleo-humaniza>.
- RESISTA. 2022. *Direitos Humanos, Educação e Decolonialidade. Relatório final do Projeto Humaniza: educação em direitos humanos para o ensino médio da rede pública na Paraíba*. Relatório técnico. João Pessoa: Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Extensão.
- Ribeiro, Djamilia. 2019. *Lugar de fala*. 48. São Paulo: Pólen Livros; Sueli Carneiro.
- Santos, Ynaê Lopes dos. 2022. *Racismo brasileiro: uma história da formação do país*. São Paulo: Todavia.
- Silva, Karine de Souza e Luiza Lazzaron Noronha Perotto. 2018. A zona do não-ser do direito internacional: os povos negros e a revolução haitiana. *Revista Direito e Justiça*, 125.
- Silva, Marco Henrique Cunha da. 2019. O bairro do Varjão (Rangel)–João Pessoa, ontem e hoje: uma análise da desigualdade e segregação socioespacial. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia), Universidade Federal da Paraíba.
- UEPB, Universidade Estadual da Paraíba. 2022. *Grupo de pesquisa e extensão do CCBSA promove ciclo de diálogos que serão realizados no semestre 2022.2*. Acesso em: 8 out. 2024. <https://uepb.edu.br/grupo-de-pesquisa-e-extensao-do-ccbsa-promove-ciclo-de-dialogos-que-serao-realizados-no-semester-2022-2/>.
- Vitória, Paulo Renato e Adalberto Davi Cruz Moitinho Dourado. 2022. O apagamento epistêmico da revolução haitiana no ensino de direitos humanos pelas principais universidades brasileiras. *Revista Brasileira de Sociologia do Direito* 9 (2): 31–51.
- Walker, Noland. 2009. *Egalité for All: Toussaint Louverture and the Haitian Revolution*. Documentário, PBS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pBdlwuEoCCU>. Acesso em: 15 abr. 2023. Virginia, EUA.
- Weschenfelder, Viviane Inês e Mozart Linhares da Silva. 2018. A cor da mestiçagem: o pardo e a produção de subjetividades negras no Brasil contemporâneo. *Análise Social* 53 (227): 308–330.
- Zenaide, Maria de Nazaré Tavares e Solon Eduardo Annes Viola. 2019. Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* 7 (1): 85–105.