

EDUCAÇÃO LIBERTADORA EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA HAITIANA

LIBERATING EDUCATION IN HUMAN RIGHTS BASED ON THE HAITIAN EXPERIENCE

Adalberto Davi Cruz Moitinho Dourado **1**

Luísa Vanessa Carneiro da Costa **2**

Resumo: O presente trabalho busca perceber questões sobre a Educação em Direitos Humanos na América Latina, que surgiu na luta dos movimentos sociais em defesa da educação e da democracia, fundamentados nas práticas pedagógicas de Paulo Freire. Metodologicamente utilizou-se o método dialético, quanto à abordagem, utilizou-se a técnica qualitativa, quanto aos tipos de pesquisa, bibliográfica, exploratória e descritiva, quanto à técnica de análise de dados: análise de conteúdo. Para consolidar o aporte teórico, houve a contribuição de autoras e autores como: Freire, James, Quijano e hooks. Esse artigo pretende observar de que maneira a Revolução Haitiana contribui para as discussões sobre Educação em Direitos Humanos, como prática da libertação, desse modo, perceber como a Revolução Haitiana, única revolução de escravizados bem-sucedida na história da humanidade, pode contribuir para as reflexões e problematizações de uma educação em Direitos Humanos como prática da liberdade.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação. Libertação. Revolução Haitiana.

Abstract: The present work seeks to understand questions about Human Rights Education in Latin America, which emerged in the struggle of social movements in defense of education and democracy, based on Paulo Freire's pedagogical practices. Methodologically, the dialectical method was used, regarding the approach, the qualitative technique was used, regarding the types of research, bibliographical, exploratory and descriptive, regarding the technique of data analysis: content analysis. To consolidate the theoretical contribution, there was the contribution of authors such as: Freire, James, Quijano and hooks. This article intends to observe how the Haitian Revolution contributes to the discussions on Human Rights Education, as a practice of liberation, in this way, to understand how the Haitian Revolution, the only successful revolution of enslaved people in the history of mankind, can contribute to the reflections and problematizations of an education in Human Rights as a practice of freedom.

Keywords: Human Rights. Education. Release. Haitian Revolution.

1 Mestrando em Teoria e Filosofia do Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduado em Direito pela Universidade Tiradentes (UNIT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4824786632766124>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0911-861X>. E-mail: adalbertodavicmd@gmail.com

2 Doutoranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Mestra em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Graduada em Direito pelo Centro Universitário do Vale do Ipojuca (UNIFAVIP). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0839186081063029>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3544-4392>. E-mail: luisavanessa1@hotmail.com

Introdução

No Brasil, a educação em Direitos Humanos surge a partir da luta de movimentos sociais em defesa da educação popular e da democracia, com grande influência do pensamento de Paulo Freire, educador que formulou uma concepção da educação como prática da liberdade, numa relação horizontal entre educador-educando e educando-educador, mediatizados pelo mundo.

Essa concepção pedagógica parte da centralidade do diálogo nas práticas educativas, em que o educador-educando articula, constrói e problematiza juntamente com o educando-educador, desde a produção do conteúdo programático até as discussões na sala de aula, grupos de estudo, pesquisa e extensão.

Os temas geradores dessas discussões levam em consideração a realidade em que os indivíduos estão inseridos e se engajam na mudança da situação opressora. Nesse ponto, a luta por independência e liberdade dos escravizados da colônia de São Domingos, conhecida como Revolução Haitiana, se coloca como um marco histórico da luta anticolonialista e antirracista e pode ser suscitada nas problematizações e reflexões em sala de aula.

No entanto, o ensino de Direitos Humanos tem sido reduzido ao depósito de informações sobre documentos, tratados e convenções seguindo uma estrutura de conhecimento racista e sexista do sistema mundo moderno, a partir do privilégio epistêmico que foi dado aos homens ocidentais, mediante o apagamento dos saberes de outros corpos políticos e geopolíticos.

Neste cenário, estabelecemos como problema de pesquisa o seguinte questionamento: De que maneira a Revolução Haitiana contribui para as discussões sobre Educação em Direitos Humanos, como prática da libertação? Para que assim, possamos pensar os atravessamentos da educação em/para os Direitos Humanos, a partir de experiências históricas.

Desse modo, o objetivo geral que direciona o presente trabalho consiste em: Estudar sobre de que maneira a Revolução Haitiana contribui para as discussões sobre Educação em Direitos Humanos, como prática da libertação.

Assim, os objetivos específicos consistem em: 1) Perceber como a Revolução Haitiana foi estrategicamente silenciada em virtude do medo das elites colonialistas; 2) Analisar os atravessamentos das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a partir de possíveis privilégios dados às Revoluções Burguesas; 3) Compreender de que modo a experiência haitiana pode contribuir para uma experiência libertadora em Direitos Humanos.

Assim, metodologicamente, se trata de um trabalho que permeia pelo método dialético, quanto a abordagem, utiliza-se a abordagem qualitativa, utilizando-se os tipos de pesquisa bibliográfica, exploratória e descritiva e, quanto a técnica de análise de dados, a análise de conteúdo.

Nessa conjuntura, busca-se perceber em que medida a filosofia e os pensamentos freireanos se encontram para repensar a estrutura da educação em/para os Direitos Humanos no Brasil e como a Revolução Haitiana contribui para que essas nuances se entrelacem aos espaços acadêmicos, bem como nos eixos de ensino, pesquisa e extensão sobre o Direito.

Assim, propõe-se uma discussão acerca da origem da educação em Direitos Humanos na América Latina e como essa prática pedagógica tem sido aplicada atualmente, bem como a relação entre a experiência haitiana com uma educação em Direitos Humanos como prática da libertação.

Desenvolvimento

Revolução Haitiana e o medo das elites

A Revolução da Colônia de São Domingos, mais conhecida por Revolução Haitiana foi o primeiro movimento de emancipação e libertação de ex escravizados bem-sucedido na história da humanidade. Diante disso, com medo do seu exemplo revolucionário resultar em rebeliões para as outras colônias, as elites colonialistas montaram estratégias de apagamento que se refletem até hoje.

Os escravizados africanos da colônia francesa das Índias Ocidentais de São Domingos foram

responsáveis por organizar uma revolução de independência e emancipação, em 1791, dois anos após a Revolução Francesa, derrotando o grande exército napoleônico em 1803. A Revolução Haitiana estabeleceu o Estado do Haiti, que permanece até os dias atuais, e representa a única revolta de escravizados libertos bem-sucedida na história da humanidade (JAMES, 2010).

Nesse aspecto, pode-se perceber que, historicamente, o Brasil possui uma afinidade maior com o exemplo do Haiti, do que com o da Revolução Francesa ou a Guerra de Independência dos Estados Unidos, tendo em vista que o Brasil também foi colônia europeia, sendo o último país da América Latina a abolir a escravidão.

Os revolucionários franceses, por outro lado, apesar de estarem discutindo sobre Direitos Humanos a partir dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, deixaram de analisar os problemas de escravidão e colonização, muitos até mesmo apoiavam a manutenção dos regimes de escravização e colonialismo ou apenas defendiam o fim da escravidão, mas sem atacar o domínio colonial (MOREL, 2017).

Nessa perspectiva, a Revolução Francesa se afasta mais uma vez do perfil brasileiro de luta pelos Direitos Humanos, tendo em vista que o principal marcador social que deve ser analisado para compreender as mazelas do nosso país é o marcador de raça, pois a partir da conquista da América do Sul pelos europeus, o processo de escravização ganhou cor, com o processo de deslocamento forçado dos negros africanos pelo Oceano Atlântico.

Segundo Quijano (2005, p. 134), o exemplo do Haiti “foi um caso excepcional onde se produziu, no mesmo movimento histórico, uma revolução nacional, social e racial. Quer dizer, uma descolonização real e global do poder”. A partir disso, tornam-se perceptíveis os entrelaçamentos da luta pelos Direitos Humanos da colônia de São Domingos e dos demais países escravizados da América do Sul e do Caribe.

A vitória dos negros haitianos representa não só a proclamação do primeiro Estado negro livre e independente, mas o resgate da humanidade dos escravizados, suprimida pela relação de exploração colonialista (MARQUES, 2017). Esse fato histórico deve ser enfrentado por todos os países que foram colonizados, como um marco histórico da humanidade na conquista dos Direitos Humanos, tendo em vista que os problemas sociais, raciais e de gênero são resultantes da colonização do ser, saber e poder.

No entanto, a vitória dos haitianos não foi aceita pelas elites dominadoras na época da Revolução, uma vez que essas elites temiam que os ideais revolucionários haitianos se espalhassem no Caribe e na América Latina e fizessem surgir outras lutas de escravizados por emancipação e liberdade (PEROTTO; SILVA, 2018). Por esse motivo, a república do Haiti ainda sofre com o resultado desse processo de apagamento, sendo hoje considerado um país podre e tendo a sua história excluída dos estudos dos Direitos Humanos, tidos como universais.

Esse temor foi responsável pelas estratégias de apagamento da Revolução Haitiana, que se repercutem até os dias atuais, uma vez que não são amplamente discutidas nos ambientes de produção de saber, conforme Batista (2003, p. 23) “o medo torna-se fator de tomada de posição estratégica seja no campo econômico, político ou social”.

O medo das elites não se finda no período colonial, tendo em vista que essas nuances se perpetuam até hoje, as camadas mais altas da sociedade têm medo de que mulheres, pessoas LGBTQ+, negros, pobres e indígenas conheçam as suas próprias histórias e os seus direitos. No entanto, essa situação também pode ser revertida com a ajuda da educação, trazendo esses debates para o espaço acadêmico, oferecendo apoio à comunidade por meio de projetos de extensão.

Nesse sentido, Trouillot (2016) explica que existem duas formas de silenciamento complementares entre si. A rasura, que trata-se de fórmulas que buscam apagar diretamente o fato histórico da revolução, e a banalização, fórmulas que buscam esvaziar a importância do conteúdo revolucionário. A Revolução Haitiana tem sido alvo de ambas as formas de apagamento e silenciamento ao longo da história.

A partir desse apanhado histórico sobre a Revolução Haitiana e suas possíveis contribuições para os estudos dos Direitos Humanos na América do Sul e no Caribe, seguiremos para o próximo tópico, no qual abordaremos questões sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a partir de possíveis privilégios dados às Revoluções Burguesas.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos: algumas notas sobre os privilégios dados às Revoluções Burguesas

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, criadas em 30 de maio de 2012, através da Resolução de número 1, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação objetiva a formação de educandos-educadores e educadores-educandos no exercício cotidiano dos Direitos Humanos em todas as esferas pessoais e políticas, a partir de abordagens transdisciplinares.

Esse documento direciona os estudos em Direitos Humanos em todo território nacional, com ênfase no contexto histórico do país e na luta das minorias para o conhecimento, garantia, proteção e efetivação dos seus direitos, incluindo o direito à educação, que articula dimensões dos Direitos Humanos, políticas, estruturas curriculares, disciplinas obrigatórias e eletivas, bem como práticas formativas que dialoguem com subsídios teóricos e epistemológicos.

Sendo assim, é necessário se pensar em uma “construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana” (BRASIL, 2012, p. 10), e isso é possível considerar as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, como um documento que busca romper com uma cultura do silêncio, pois quando há o diálogo, a comunicação, respeito, garantias às condições e valores de liberdade, dignidade e igualdade, há, também, desconstrução de uma educação mecânica, narrada ou transmitida.

As Diretrizes levam em consideração as marcas históricas do período colonial, que provocam violações sistemáticas de Direitos Humanos, a exemplo da “exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana” (BRASIL, 2012, p. 2).

Apesar do esforço para a elaboração das Diretrizes, a fim de criar um documento inclusivo e engajado em reverter as situações opressoras enraizadas na construção histórica da sociedade brasileira, é perceptível, em certos trechos, que foi dado um privilégio epistêmico as Revoluções Burguesas, em detrimento da Revolução Haitiana.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, contribuem para que estratégias de ensino, pesquisa, extensão e demais desdobramentos que (re)pensem uma educação problematizadora sejam articuladas a partir de alguns “valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional” (BRASIL, 2012, p. 8).

O documento em nenhum momento faz referência à luta por emancipação e liberdade dos ex-escravizados haitianos de 1791, mas cita diretamente o *Bill of Rights* das Revoluções Inglesas, entre os anos de 1640 até 1689, a Declaração de Virgínia, de 1776, da guerra de independência dos Estados Unidos, de 1783 e a Declaração do Homem e do Cidadão (1791), no âmbito da Revolução Francesa, como marcos históricos de liberdade, igualdade e fraternidade (BRASIL, 2012).

Ocorre que, como o Brasil foi colônia portuguesa até 07 de setembro de 1922, a história dos colonizadores dos países imperialistas em muito se distancia, tendo em vista que a luta contra o racismo e colonialismo não eram pontos centrais de suas lutas.

Nesse sentido, percebe-se o quão importante é, considerar que “justiça social, igualdade e diversidade não são antagônicas. [...] Em uma perspectiva democrática e, sobretudo, em sociedades pluriétnicas, pluriculturais e multirraciais [...]” (BRASIL, 2012 p. 6), para que assim, se possa (des) construir as concepções de educação bancária existente na contemporaneidade, refletidas desde o apagamento da Revolução Haitiana.

Nessa conjuntura, percebe-se que a construção do sistema-mundo moderno se deu a partir da expansão dos europeus pelo resto do mundo a partir de invasões, saqueio de riquezas, genocídio e destruição em massa de culturas. Essa expansão sociopolítica é justificada pelos que acumularam capital como um bem maior para humanidade, uma vez que trouxeram desenvolvimento econômico e progresso, pretendendo-se como uma verdade de valor universal e historicamente inevitável (WALLERSTEIN, 2007).

Sendo assim, Grosfoguel (2016) explica que o privilégio epistêmico só foi possível graças a quatro formas de genocídio e epistemicídio que ocorreram ao longo do século XVI, como formas de

destruição dos povos e conhecimentos, são elas:

1. Contra os mulçumanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza de sangue”;
2. Contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois, contra os alborígenes na Ásia;
3. Contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; e
4. Contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas (GROSFUGUEL, 2016, p. 31).

Assim, todas essas formas de destruição de povos e conhecimentos estão interconectadas como fragmentos constitutivos das estruturas epistêmicas do sistema mundo capitalista criado a partir de 1492, com a expansão colonial (GROSFUGUEL, 2016). Nesse aspecto, focando-se especialmente na segunda e terceira forma de epistemicídio mencionadas acima, uma vez que se relaciona a Revolução Haitiana como um marco histórico importante para a construção dos Direitos Humanos na América Latina e no mundo, devendo ser um instituto analisado em e para uma Educação em Direitos Humanos libertadora.

Desse modo, pensar a educação, sobretudo, a educação em e para os Direitos Humanos no Brasil, é priorizar o desenvolvimento de ações de mobilização social, promoção de debates públicos e participação social, bem como atividades de formação e informação para a coletividade, considerando, especialmente, a tríade, ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, porque não (re)pensar a estrutura da educação brasileira, a partir de uma perspectiva relacional que vise estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares, estudantes e corpo docente, uma vez que é importante “sublinhar esta responsabilidade igualmente àqueles e àquelas que se acham em formação para exercê-la” (FREIRE, 2006, p. 15-16).

De modo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispõe que a educação superior tem por finalidade “a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996, p. 9). Demonstrando-se, assim, a importância de que a educação no Brasil tenha como fundamento uma educação em e para os Direitos Humanos, bem como contribua para reforçar a democracia e a cidadania.

É nesse sentido que reivindica-se a categoria da práxis, pois de acordo com hooks (2017), o agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo é resultado da reflexão mais a ação, a partir disso ela reforça a ideia de que é necessário unir a teoria à experiência, pois a política de identidades nasce desse processo de lutas dos grupos oprimidos e as pedagogias da libertação giram em torno desse processo.

Observa-se, a partir disso, a necessidade de se buscar, fomentar e “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 1996, p. 9).

A academia deve ser redesenhada por educadores e educandos que produzam saberes e tenham liberdade para isso, que reforcem a produção de subjetividades, de ação política, agência, precisa-se de espaços que busquem, de fato, a construção desses sujeitos políticos, dessa produção de direitos que também está presente nesse processo, precisamos pensar o empoderamento político, a partir de narrativas e experiências outras, que respeite a diversidade e a inclusão.

A ideia de uma educação problematizadora e libertadora é desconstruir uma educação bancária, a partir do pensar autêntico, do diálogo, bem como da conscientização. Nesse processo de concepção problematizadora, o educador é humanitário, revolucionário e, conjuntamente com os educandos se humanizam, busca a humanização de ambos, se trata de um momento onde ocorre a superação, porque o intuito aqui, não é mais domesticar (FREIRE, 1987).

Nesse aspecto, o próximo tópico do presente trabalho visa discutir sobre as possíveis contribuições da Revolução Haitiana para se pensar uma educação libertadora em e para os Direitos Humanos, orientado pelas práticas pedagógicas de Paulo Freire.

Educação libertadora em Direitos Humanos a partir da experiência haitiana

A educação em Direitos Humanos na América Latina foi pautada em princípios da justiça social e surgiu como um movimento contra hegemônico dos movimentos sociais de defesa da educação e do restabelecimento da democracia.

Em meio à acentuação das desigualdades e dificuldades estruturais presentes na educação no Brasil é possível pensar-se a educação bancária, à medida que são impostos aos educandos, mecanismos de passividade, ao invés de transformadores, se operando assim, uma anulação de poder criador dos educandos, pois lhe é incentivada a ingenuidade e não, sua criticidade.

Essa narrativa, no entanto, não parte de um universalismo global, mas sim de um universalismo europeu, na medida em que demonstra um ponto de vista europeu que se ambiciona de valor global. Assim, da constituição do sistema-mundo capitalista até os dias atuais, os países do centro têm utilizado esse discurso para interferir nos países periféricos com o argumento de disseminar os valores universais, proibir práticas que violem esses valores e defender os inocentes contra a barbárie (WALLERSTEIN, 2007).

No campo da construção de conhecimento do mundo moderno, esse projeto imperial, colonial e patriarcal segue um modelo racista e sexista que privilegiou os homens ocidentais, especialmente os homens da França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Itália, em detrimento ao conhecimento produzido por corpos com outras características fenotípicas e geopolíticas (GROSFUGUEL, 2016).

Desse modo, a educação em Direitos Humanos, então, é revestida de uma dimensão política, pois é considerada uma ferramenta indispensável para a emancipação e formação humana (SOUZA; ZARDO, 2021). Assim, a inferioridade evidenciada historicamente, no espaço acadêmico, gendricifica a intelectualidade de pessoas, reforçada por práticas sexistas, machistas, misóginas e patriarcais, o que reflete na estrutura dos eixos ensino, pesquisa e extensão.

De modo que, aliado ao processo de subjetivação, esteja a valorização às histórias, culturas, epistemológicas, que reforce a comunicação dos saberes e do conhecimento, a partir de uma estrutura acadêmica, pedagógica, curricular, prática e científica pensada a partir das políticas de Direitos Humanos. Há, fortemente, um entrelaçamento de questões sobre gêneros, sexualidades, raça e classe que contornam formas de como a sociedade acadêmica contemporânea tem se organizado.

Na América Latina as contribuições de Paulo Freire são reconhecidas como particularmente importantes na construção da perspectiva crítica em educação, particularmente a partir dos anos 60. Entre nós seu pensamento exerceu forte impacto, especialmente no âmbito da educação popular e serviu de fundamentação para a educação em direitos humanos, desde as primeiras experiências desenvolvidas na segunda metade dos anos 80. Alguns aspectos do seu pensamento foram e são particularmente pertinentes para a educação em direitos humanos: a crítica a uma educação bancária e a defesa de uma perspectiva problematizadora da educação; a centralidade dos temas geradores, oriundos da experiência de vida dos educandos, para o desenvolvimento das ações educativas; o reconhecimento dos universos sócio-culturais e dos saberes dos educandos; a afirmação da relevância epistemológica, ética e política do diálogo e das práticas participativas e a necessidade de favorecer processos que permitam passar da consciência ingênua à consciência crítica das realidades e da sociedade em que vivemos (CANDAU; SACAVINO, 2010, p. 127).

Percebe-se que são apresentadas ideias de uma educação bancária, na qual a educação é utilizada como um instrumento de opressão, e, contrária a ela como alternativa, a dialogicidade,

em que emprega o diálogo como a essência de uma educação como prática da liberdade. Na prática bancária, o saber é doado do educador para o educando numa relação hierarquizada de conhecimento, a educação fica reduzida a um ato de transferir e depositar conhecimento no outro.

Em um sistema de educação hierarquizada, os mecanismos de opressão são constantemente vivenciados, os sujeitos oprimidos não são convidados a refletir sobre o processo de violência que experimentam, para que dessa maneira, possam mudar a sua realidade, mesmo assim, podemos pensar as mulheres, sobretudo, negras, indígenas, quilombolas, população LGBTQ+, dentre outros segmentos, e suas relações com o ensino e práticas pedagógicas e inserções no meio acadêmico.

Tem-se, então, de uma prática educativa hierarquizada, na qual os sujeitos oprimidos não são convocados a refletirem sobre as opressões que sofrem e assim mudar a sua realidade, servindo apenas de depósito de informações. Contrária a essa concepção, apresenta-se os aspectos da pedagogia do oprimido, uma educação realizada com os sujeitos oprimidos, e não para eles, numa luta incessante para recuperar a humanidade suprimida. Essa prática pedagógica faz da opressão um motivo de reflexão para os oprimidos, engajando-os na luta para sua libertação (FREIRE, 1987).

A educação para libertação se dá através do diálogo e do amor, pois, como aponta Freire (1987, p. 51) “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”. Essa prática se faz na relação entre educador-educando e educando-educador, sem hierarquia de conhecimento, de forma que ambos contribuem na construção do saber, saber esse que é capaz de alterar a realidade dos sujeitos oprimidos e a realidade a sua volta.

“A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (HOOKS, 2017, p. 25). Desse modo, percebemos que o processo de educação brasileira é capaz de transgredir e contribuir para a construção de saberes outros, a partir da realidade e da experiência das pessoas (acadêmica ou não).

Para Candau; Sacavino (2010), os estudos dos Direitos Humanos na atualidade, a nível nacional e internacional, encontram-se em desconformidade com as concepções e práticas de educação em Direitos Humanos. Isso devido ao fato de que as discussões em torno dos Direitos Humanos se reduziram à transmissão de conhecimentos atualizados sobre essa temática, sem promover uma reflexão a respeito de como os direitos humanos estão presentes e interferem na realidade dos sujeitos.

Essa lógica de ensino de Direitos Humanos segue a estrutura de conhecimento do sistema mundo moderno, na medida em que os projetos liberais, militares e internacionais de Direitos Humanos são regidos pelo universalismo eurocêntrico, que se impõe por meio de aparatos institucionais universitários, militares e internacionais, como a própria Organização das Nações Unidas.

Um exemplo desse apagamento epistêmico se dá pela supressão da revolução haitiana nas discussões em torno de Direitos Humanos, uma vez que, recentemente, foi realizada uma pesquisa que analisou a ementa das disciplinas de Direitos Humanos e correlatas do curso de Direito de 22 Universidades brasileiras.

Nesse sentido, apenas 19 Universidades possuíam a disciplina de Direitos Humanos ou correlatas disponíveis na sua grade. No total, 23 disciplinas foram encontradas, mas apenas 16 ementas foram localizadas até o momento da pesquisa. Dessas ementas, 10 disciplinas não abordam a luta histórica de movimentos sociais e nenhuma cita a revolução haitiana como marco histórico dos direitos humanos (DOURADO; VITÓRIA, 2022).

Sendo assim, para se discutir Direitos Humanos na América Latina, é necessário compreender a formação histórica da sociedade, marcada por um longo período de colonialismo que culminou nas desigualdades que perpetuam até os dias atuais, estudar direitos humanos somente numa perspectiva norte-cêntrica é empreender numa prática pedagógica fora da realidade dos educandos, portanto uma prática antidialógica.

Para se pensar numa educação em Direitos Humanos libertadora no Brasil e na América Latina é necessário refletir sobre a realidade dos educandos-educadores, sujeitos que vivem em um país colonializado e que vivem até hoje com as mazelas da colonialidade nas dimensões do ser, saber e poder.

É necessário uma inflexão decolonial, aqui entendida como um conjunto de pensamentos críticos sobre a face oculta da modernidade e os termos-condições nos quais se reproduziram o

eurocentrismo no sistema mundo capitalista, que inferiorizam seres humanos (colonialidade do ser), invisibilizam e destroem sistemas de conhecimento (colonialidade do saber) e hierarquizam povos e terras em um padrão de poder universalizante para exploração e acumulação de capital (colonialidade do poder) (RESTREPO; ROJAS, 2010).

O espaço acadêmico (físico ou não) deveria ser acolhedor, sinônimo de rupturas hierárquicas e pensado a partir das lutas, resistências e sentidos para uma educação libertadora, estruturado a partir de práticas de ensino/aprendizagem representadas pelos Direitos Humanos, produção de cidadanias e Democracia.

A educação como prática da liberdade rompe as contradições que marcam a sociedade brasileira, sobretudo no que concerne à educação jurídica, de modo que consequências das violações de Direitos, exclusão social, econômica, política e cultural promovem o distanciamento de mulheres e mulheres negras da área acadêmica.

A educação problematizadora pode ser pensada a partir do Direitos Humanos, reunindo concepções e práticas inclusivas, promoção de Direitos, processos de formação e práticas formativas dialógicas, de modo a cooperar com o respeito mútuo entre os sujeitos e as diferenças culturais, territoriais, de gêneros, raça, classe e sexualidades.

A partir dessas conjunturas é que podemos reforçar a perspectiva de que devemos unir teoria, experiências, narrativas, vivências e os processos de luta, de modo que a política de identidades nasce desse processo de estigmas que atingiram e ainda atingem grupos oprimidos, e as pedagogias da libertação giram em torno desse processo, dessa relação entre os sujeitos.

Considerações Finais

Após um apanhado histórico geral sobre a Revolução Haitiana, é possível verificar a sua importância para a América do Sul e Caribe no que tange à luta por Direitos Humanos e, conseqüentemente, essa deve estar presente no conteúdo programático, bem como nas salas de aula sobre Educação em e para os Direitos Humanos.

Uma educação em Direitos Humanos como prática da libertação na América Latina deve levar em consideração o em que vivem que os educandos-educadores, visando um conteúdo programático dentro do universo temático dos educandos-educadores, que são integrantes de uma sociedade de países colonizados, estruturalmente marcados pelo racismo, heteronormativismo e sexismo, considerando a importância da relação entre a teoria e as experiências.

Nesse sentido, buscamos contemplar o seguinte problema de pesquisa: “De que maneira a Revolução Haitiana contribui para as discussões sobre Educação em Direitos Humanos, como prática da libertação?”, pois, a partir de uma análise das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, é possível verificar que esse documento não faz menção alguma a Revolução Haitiana, mas referência diretamente algumas revoluções burguesas, colocando-as como os únicos marcos históricos da luta por Direitos Humanos.

Os espaços educacionais devem repensados de modo a produzir saberes voltados à liberdade e emancipação, que reforcem a produção de subjetividades, de ação política, agência, a partir do diálogo com os sujeitos políticos, e práticas de empoderamento, a partir de narrativas e experiências outras, que respeitem a diversidade e a inclusão.

Nos resta perceber o quanto as filosofias e os pensamentos freireanos contribuem para (re) pensamos a estrutura do ensino, pesquisa, extensão e estratégias pedagógicas no Brasil, desde as práticas impostas pela dominação ocidental e a exclusão de epistemologias outras, até o apagamento epistêmico evidenciado pelos marcadores de gênero, raça e classe.

A grande questão estar em pensar autenticamente e para uma educação como prática da liberdade, que contemple de forma positiva, eixos históricos, culturais, sociais, de gênero, raça, classe e possa influenciar na consolidação da Democracia nos espaços acadêmicos, a partir do respeito à produção de novas cidadanias.

Efetivamente, a Revolução Haitiana pode contribuir para que essa reflexão tenha fundamentos teóricos de um evento histórico que colocou em xeque o racismo do humanismo dominante, sendo a única revolta de escravizados libertos bem-sucedida na história da humanidade.

É imprescindível repensar as formas de produção de conhecimento do sistema-mundo

moderno, para questionar o privilégio epistêmico conferido historicamente aos homens ocidentais em detrimento ao apagamento dos saberes de outros corpos políticos e geopolíticos.

Referências

BATISTA, Vera Malaguti. **O medo na cidade do Rio de Janeiro: dois tempos de uma história**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília DF: MEC, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAIVINO, Suzana. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. *In*: FERREIRA, Lúcia de Fátima; ZENAIDE, Maria Nazaré; DIAS, Adelaide (org.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia**. João Pessoa: UFPB, 2010.

DOURADO, Adalberto Davi Cruz Moitinho; VITORIA, Paulo Renato. O apagamento epistêmico da revolução haitiana no ensino de direitos humanos pelas principais universidades brasileiras. **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**, p. 31-51, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

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

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 23-47, 2016.

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

JAMES, Cyril Lionel Robert. **Os jacobinos negros: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARQUES, Pâmela Marconatto. Narrando Revoluções com os pés no Haiti: A Revolução Haitiana por Michel-Rolph Trouillot e outros intelectuais caribenhos. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 11, n. 3, p. 137-158, 2017.

MOREL, Marco. **A Revolução do Haiti e o Brasil escravista: o que não deve ser dito**. Jundiá: Paco, 2017.

PEROTTO, Luiza Lazzaron Noronha; SILVA, Karine de Souza. A zona do não-ser do direito internacional: os povos negros e a Revolução Haitiana. **Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas**, v. 18, n. 32, p. 125-153, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latino-americano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2005. p. 117-142.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, Colombia, 2010.

SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de; ZARDO, Sinara Pollom. Contribuições da Teoria Crítica dos Direitos Humanos para a educação em Direitos Humanos. *In: SOUZA JUNIOR, José Geraldo de. **O Direito Achado na Rua: Introdução Crítica ao Direito como Liberdade.** Brasília: UnB, 2021. p. 375-384.*

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado:** poder e a produção da história. Trad. Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016.

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

Recebido em 12 de dezembro de 2022.

Aceito em 13 de fevereiro de 2023.