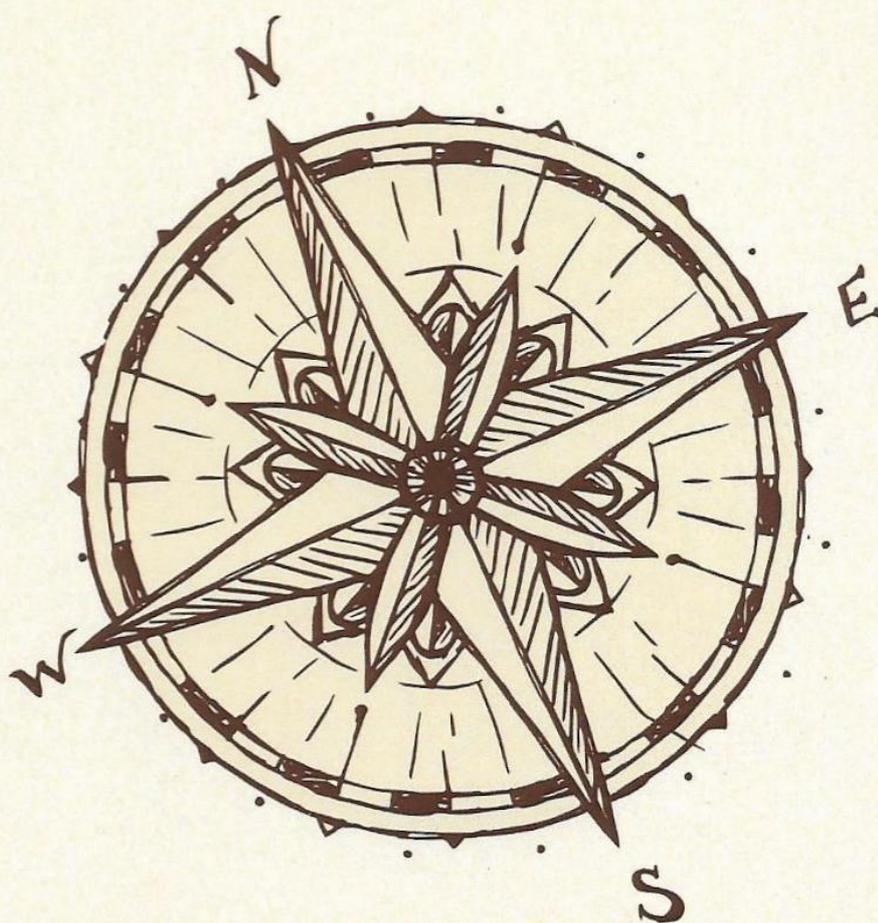


**VILMAR BAGGIO [ORG.]**  
**VOLUME 05**



# **RUMOS DA EDUCAÇÃO**



**REFLEXÕES CRÍTICAS DE PROFISSIONAIS DA  
EDUCAÇÃO QUE TÊM COMPROMISSO COM AS  
DIREÇÕES DO ENSINO NA ATUALIDADE**

**NOTA:** Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da instituição com as ideias publicadas.

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art.184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

#### CONSELHO EDITORIAL

Ivanio Dickmann - Brasil  
Aline Mendonça dos Santos - Brasil  
Fausto Franco Martinez - Espanha  
Jorge Alejandro Santos - Argentina  
Miguel Escobar Guerrero - México  
Carla Luciane Blum Vestena - Brasil  
Ivo Dickmann - Brasil  
José Eustáquio Romão - Brasil  
Enise Barth - Brasil

#### EXPEDIENTE

Editor Chefe: Ivanio Dickmann  
Financeiro: Maria Aparecida Nilen  
Gerente: Vilmar Baggio  
Diagramação e Edição de Vídeos: Renan Fischer  
Marketing e Redes Sociais: Julie Luiza Carboni

#### FICHA CATALOGRÁFICA

B1448r	Baggio, Vilmar.
v. 5	Rumos da educação 5 / Vilmar Baggio (organizador). 2.ed. – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019. (Coleção Rumos da Educação; 02)
	ISBN: 978-65-80183-53-1
	1. Educação. I. Título. II. Série.
	CDD 370.1 – 22.ed.

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

#### EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO

[CNPJ 20.173.422/0001-76]

Av. Osvaldo Aranha, 610 - Sala 10 - Centro

CEP 95.330-000 - Veranópolis - RS

dialogar.contato@gmail.com

www.dialogofreiriano.com.br

Whatsapp: [54] 98447.1280

Vilmar Baggio  
[Organizador]

RUMOS DA EDUCAÇÃO  
VOLUME V  
2ª Edição

Diálogo Freiriano  
Veranópolis - RS  
2019

SUMÁRIO

NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO <i>Ivanio Dickmann</i> .....	9
O MEIO AMBIENTE E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL <i>Angélica Rios Carneiro</i> .....	11
TEMPOS DE APRENDIZAGEM: QUANDO A DIFERENÇA É LEVADA EM CONTA <i>Luciana Moreira dos Santos</i> .....	31
O USO DE DIFERENTES METODOLOGIAS DIDÁTICAS E A ALFABETIZAÇÃO FONICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SERIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. <i>Luciano Pavnoski</i> .....	55
A UTOPIA EDUCACIONAL SÓ É VISTA PELA ESCOLA CRÍTICA <i>Manoel Messias Pereira</i> .....	67
IMPLICAÇÕES SOCIOMÉTRICAS NA FORMAÇÃO DA PESSOA RELIGIOSA CONSAGRADA <i>Elenilze Josefa Diniz, Marcel Alcleante Alexandre de Sousa</i> .....	77
O CORPO E AS SUAS MANIFESTAÇÕES NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DO IFCE LIMOEIRO DO NORTE, NO PONTO DE VISTA DOS/AS DOCENTES <i>Marcelo Alencar Leite</i> .....	91
ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS <i>Márcia Elisa Teté Ramos</i> .....	103
EDUCAÇÃO: UNIVERSALIDADE E RESISTÊNCIA <i>Márcio José Cenati, Silvia Helena Rodrigues Cenati</i> .....	123
O AEE TRABALHANDO EM CONJUNTO COM O PROFESSOR DE CIÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II. <i>Maria Auxiliadora Oliveira Gurguel, Erlange Maria de Freitas</i> .....	137
COMPETÊNCIAS DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE MEDICINA <i>Maria de Fátima Lima Otaviano, Elenilze Josefa Diniz</i> .....	153

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Maria Eudésia Sula de Oliveira, Nilton Soares Formiga</i> .....	171
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES E CONCEPÇÕES DAS COORDENADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MORRINHOS/CE <i>Maria Ione Linhares, Maria Lúcia Linhares Rocha</i> .....	187
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE <i>Marinalva Coelho de Sousa, Kátia Almeida Fonseca</i> .....	205
ARTICULAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PATRIMONIAL PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NUMA PERSPECTIVA FREIREANA <i>Marli Spat Taha, Diana Paula Salomão de Freitas</i> .....	221
O PPP SOB ALENTE DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA <i>Diego Madruga Saraiva, Israel Fabiano Carvalho Siqueira, Kevin Giovanni da Silva Garcia, Larissa Rangel Soares, Maria Paula dos Santos da Cruz, Nataly Bicca Duarte, Queila Mendes de Souza, Mayra da Silva Cutruneo Ceschini, Ângelo Alberto Scheneider, Mara E. Jappe Goi, Maria Arlita da Silveira Soares</i> .....	237
O MUNDO FASCINANTE DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: CURSOS DE PEDAGOGIA MEDIADOS PELA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO À LUZ DO CONSTRUTIVISMO <i>Michelson Silva Caldas</i> .....	257
EDUCAÇÃO INCLUSIVA É EDUCAÇÃO PARA TODOS: ANÁLISE DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PRESENTE NA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE <i>Naider Tadeu Porcel</i> .....	279
A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A VALIDAÇÃO DAS QUESTÕES <i>Natália Rocha Almeida</i> .....	293
A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO VISUAL NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS DO ENSINO INFANTIL <i>Ártemis Alencar Moura, Nilson Macêdo Mendes Junior</i> .....	305
O TRABALHO DOCENTE E A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO SEXUAL <i>Ozeias Pereira Guimarães</i> .....	319

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL SOB O GOVERNO BOLSONARO: O QUE REVELAM O PROGRAMA ELEITORAL E OS DISCURSOS DO GOVERNO <i>Rafael dos Santos Pereira</i> .....	331
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: VIVÊNCIA E EXPERIÊNCIA NO NÚCLEO DE ATIVIDADES PARA PROMOÇÃO DA CIDADANIA (NAP) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (UNIMONTES) <i>Jéssica Lorrany Sant'ana Rodrigues, Rahyan de Carvalho Alves, Dayane Stephanie Maia Costa</i> .....	353
O PERFIL DE ESTUDANTES DE ORIGEM POPULAR DO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES DA UFAM <i>Ratianne de Souza Rodrigues</i> .....	367
A ESCRITA EM QUESTÃO: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PRÉ-ESCOLA <i>Raniery Fontenele Firmino</i> .....	383
DIREITO EDUCACIONAL: A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA EM SUA PERSPECTIVA INCLUSIVA E SUA PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO <i>Raynan Henrique Silva Trentim, Paula Camargo de Lima</i> .....	397
ÍNDICE REMISSIVO .....	411

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Andreia. ARAÚJO, Leila. PEREIRA, Maria Elizabete (ORG.). **GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES EM GÊNERO, ORIENTAÇÃO SEXUAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**. Livro de conteúdo. versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

FREITAS, Dilma Lucy. CHAGAS, Isabel. **EDUCAÇÃO SEXUAL EM PORTUGAL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO CAMINHO**. In: **FORMAÇÃO DOCENTE EM GÊNERO E SEXUALIDADE: ENTRELACANDO TEORIAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS** / Organizadores Amanda Oliveira Rabelo, Graziela Raupp Pereira, Maria Amélia de Souza Reis. – 1. ed. – Petrópoles, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

GESSER, M., OLTRAMARI, L. C., PANISSON, G. **Docência e concepções de Sexualidade na Educação Básica**. *Psicologia & Sociedade*, 27(3), 558-568. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n3/1807-0310-psoc-27-03-00558.pdf>> Acessado em 30 de set. de 2018.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O CORPO EDUCADO PEDAGOGIAS DA SEXUALIDADE**. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva – 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **UMA FENOMENOLOGIA DO CORPO**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. – (Coleção contextos da ciência)

RABELO, Amanda Oliveira. FERREIRA, António Gomes. **FORMAÇÃO DO-CENTE EM GÊNERO E SEXUALIDADE: ENTRE SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS LUSO-BRASILEIRAS**. (in) RABELO, Amanda Oliveira. PEREIRA, Graziela Raupp. REIS, Maria Amélia de Souza. **FORMAÇÃO DOCENTE EM GÊNERO E SEXUALIDADE: ENTRELACANDO TEORIAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS**. 1. ed. – Petrópoles, RJ: Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **APRESENTAÇÃO – A EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE ENQUANTO ELEMENTOS PARA UMA CIDADANIA ATIVA**. (in) RABELO, Amanda Oliveira. PEREIRA, Graziela Raupp. REIS, Maria Amélia de Souza. **FORMAÇÃO DOCENTE EM GÊNERO E SEXUALIDADE: ENTRELACANDO TEORIAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS**. 1. ed. – Petrópoles, RJ: Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

WEEKS, Jeffrey. **O CORPO E A SEXUALIDADE**. IN. LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O CORPO EDUCADO PEDAGOGIAS DA SEXUALIDADE**. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva – 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

## ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS

Márcia Elisa Teté Ramos<sup>1</sup>

## Introdução

Segundo a resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 definidora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, os Direitos Humanos (DH) devem integrar os currículos específicos de cada área de conhecimento. Talvez esta exigência se deva ao fato da ocorrência nos últimos anos de intensas polêmicas políticas em nível internacional, os DH tenham se tornado um problema em todas as esferas da História Pública, incluindo na escola. Não se sabe com precisão em qual momento os DH passaram a ser deslegitimados pela opinião pública como “privilégios dos bandidos”. Nossa hipótese é de que este tipo de perspectiva passou a integrar o senso comum na “onda neoliberal” que as vezes se justapõe à “onda neoconservadora” (inclusive amplamente divulgado nas redes sociais/virtuais) e reedita práticas e representações do período da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985).

Fundamentados em Bodo Von Borries (1992), entendemos que no contexto atual nos deparamos com histórias “difíceis” ou “sobrecarregadas” (*burdening history*), controversas, polêmicas, por isso mesmo quando não silenciadas/negligenciadas, são distorcidas, deturpadas, mal resolvidas (RAMOS, 2018, p. 32). No caso brasileiro, quatro temas são considerados “sobrecarregados” e ligados entre si: genocídio indígena no decorrer do tempo desde a colonização, escravismo/racismo, Ditadura Civil-Militar e Direitos Humanos<sup>2</sup>.

Nos propomos a enfrentar os DH como história difícil, como problemática também apresentada no âmbito escolar, para podermos nos organizar em torno das melhores respostas para dar conta dos desafios de nosso tempo, buscando transformar

<sup>1</sup> Docente do curso de graduação em História e do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Estadual de Maringá. Doutorado em História da Educação na Universidade Federal do Paraná e pós-doutorado em Educação na Universidade de São Paulo. E-mail: metramos@uem.br

<sup>2</sup> Temos várias histórias sobrecarregadas: feminismo/História das mulheres; homoafetividade; diferença de classes/aporofobia; religiões afrodescendentes, entre outras.

o senso comum dos estudantes em senso crítico, o que Paulo Freire (1967) chamou de “conscientização” (FREIRE, 1967/1983<sup>3</sup>, p. 40).

Não é fácil especificar quando os DH se transformaram em um problema. No Brasil, as eleições para presidente do Brasil em 2014 acirraram o confronto entre um projeto de Estado Mínimo (geralmente ligado à direita) e o projeto de Estado de Bem-Estar Social (geralmente ligado à esquerda). Reforçou-se no país, com o *impeachment* de Dilma Rousseff e as eleições para presidente de 2018 o projeto de Estado Mínimo implicando em um conjunto de reformas da Educação, da Previdência Social e dos Direitos Trabalhistas. Este modelo de Estado de Bem-Estar Social encontra-se na mira dos neoliberais, pois cria políticas sociais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e excluídos socioeconomicamente no passado ou no presente. Tanto as políticas afirmativas, como as medidas cujo objetivo seria combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de classe, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural, vem sendo compreendidas por alguns grupos como políticas de “vitimização” onerosas para aqueles que “pagam seus impostos”. Assim, há um recrudescimento em discussões voltadas para o respeito à diversidade, aos direitos das minorias, ao abuso das autoridades policiais, ou seja, quanto aos temas ligados aos Direitos Humanos, e isso também na escola como esfera social inserida neste contexto histórico.

Segundo o coordenador do Setor de Ciências Naturais e Sociais da Unesco no Brasil, Fabio Eon, os DH estão sendo alvo de uma onda conservadora que os trata como algo politizado, ideológico, relacionado à esquerda. Para ele, os DH correspondem às exigências da contemporaneidade, não servindo a este ou aquele partido político, mas sim como política de Estado, seja ele Mínimo ou de Bem-Estar Social<sup>4</sup>.

Diante deste contexto, surgem as legislações embasadoras do currículo para formação de professores, incluindo os professores de história, - como aquela mencionada no início deste texto - quanto ao tratamento dos DH depreendendo-se que este deve ser componente curricular escolar. Mesmo não considerando uma disciplina escolar específica como a História para o tratamento dos DH, este pode ser explorado de forma interdisciplinar ou transversal. Na introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) temos como duas das competências gerais da Educação Básica:

<sup>3</sup> Colocamos a data da primeira publicação e a data da publicação da obra que está sendo utilizada na escrita do texto.

<sup>4</sup> Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/os-direitos-humanos-nao-sao-da-esquerda-ou-da-direita-sao-de-todos-23088573> Acesso em 16 de out. de 2019.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017)<sup>5</sup>.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017).

Enquanto seja visível na introdução da BNCC a procura por cumprir o Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012 sobre a necessidade de incorporar a questão dos DH no currículo escolar, o mesmo não acontece quando observamos a BNCC de História na sua terceira e última versão aprovada em 2017. Na BNCC de História, a questão da DH não é especificamente mencionada como demanda relativa à sala de aula da Educação Básica.

Mediante tal problemática, neste texto propomos um roteiro de pressupostos teóricos para exploração didática dos DH.

## 1. O que os estudantes pensam sobre Direitos Humanos?

Dados divulgados em maio de 2018 como resultados da pesquisa Pulso Brasil<sup>6</sup>, do Instituto Ipsos, nos mostram que seis em cada dez brasileiros se dizem “a favor” dos direitos humanos. Ao mesmo tempo, 63% dos entrevistados acham que os “direitos humanos defendem mais os bandidos que as vítimas”. A percepção chega a 79% na região Norte do Brasil e alcança 76% entre as pessoas com ensino superior. Além disso, uma em cada cinco pessoas se declarou contra a própria existência dos direitos humanos. Ainda de acordo com a pesquisa, 43% dos brasileiros evitam falar sobre o assunto com outras pessoas, com receio de serem vistas como alguém defensor de bandidos.<sup>7</sup>

A partir de resultados de um Estudo de Caso realizado em fevereiro de 2018 com 51 jovens estudantes do Ensino Médio na faixa etária de 14 a 18 anos em uma escola pública da cidade de Londrina, Estado do Paraná, constatamos o mesmo modelo de entendimento sobre DH (RAMOS, 2019). Utilizamos junto aos alunos um acontecimento bastante divulgado nas mídias na época. Adequada para apenas 35

<sup>5</sup> Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao> Acesso 15 de ago. de 2019

<sup>6</sup> Disponível em <https://www.ipsos.com/pt-br/63-dos-brasileiros-sao-favor-dos-direitos-humanos> Acesso 15 de ago. de 2019

<sup>7</sup> Disponível <https://oglobo.globo.com/sociedade/os-direitos-humanos-nao-sao-da-esquerda-ou-da-direita-sao-de-todos-23088573> Acesso 15 de ago. de 2019

presos, uma cadeia da região contava com 180 apenados. Destacamos o termo “cadeia” no Brasil como espaço destinado ao recolhimento de presos provisórios, ou seja, ainda não julgados, diferente da penitenciária, regime fechado que comporta pessoas já condenadas à pena de reclusão. No Brasil temos uma estatística preocupante quanto a isso: em pesquisa realizada pelo Sistema Integrado de Informações Penitenciárias, divulgada em 08 de dezembro de 2017, descobriu-se que 40% dos presos não foram condenados: “Quatro em cada dez das 726 mil pessoas presas no Brasil não foram condenadas pelo Judiciário. Esses 292 mil homens e mulheres são os presos provisórios, que foram encarcerados no sistema prisional, mas ainda aguardam julgamento” (RAMOS; LIMA, 2017, p. 01).

Dos 51 alunos, apenas cinco destoaram nas regularidades enunciativas, isto é, praticamente 10% dos alunos se diferenciaram em seus argumentos sobre DH. Das respostas, pudemos compor alguns discursos-síntese, que são a reunião de “conteúdos e argumentos que conformam opiniões semelhantes” (LEFEBRE; LEFEBRE, 2012, p. 17).

Categorizamos da seguinte forma quanto às respostas de 46 alunos que se posicionaram contra os DH e/ou contra os presos denunciarem a superlotação na cadeia:

Tabela 1: Crítica à atitude de os presos denunciarem a superlotação da cadeia

Categoria	Argumento
Meritocracia	Os presos se encontrariam na prisão pelo motivo de não terem se esforçado para “ascenderem” na vida e por isso merecem estar onde estão. Não gostam de trabalhar para obterem o que querem e preferem o jeito mais fácil, ou seja, roubando
Moralismo	Seriam “bandidos”, a escória da sociedade e por isso não podem exigir nada. São maus, sem caráter Os DH defenderiam os maus, os sem-merecimento, os bandidos
Naturalizada	Os presidiários seriam “bandidos” por natureza, pois algumas pessoas já nascem com má índole
Generalizada	Os presos são “bandidos” e são todos maus, sem caráter Os DH sempre defendem apenas bandidos
Personeificada	Os DH aparecem como uma espécie de entidade que age, pensa, vive e não como leis que protegem os direitos dos cidadãos
Partidária	Quem defende bandidos ou denuncia a situação precária dos presos é “de esquerda” Os DH seriam “de esquerda”, ou do Partido dos Trabalhadores.

Quanto à positividade dos DH e/ou a concordância com a atitude dos presos denunciarem a superlotação da cadeia (5 alunos), agrupamos o discurso-síntese seguindo o seguinte:

Tabela 2: Concordância à atitude de os presos denunciarem a superlotação da cadeia

Categoria	Argumento
Contextualizada	Os DH foram necessários após a Segunda Guerra Mundial, do Holocausto, para impedir os desmandes do Estado autoritário. Os DH foram criados antes, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789 e/ou com a Revolução Francesa de 1789. A Constituição de 1988 é aquela que trouxe de fato os DH para o Brasil.
Democrática	As leis dos DH deveriam servir ao povo, à justiça social;
Crítica	Ninguém sabe por que estas pessoas [do vídeo] foram presas, qual a sua história; Histórica/informações - metade dos presidiários não foi julgada ainda [na verdade 40%]
Humanista	Os presos são seres humanos e como tal devem ser respeitados Temos que reconhecer que os presos nem podem dormir deitados na cela, já que são empilhados e isto é desumano Os DH servem ao propósito de impedir desmandos, injustiças, desumanidade.
Religiosa/Moral	Jesus fala para amar o próximo, seja ele qual for, pois não é “do bem” quem deixa acontecer a superlotação das celas.
Legalista	Os DH são leis que servem para “colocar ordem”, reduzir a violência por parte do Estado
Histórica/exemplar	Os DH erem para impedir que se reproduza o passado, o Holocausto, a Ditadura Brasileira

É importante enfatizarmos que estas categorias apareciam de forma entrecruzada, ou seja, o mesmo aluno poderia apresentar mais de uma categoria em sua narrativa, mas sempre pertenciam ao mesmo agrupamento de discursos-síntese. Em

outros termos, não mudava a dualidade entre ser contra ou a favor da denúncia dos presos no vídeo e/ou dos DH. Mesmo as categorias podem ser percebidas como interdependentes, por exemplo, *moral e religiosa* são conceitos próximos, bem como *democrática e humanista*. Provavelmente existe a tendência de que tais ideias acima coletadas, integrem o senso comum como visto da pesquisa Pulso Brasil.

## 2. Do senso comum para o senso crítico

Mas afinal, voltando às respostas dos estudantes, o que podemos inferir a partir delas? As respostas mais elaboradas (de apenas cinco alunos) advinham de uma visão mais voltada para o conhecimento histórico. Decorrente disto, consideramos que deveríamos, em especial, mas não apenas na disciplina escolar de História fornecer condições aos alunos construir um conhecimento mais fundamentado, já que grande parte destes (46 alunos) tinham uma visão problemática, porque preconceituosa em relação aos DH. As respostas nos fizeram pensar sobre os motivos desta prevalência de perspectivas sem sustentação histórica e nos fizeram criar algumas hipóteses.

Devido ao período atual envolto em polêmicas políticas como as descritas no neste texto, bem como a crise econômica que se instaurou trazendo desemprego e endividamento da maioria do povo brasileiro, passou a circular na História Pública algumas representações nostálgicas sobre a volta da Ditadura Militar ou a necessidade de Intervenção Militar para resolução destes problemas. Corre a noção de que “no tempo da Ditadura Militar” era melhor, pois não haveria desemprego, crise, violência, haveria ordem etc. São ideias desqualificadoras do Estado de Direito estabelecido no processo de redemocratização brasileira que vinha ocorrendo pós-Ditadura e produziu a Constituição Brasileira de 1988. No período da Ditadura Civil-Militar brasileira, o discurso conservador do Estado autoritário do tipo militar passou a criticar os DH, identificando em seus princípios a defesa de bandidos e marginais (VIOLA, 2010, p. 17). O fato de supor que “no tempo da Ditadura era melhor” faz retornar também variados discursos da época, inclusive esta ideia negativa sobre DH se verificou em nossa pesquisa com os alunos do Ensino Médio.

Estas ideias ocorrem, como aludimos, devido ao contexto atual da sociedade brasileira, mas também pela falta de tratamento crítico da questão na escola. A própria Declaração entende que os DH seria um ideal comum que tanto o indivíduo como os grupos sociais deveriam se esforçar em promover através do ensino e da educação o respeito a esses direitos e liberdades (NAÇÕES UNIDAS, 1948). A ONU estabeleceu o período de 1995-2004 como prioridade do tratamento do DH na educação.

No âmbito nacional, seguindo estas orientações, em meados da 90 do século passado, os DH passaram a ser discutidos em uma Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos e em 2003 foi criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e elaborado o PNEDH. As discussões resultaram no pressuposto de que “mais do que o ensino do conhecimento formal e científico, e deveria também se voltar para a formação das emoções e de uma estética que considerasse a compreensão do outro” (VIOLA, 2010, p. 25).

Defendemos a necessidade de se lutar pela implementação dos DH, pois nem mesmo conseguimos superar a mentalidade conservadora, autoritária e preconceituosa do período antidemocrático da Ditadura Civil-Militar. Quando dizemos “mentalidade”, nos referimos à sociedade como um todo que internaliza valores promovedores de comportamentos desumanizantes, que naturalizam a violência (SILVA, 2010, p. 43). Com certeza, há que se afrontar radicalmente os discursos e práticas fundadas em privilégios e esquecimentos.

Quando dizemos que ideias problemáticas em DH tendem a integrar o “senso comum”, o objetivo não é o de depreciar o corpo de saberes que o compõem. Este significa o conhecimento adquirido pelo sujeito a partir de suas vivências, interações e observações do mundo, “herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios”, o sujeito produz sua História e Cultura (FREIRE, 1967/1983, p. 21). Embora não se baseie necessariamente em métodos ou conclusões científicas, isto não quer dizer que seja um saber inferior e/ou equivocado, antes: é rico, dinâmico, vivaz.

Denominamos *polifasia cognitiva* a possibilidade da coexistência de modalidades distintas de conhecimento, quando diferentes tipos de racionalidades e saberes coexistem em um mesmo indivíduo ou grupo social (MOSCOVICI, 1978; JOVCHELOVITCH, 2004). Porém, dependendo do contexto histórico/cultura em que está inserido, o sujeito pode minimizar sua capacidade criadora e crítica, submetendo-se, ajustando-se ao assimilar legados e códigos culturais de outros, então enraizados/disseminados no social, geridos nas relações desproporcionais de poder (FREIRE, 1967/1984, p. 42).

Argumenta Estevão Martins, que o senso comum costuma operar mais com convicções, com certezas, enquanto o conhecimento histórico fundamentado trabalha com o verossímil, plausível e convincente, obtido pela metodologia da história e/ou pelo consenso/controlado científico entre os historiadores (MARTINS, 2017, p. 38). Contudo, assumindo o conhecimento histórico como mote, possivelmente teremos a transição de um senso comum limitado, baseado na dependência, para um senso

crítico, mais ativo, mesmo se não respaldado propriamente no trabalho historiográfico/acadêmico. Para Jörn Rüsen,

O saber histórico pode ser aproximado das crianças e dos jovens, como meio de orientação existencial, de diferentes maneiras. Eles podem ser manipulados para assumir atitudes políticas determinadas, com as quais se entregam incondicionalmente aos poderes dominantes. [...] Inversamente, eles podem se tornar senhores de si nas atitudes que assumam com relação aos poderes dominantes, habilitar-se para serem eles mesmos a darem forma a suas vidas” (RÜSEN, 1986/2007, p. 32)

Freire e Rüsen vão se inspirar em referenciais teóricos diferentes – mas convergentes em alguns pontos – ao pressuporem a possibilidade de o “homem simples” ter um ganho de racionalidade e de domínio da realidade se construírem o conhecimento histórico. Para não ser um “simples espectador, acomodado às prescrições alheias”, o sujeito precisará “captar criticamente seus temas” para conhecer a realidade para nela interferir sendo protagonista das mudanças sociais (FREIRE, 1967/1983, p. 44-45).

Neste sentido, “conscientização” para Paulo Freire seria ultrapassar a “esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979/1980, p. 26). A educação seria a ponte para um “acento cada vez maior de racionalidade” e mesmo aos métodos e processos científicos, que pudessem então criar condições para o sujeito não só refletir quanto às suas problemáticas, mas procurar resolvê-las (FREIRE, 1967/1983). A compreensão de algo sempre acarreta uma ação. Se for uma compreensão crítica, a ação também será crítica (FREIRE, 1967/1983, p. 106). Infe-re-se a partir destas colocações que para Freire, a educação é probabilidade de conscientização preparadora do devir.

Rüsen nos falará especificamente sobre o conhecimento histórico. Em seus termos, orientar-se na temporalidade abarca a duração, a mudança, de modo a orientar-se no tempo construindo e reconstruindo a consciência histórica (RÜSEN, 1986/2007, p. 91-93). Para Rüsen, “conscientização” é a “atividade mental da interpretação do passado para compreender o presente e esperar o futuro” (RÜSEN, 2015, p. 23). Implica na “compreensão do mundo e de si” em um processo de formação da identidade (RÜSEN, 1986/2007, p. 101), rumo a um “engajamento” ou tomada de posição responsável (sustentando valores) junto com ações (atuando em sociedade) em relação à vida prática. Desta forma, produzindo a própria existência “na luta social pelo reconhecimento, na adoção e defesa de suas próprias convicções”, de modo a desenvolver a capacidade de participar “nos processos culturais que determinam o próprio eu, a relação com os demais, o lugar na natureza, em tudo, enfim, a que se

refere ao perto “*práxis*” (RÜSEN, 1986/2007, p. 102). “*Práxis*” também é o conceito utilizado por Freire, ao relacioná-la à conscientização, à ação-reflexão que molda a utopia, o futuro (FREIRE, 1979/1980, p. 26).

Partindo destas considerações, entendemos que o aluno precisa aprender a “pensar historicamente”. Não só a escola tem a capacidade de acessar representações/conhecimento sobre o passado, mas é nela onde podemos criar de forma deliberada as condições para este conhecimento se produza. Quando dizemos “construir o conhecimento histórico fundamentado” ou “pensar historicamente”, estamos defendendo a possibilidade de a metodologia da história ser internalizada pelo aluno na escola para que ele depois a utilize para a compreensão da vida, do mundo, do Outro e de si mesmo.

Esta afirmação nos faz ajuizar que uma visão não estereotipada e preconceituosa sobre os DH, promoverá práticas mais adequadas à uma sociedade democrática, plural, justa e igualitária. Ou seja, o “efeito” da construção do conhecimento histórico em sala de aula, quando desenvolvido de forma satisfatória, podem ser valores e comportamentos que desnaturalizam certas imagens equivocadas sobre os DH.

### 3. Como conscientizar sobre os Direitos Humanos em sala de aula?

Em primeiro plano, *apreender o conhecimento prévio do aluno* sobre a temática. O que os alunos sabem/pensam sobre a temática dos direitos humanos? A partir dos conhecimentos prévios dos alunos possibilita-se uma “potencialização” da aprendizagem histórica, pois estes são marcos a partir do qual os alunos darão significado aos conteúdos históricos escolares (ABUD, 2005, p. 312).

As estratégias para colher os conhecimentos prévios dos alunos são variadas e vão desde realizar uma “tempestade de ideias” escrevendo no quadro as palavras com as quais os alunos associam com “Direitos Humanos”, utilizando um *dispositivo de evocação*, ou seja, uma estratégia para direcionar uma forma de conhecimento situacional. Ao aluno “...pede-se que pense em determinado recorte da realidade que se apresenta e que procure uma posição ou ponto de vista em relação a ela” (EDWARDS, 1997, p. 24). Em nossa pesquisa já mencionada, partimos de um vídeo e perguntamos quais as impressões dos alunos tinham ao assisti-lo e quais associações poderíamos realizar com a temática dos DH. Atualmente, vários canais midiáticos vêm expondo acontecimentos ocorridos em todo o mundo, mostrando a necessidade de retomar a Declaração dos Direitos Humanos ou documentos relacionados que podem servir como dispositivo de evocação.

Ressalvamos que em diferentes contextos socioculturais, as respostas dos alunos poderiam ser diferentes, ou seja, problemáticas ou, ao contrário, mais elaboradas/argumentadas. O conhecimento adquiridos pelos alunos “antes ou até mesmo depois do contacto com o ensino formal. É deste modo um conhecimento muito pessoal incorporado na experiência dos alunos, envolvendo factos, crenças, emoções, perspectivas, intuições e até habilidades” (BARBOSA, 2006, p. 10). Em turmas em que os DH já tivessem sido postos sob escrutínio, provavelmente os alunos apresentam concepções mais elaboradas, bem como em escolas não periféricas ou privadas. Como dissemos, nossas concepções são apropriações do mundo externo, quando interiorizamos as relações vividas e a primeira instituição importante neste processo é a família. Por isso mesmo, tais concepções não são vistas como construtos históricos, mas são naturalizadas pelo sujeito. Para além da primeira infância, o sujeito enfrentará outras instituições: a escola, o trabalho, os grupos de pertencimento etc., quando assume um papel menos dependente, podendo ou não se posicionar de forma mais ativa. Apresentadas as lacunas ou mesmo um pensamento mais coerente em relação aos DH, desenvolve-se o planejamento didático-pedagógico.

Indicamos a atenção quanto às pesquisas ou atividades didático-pedagógicas quando registradas de alguma forma que tratem de temas polêmicos sob a possibilidade de ferir as concepções dos alunos e/ou de suas famílias, sigam rigorosamente a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 466/2012 (Ética na Pesquisa com seres humanos), visto que os alunos comumente são menores de idade. Deve haver consentimento livre e esclarecido, ou seja, anuência do participante da pesquisa e/ou atividade escolar e dos responsáveis legais dos alunos. A pesquisa e/ou atividade devem ser pormenorizadas em seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta poderia acarretar. Como benefício, em nossa pesquisa tomada de exemplo, apontamos a otimização das atividades didático-pedagógicas no ensino e aprendizagem histórica segundo parâmetros baseados no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja proposta é uma leitura atualizada dos DH: “inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência” (PNEDH, 2003/2006, p. 23). Sobre potenciais riscos e incômodos provindos da pesquisa, esclarecemos aos alunos que a participação era facultativa, daí que em um universo de 86 alunos, 51 alunos optaram em participar. Também esclarecemos que os nomes dos alunos, bem como o nome da escola seria preservado no anonimato.

Consideramos que por intermédio do *emprego da metodologia da ciência histórica*, pode-se trazer como fonte histórica a própria Declaração. Nenhum dos 51 alunos que viram de forma pejorativa os DH haviam sequer lido a Declaração ou então nem sabiam de sua existência. A utilização da fonte documental remete ao fundamento do método histórico, aos processos necessários à construção do conhecimento histórico, seja pelos historiadores, seja pelos professores e alunos em sala de aula: “É preciso construir juntamente com a criança os meios para que ela entenda os procedimentos da construção historiográfica e como o historiador analisa os vestígios nos documentos para escrever história” (CAINELLI; TUMA, 2009, p. 212). Para Peter Lee, a construção do conhecimento histórico demanda um “compromisso de investigação” com as “marcas de identificação” da história, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança” etc., “o que requer um conceito de evidência” (LEE, 2006, p. 136). A metodologia da ciência histórica desenvolvida na escola para construção do conhecimento implica em lidar com o que Isabel Barca chama de “princípio investigativo”, por isso nomeia o ensino pautado na pesquisa do professor e do aluno de aula-oficina (BARCA, 2004). A História-Ciência reúne fontes para “analisá-las, descrevê-las, explicá-las e narrar seu fio” e esses passos são passíveis de crítica, comparação, reformulação, confirmação, modificação, superação, complementação (MARTINS, 2017, p. 28).

A fonte não falará por si, por isso a necessidade de, para interpretá-la, recorrer à *pesquisa de contexto histórico*, que pode se dar também pelo livro didático de história, mas acompanhado de outros materiais de referência que o próprio professor pode produzir ou indicar. O “princípio investigativo” se estende para o procedimento de contextualizar historicamente a Declaração, bem como a Ditadura Civil-Militar brasileira, para não esquecer que esta feria a dignidade humana de diversas formas. Também é importante fazer os alunos investigarem a temática, no caso de nossa pesquisa, o sistema carcerário brasileiro na atualidade, no sentido de obter informações desmistificadoras: “A democratização da sociedade exige necessariamente a informação, pois conhecimento é poder para que a pessoa possa situar-se no mundo, argumentar, reivindicar e ampliar novos direitos” (SILVA, 2010, p. 46). O mundo digital talvez seja familiar à cultura do aluno, dependendo de sua condição socioeconômica, por isso seria adequado que o professor consultasse antes alguns sites para repassar aos seus alunos para que estes realizem uma pesquisa<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Sugestões: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>; <https://www.politize.com.br/direitos-humanos-o-que-sao/>; <https://www.significados.com.br/direitos-humanos/>.

Deve-se fazer com que o estudante entenda o *conceito de dignidade humana* como qualidade própria da espécie humana que confere a todos e a cada um o direito e a realização plena do ser (BENEVIDES, 2005, p. 12) e é base dos DH. Paulo Freire defendeu a ideia de conscientização como compreensão crítica do mundo e de si como ser partícipe deste mundo junto aos outros, promotora da humanização (FREIRE, 1967/1983, p. 43), portanto, seria imprescindível considerar em sala de aula a questão da humanização ou do chamado novo humanismo. Rüsen defende que o trabalho com o conhecimento histórico envolve valores. Estes entendidos como fundamentais para a orientação temporal na vida prática, seja da história especializada ou não, podem ser resumidos como sendo o alinhamento com o novo humanismo como princípio da dignidade humana (RÜSEN, 2015, p. 25). Isto significa “abrir a perspectiva histórica para a dimensão, até então fundamentalmente ignorada, do sofrimento humano” para que possamos firmar a ideia de igualdade e dignidade”, resolvendo o desequilíbrio da inter-relação entre o eu e a alteridade (RÜSEN, 2015, p. 27).

O *conceito de empatia histórica* pode servir ao propósito de contextualização e de desenvolvimento do novo humanismo. Peter Lee diz podermos substituir a palavra “empatia” por “compreensão”. Mais precisamente: “compreensão histórica”, que não é apenas um sentimento, “Embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos” (LEE, 2003, p. 20). A construção de identidade implica na construção da alteridade, e mais do que isto, uma forma de “se colocar no lugar do Outro” para entender e respeitar o que este Outro pensa, objetiva, necessita, vivencia, rejeita, admira, questiona, etc. Porém, mais do que se colocar no lugar do Outro, “a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados àquela situação” (LEE, 2003, p. 21).

Podemos indagar reportando à empatia histórica: E se alguém de sua família fosse preso injustamente e se encontrasse na mesma condição dos presos em celas superlotadas? Assim, também *aproximamos um conceito abstrato de situações específicas* (HARTMAN, 2015, p. 295), exemplificando a necessidade de implementação das leis referentes aos DH. Os *exemplos e analogias* são importantes, mesmo reportando a acontecimentos distantes no tempo. Sem recair em anacronismo, seria profícuo ressaltar a Declaração como base de inspiração para diferentes constituições federais e que também cimentou reações da comunidade internacional diante de violações dos DH no mundo, como durante a guerra civil que eclodiu na Bósnia e Herzegovina em 1992, o genocídio étnico ocorrido em Ruanda em 1994 e os conflitos que assolam o Sudão do Sul desde 2013, gerando desabrigados, fome e mortes.

Outros exemplos podem ser oferecidos, mais próximo da vida prática dos estudantes: em “*Direitos Humanos. Cartilha*” produzida em 2018 apresentam-se várias histórias de pessoas como Dona Clara que tem seu filho de 33 anos diagnosticado com transtorno psíquico e preso injustamente em 2015 durante um surto. Hoje, já em liberdade, sofre com complicações que exigem vários remédios devido à forma agressiva de como foi tratado na cadeia e Dona Clara processa o Estado por danos morais (RIO DE JANEIRO, 2018, p. 7).

Na história de vida pessoal ou coletiva, é mister perceber a *complexidade*. Um pensamento linear despreza a multicausalidade histórica. Se pensamos de forma unicausal, simplificada e imediata, para solucionar a violência, recaímos no (des)argumento sobre a necessidade de armar a população, aprisionar cada vez mais pessoas mesmo que as cadeias se encontram superlotadas, chegando ao extremo de defender a máxima “bandido bom é bandido morto”. Segundo Mariotti, quanto mais tento resolver problemas desta forma linear/simple, mais os problemas se multiplicam (MARIOTTI, 2000, p. 31). A causalidade simples “vê a causa como sempre vizinha do efeito ou muito próxima a ele” (MARIOTTI, 2000, p. 33). Já o pensamento complexo, procura perceber “os múltiplos dados e ângulos de abordagem de um mesmo problema” (MARIOTTI, 200, p. 36). Nesta linha de pensamento, quais seriam as variadas explicações para a violência? Quais seriam as soluções possíveis? Desta maneira, abdicó de (des)argumentos a favor de uma argumentação mais plausível e humanista. O pensamento complexo também envolve a concepção de que a dignidade humana, pauta dos DH, é um valor universal (unidade), apesar das várias diferenças de culturas/histórias (diversidade), porque somos humanos (RÜSEN, 2015).

É importante os alunos entenderem a existência de perspectivas diferentes sobre uma mesma temática (*multiperspectividade*). Boaventura de Souza Santos, por exemplo, tem vários questionamentos pertinentes quanto aos fundamentos dos documentos relacionados aos Direitos Humanos. Este sociólogo lembra que devemos utilizar a “hermenêutica da suspeita” para analisar se existe algum sofrimento humano injusto que não é apropriado pela lógica ou “linguagem dos direitos humanos” (SANTOS, 2013/2014, p. 16). Esta discussão talvez leve à aprofundamentos incompatíveis ao nível de ensino, se Ensino Fundamental ou Ensino Médio, mas o estudante ver que existem outras formas de problematizar um tema é importante para entender a provisoriade do conhecimento, sempre acumulativo mediante a descoberta de novas fontes históricas ou autores. Vale dizer que Boaventura de Souza Santos, com seu questionamento, nos abre caminhos para abordar a história como processo de mudanças e permanências. Do contexto histórico que fez culminar da Declaração dos

Direitos Humanos em 1948 até o momento, este documento foi apropriado de diversas formas e se desdobrou em outros documentos e modificou ações. Porém, muitos problemas ainda não foram superados, como por exemplo, a situação dos “imigrantes indocumentados”, os refugiados, se eles não são considerados cidadãos de determinado Estado (SANTOS, 2013/2014, p. 23). Proveniente destas críticas, o aluno é levado a dois procedimentos próprios da natureza do conhecimento histórico: 1) *problematizar* buscando explicações históricas, lembrando das mudanças e continuidades e 2) ao perceber a história como baseada em mudanças e permanências, *relacionar presente-passado*.

A relação passado-presente, faz o conteúdo histórico escolar ter sentido para o aluno, produzindo uma aproximação com a vida prática, como é o caso dos DH: “aprendizagem é estimulada quando as situações-objecto de conhecimento se apresentam significativas, com sentido pessoal” (BARCA, 2009, p. 13). Para Peter Lee, no contexto do ensino de história, é admissível a noção de “passado prático”, o passado deve então “servir” para a vida do aluno, permitindo que o presente faça sentido (LEE, 2008, p. 20).

Existem perspectivas diferentes, mas nem todas as perspectivas são válidas do ponto de vista da história como ciência. A concepção de Boaventura de Sousa Santos pode ser distinta da nossa, mesmo assim nos faz refletir sobre as contradições dos DH. Todavia, a perspectiva de que “bandido bom é bandido morto” não assume validade em qualquer cultura, porque fere a dignidade humana e não se coaduna com uma perspectiva racionalizada pela ciência. Além da multiperspectividade, outro conceito nos serve ao propósito de legitimar o conhecimento como ponto fulcral da construção da História como Ciência. Segundo Isabel Barca, existe uma multiplicidade de perspectivas em história, devido aos pressupostos e contextos diferenciados de produção histórica. Porém, ao contrário da abordagem relativista, advoga critérios intersubjetivos de validação das produções historiográficas, entre eles, o mais consensual, como já afirmamos, seria o da “consistência da evidência”. As fontes/evidências fornecem indícios sobre o passado, diferenciando uma abordagem ficcional da histórica (BARCA, 2001, p. 30). Peter Lee ainda nos alerta que compreender o Outro, ter empatia, nem sempre significa aceitá-lo ou compartilhar de sua cultura (LEE, 2003, p. 20).

Rüsen recupera continuamente o conceito de intersubjetividade. Um modelo de pesquisa histórica científica se reconhece por suas regras e padrões de práticas estabelecidos consensualmente e compartilhados pela comunidade de historiadores. O próprio “status acadêmico da ciência da história, enquanto especialidade com

caráter profissional, baseia-se em poder suscitar tal concordância mediante procedimentos metodológicos particulares” (RÜSEN, 2015, p. 66). O conhecimento histórico seria co-fabricado por diversos historiadores implicados, desde que houvesse coerência operacional entre eles em termos de técnicas e valores.

Estevão Rezende Martins, tradutor e bom conhecedor das obras de Rüsen, entende o método como controle intersubjetivo de qualidade cognitiva do conhecimento histórico: “Em nenhuma hipótese o imperativo metódico admite caráter aleatório ou arbitrário”, sendo que o controle intersubjetivo, “a admissibilidade plausível e verossímil do discurso historiográfico”, “faz parte do contrato social de qualidade historiográfica no trato do passado” (MARTINS, 2017, p. 22). Martins ainda defende que o ensino de história não pode renunciar, assim como no conhecimento histórico especializado, do “aprendizado gradual dos recursos metódicos com que se lida com as fontes da informação histórica” (MARTINS, 2017, p. 209).

Ao final do processo de aprendizagem avaliamos se os alunos têm a *capacidade de argumentar de forma fundamentada* e baseados no senso crítico, superando o senso comum restrito. O debate, a discussão, o confronto de perspectivas/narrativas, “o movimento entre sujeitos diferentes”, também devem integrar a construção do aprendizado histórico, na medida em que implica na “intersubjetividade discursiva, em uma relação aberta de comunicação racional-argumentativa” (RÜSEN, 2010, p. 48). Justapondo o imperativo de apreender se o aluno conseguiu desenvolver um conhecimento histórico elaborado com a intersubjetividade própria da natureza do conhecimento histórico, ou em outras palavras, descobrir a história como escrita segundo “perspectivas múltiplas e frequentemente antagônicas” (HARTMAN, 2015, p. 295), pode-se acionar em sala de aula uma “*controvérsia estruturada*”. Hartman propõe dividir a turma em a favor e contra determinado fenômeno, desde que argumentem sobre seus posicionamentos no debate e posteriormente “troquem seus papéis e desenvolvam argumentos de uma perspectiva contrária” (HARTMAN, 2015, p. 300). No debate, os alunos, possivelmente terão condições de perceber quais são os argumentos mais “defensáveis”.

### Considerações provisórias

Defendemos que a internalização de procedimentos próprios da construção do conhecimento histórico oportuniza uma concepção mais fundamentada/argumentada sobre DH, descaracterizando-o como história/tema sobrecarregado/ difícil. Por conta deste ponto de vista, propomos um roteiro de fundamentação para o

trabalho didático-pedagógico como auxílio para empreender o conhecimento sobre Direitos Humanos. Basilar é a aprendizagem crítica e reflexiva, regulada por uma premissa, qual seja, a constituição do conhecimento para além da pedagogia passiva: “de modo que o ato educativo não se torne mera reprodução, mas seja transformação, resistência, ruptura”, sendo que “Uma educação assim concebida, pode produzir sujeitos capazes de reconhecer seus direitos e respeitar os direitos e a cultura do outro” (VIOLA, 2010, p. 35). A forma histórico-científica de interpretar a realidade pode fomentar ações que possibilitem a mudança positiva de si e do mundo, o que subentende uma perspectiva/intenção de um futuro melhor. Isto, seja tendo como pressuposto a conscientização aos moldes freirianos visando a emancipação/ desalienação do sujeito ou aos moldes rüseneanos de se apossar do tempo de mudanças e permanências que nos trazem carências de orientação. Para ambos, a prática sustentada pelo passado interpretado para refletir sobre o presente vivido com vistas ao futuro modificado, sempre é, como resume Rüsen, uma “busca de sentido, uma aspiração à felicidade, uma demanda utópica que expande radicalmente o campo da experiência da vida humana” (RÜSEN, 2015, p. 54).

## Referências

- ABUD, Kátia Maria. “Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história”. *Cadernos Cedex*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.
- BARBOSA, Antônio Francisco Dantas. *Conhecimento tácito substantivo histórico sobre o encontro entre povos e culturas: um estudo com alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade*. Dissertação (Mestrado em Educação e Supervisão Pedagógica em Ensino da História) Braga: Universidade do Minho. 2006.
- BARCA, Isabel. “Literacia e consciência histórica”. *Educar*, Curitiba, Especial, Editora UFPR. p. 93-112. 2006.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In BARCA, Isabel (Org.). *Para uma educação de qualidade*. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2004.
- BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In BARCA, Isabel (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de educação e Psicologia, Universidade do Minho. 2001.
- BENEVIDES, Maria Victoria. *A cidadania ativa*. São Paulo: Ática. 1991.
- BORRIES, Von Bodo. “Competence of the historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of historical canon?” In: SYMCOX, Linda; WILSCHUT, Arie. National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history. *International Review of History Education*. 2009
- BRASIL., *Base Nacional Comum Curricular 2017*. Disponível em [http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em 18 de ago. de 2019.
- BRASIL., *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (2003). Secretaria Especial de Direitos Humanos, Brasília, 2006.
- CAINELLI, Marlene; TUMA, Magda Madalena. “História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em Educação Histórica”. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 34, pp. 211-222. 2009.
- EDWARDS, Verónica. *Os sujeitos no universo da escola: um estudo etnográfico no ensino primário*. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática. 2007.
- FREIRE, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. 15 ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

FREIRE, Paulo (1979). *Conscientização*. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed., São Paulo: Moraes, 1980.

HARTMAN, Hope J. *Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento*. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: AMGH, 2015.

JOVCHELOVITCH, S. "Psicologia Social, saber, comunidade e cultura". *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, n. 16, v. 2, p. 20-31, mai/ago. 2004.

LEE, Peter. "Em direção a um conceito de literacia histórica". *Educar em Revista*. Especial. Dossiê: Educação Histórica. 2006.

LEE, Peter. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2003.

LEFEBRE Fernando; LEFEBRE, Ana Maria. *Pesquisa e representação social: um enfoque qualitativo*. Brasília: Liber Livro Editora. 2012.

MARIOTTI, Humberto. *As paixões do ego*. Complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. *Teoria e filosofia da história*. Contribuições para o ensino de História. Curitiba: W & A Editores, 2017.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NAÇÕES UNIDAS (1948). *Declaração dos Direitos Humanos*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> Acesso em 28 de Julho de 2018.

RAMOS, Beatriz Drague; LIMA, José Antonio. Estudo mostra que 40% dos presos brasileiros não foram condenados. *Carta*. 2017.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. "Considerações sobre a construção da história escrita, ensinada e divulgada através da matriz disciplinar de Jörn Rüsen" *Diálogos*, v. 22, n.3, pp. 32-54. 2018.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. A perspectiva de alunos do ensino médio sobre direitos humanos. In: PRIORI, Angelo; SILVA, Eliane Cristina; PEREIRA, Márcio José. *Cidadania, violência e direitos humanos*. Anais do I Colóquio Internacional de Direitos Humanos e Políticas de Memória. Maringá, PR: edições diálogos, 2019.

RIO DE JANEIRO. *Direitos Humanos*. Cartilha. Comissão de Defesa dos Direitos Humanos e Cidadania/Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. 2018.

RÜSEN, Jörn. *Humanismo e didática da história*. Trad. e Org. Isabel barca, Marcelo Fronza Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W & A Editores, 2015.

RÜSEN, Jörn. In SCHMIDT; Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR. 2010.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica*. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Maria Monteiro. Direitos Humanos na educação Básica: qual o significado? In: SILVA, Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez. 2010.

VIOLA, Sólton Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aina Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez. 2010.