



Cidadania, violência e direitos humanos

Organizadores:

Angelo Priori, Eliane Cristina da Silva e Márcio José Pereira



EDIÇÕES
DIÁLOGOS
2019

Edições Diálogos

Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790

Bloco H-12, sala 16

Maringá/PR

CEP: 87020-900

Conselho Editorial

Alexandre Fortes (UFFRJ)

Angelo Piori (UEM – Coordenador Editorial)

Cláudia Viscardi (UFJF)

Carlos Alberto Sampaio Barbosa (UNESP)

Carlos Gregório Lopes Bernal (Universidad de El Salvador)

Francisco Carlos Palomanes Martinho (USP)

Gilmar Arruda (UEL)

Luz Felipe Viel Moreira (UEM)

João Fábio Bertonha (UEM)

José Luiz Ruiz-Peinado Alonso (UB, Espanha)

Peter Johann Mainka (Universität Würzburg, Alemanha)

Solange Ramos de Andrade (UEM)

Realização:



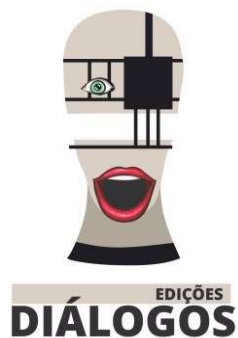
LAPPOM
UEM

DIHPOM
UFPR

Apoio:



FUNDAÇÃO
ARAUCÁRIA
Apoio ao Desenvolvimento Científico
e Tecnológico do Paraná



Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P958c Priori, Angelo (et. all.).

Cidadania, violência e direitos humanos. Anais do I Colóquio Internacional de Direitos Humanos e Políticas de Memória / organização de Angelo Priori, Eliane Cristina da Silva e Márcio José Pereira. -- Maringá, PR : edições Diálogos, 2019.

729 p.

ISBN: 978-85-88613-19-5

1. História. 2. Direitos Humanos. 3. Políticas de memória. 4. Violência. 5 Cidadania. I. Priori, Angelo (org.). II. Silva, Eliane Cristina (org.) III. Pereira, Márcio José (org.). IV. Título.

CDD 21. ed.981



I Colóquio Internacional de Direitos Humanos e Políticas de Memória

13 e 14 de junho de 2019

Local: Universidade Estadual de Maringá

A PERSPECTIVA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE DIREITOS HUMANOS

Márcia Elisa Teté Ramos (UEM)

Resumo: A temática dos Direitos Humanos vem circulando de diferentes formas na História Pública. Por isso, pesquisamos o que pensam estudantes do Ensino Médio (faixa etária de 14 a 18 anos) de uma escola pública de Londrina - PR. Para apreender o que pensam estes estudantes sobre Direitos Humanos, utilizamos a técnica do Grupo Focal, subdividindo uma amostragem de 51 alunos em cinco grupos, o que permitiu na interação, dissensos e consensos acerca do tema. Aplicamos um roteiro de debates sobre um vídeo curto que apresentava a violação dos direitos humanos de presidiários. Categorizamos as narrativas dos alunos que nos apontaram – exceto as narrativas de cinco estudantes – uma visão negativa sobre os Direitos Humanos pautada na meritocracia, no moralismo e no estereótipo. Aqueles (poucos) alunos que mostraram uma visão positiva quanto aos Direitos Humanos, basearam-se na perspectiva histórica, no humanismo, no moralismo e na legalidade. Entendendo que os cinco alunos se aproximavam de uma abordagem mais elaborada do ponto de vista histórico em relação aos Direitos Humanos, produzimos um roteiro didático-pedagógico fundamentado na matriz disciplinar de Jörn Rüsen (2001; 2007) e na aula-oficina de Isabel Barca (2004) que envolve: as demandas na vida prática do aluno; a fundamentação teórica considerando a multiperspectividade sobre o tema; o uso escolar da metodologia da história; as formas de apresentação da narrativa histórica pelo professor e pelo aluno e o “retorno” à vida prática por intermédio da construção do conhecimento histórico para além da opinião, que possa amparar práticas que conferem com uma sociedade democrática.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Ensino de História; Aula-Oficina; Matriz disciplinar; Ensino Médio.

As questões políticas vêm sendo discutidas de forma acirrada em todas as partes do mundo e dimensões sociais. No Brasil, as eleições para presidente do Brasil em 2014, por exemplo, significaram um confronto entre um projeto de Estado Mínimo e o projeto de Estado de Bem-Estar Social. A presidente eleita legitimamente por 51,64% dos votos, Dilma Rousseff, enfrentou uma oposição contumaz do Congresso Nacional, bem como das manifestações populares realizadas em 2015. Em agosto 2016 foi aprovado o impedimento do mandato da presidente. Reforça-se no país o projeto de Estado Mínimo que, de certa forma, já estava em andamento, implicando em um conjunto de reformas, da Educação, da Previdência Social e dos Direitos Trabalhistas. Como as eleições para presidente de 2018, os embates se tornam ainda mais ferrenhos e o candidato que defende o armamento da população e divulga a ideia de que “bandido bom é bandido morto” acabou vencendo. Isso significa

que grande parcela da sociedade corrobora as ideias do então presidente eleito. Na escola, como esfera social inserida neste contexto histórico, parece ter havido um recrudescimento em discussões voltadas para o respeito à diversidade correspondente às questões de gênero, classe, religião, etnia etc., ou seja, quanto aos temas ligados aos Direitos Humanos (DH). Em alguns lugares, tratar destes temas pode ser considerado “doutrinação”.

A partir de resultados de um Estudo de Caso que neste texto será relatado, vimos a necessidade de retomar esta breve contextualização histórica para servir ao propósito de mostrar como e porque determinadas representações sociais sobre DH vem circulando na sociedade brasileira. Nossa hipótese é de alguns argumentos problemáticos passaram a integrar o senso comum nesta “onda neoliberal” que as vezes se justapõe à “onda neoconservadora” e retoma práticas e representações do período da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985). Nossa tese, baseada em Bodo Von Borries (1992), é de que no contexto atual perpassam histórias “sobrecarregadas” (*burdening history*), então não contadas ou mal contadas, pois estas seriam controversas e mal resolvidas: “É como se houvesse um nó histórico que não foi desatado, e que por ter sido por tanto tempo negligenciado, ressurgiu na sua pior forma, como história negada, silenciada ou deturpada” (RAMOS, 2018, p. 32). No caso brasileiro, quatro temas são “sobrecarregados” e ligados entre si: genocídio indígena ontem e hoje, escravidão/racismo, Ditadura Civil-Militar e Direitos Humanos.

Quando dizemos “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 experiências, vivências e observações do mundo. Embora não se baseie em métodos ou conclusões científicas, isto não quer dizer que seja um saber inferior e/ou errado, pois as vezes ele se aproxima do conhecimento científico. A polifasia cognitiva configura-se como 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, o senso comum, mesmo lidando com o conhecimento empírico da vivência tende a privilegiar heranças e códigos culturais enraizados no social, mesmo que a realidade diga/mostre outra coisa.

Nossa pesquisa foi realizada 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. Para apreender o que pensam estes estudantes sobre DH, utilizamos a técnica do Grupo Focal que permite que haja dissensos e consensos acerca de determinado tema na interação. Subdividimos os 51 alunos em cinco grupos, em uma discussão que pretendia revelar experiências, sentimentos, atitudes, percepções, preferências, cujo tema central era os DH. Nesta técnica, os grupos são formados com participantes que têm características em comum e são incentivados pelo moderador-pesquisador a conversarem entre si, trocando experiências, ideias, sentimentos, valores, dificuldades. O papel do

moderador-entrevistador é de elaborar um roteiro de discussão, elucidar ao grupo o propósito da pesquisa, identificar como utilizará as informações, promover a participação de todos sem interferir, evitar a dispersão dos objetivos da discussão e a monopolização de alguns participantes sobre outros e registrar a discussão fenômeno (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

Esta pesquisa seguiu rigorosamente a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 466/2012 (Ética na Pesquisa com seres humanos), visto que os sujeitos eram menores de idade. Houve consentimento livre e esclarecido, a anuência do participante da pesquisa, da escola e dos responsáveis legais dos alunos. Foi pormenorizada a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta poderia acarretar. Como benefício, apontamos a otimização das atividades didático-pedagógicas no ensino e aprendizagem histórica segundo parâmetros baseados no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), onde se propõe 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, 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 deixamos claro que os nomes dos alunos, bem como o nome da escola seria preservado no anonimato. Optamos apenas em dizer que a escola é pública e fica na área central da cidade.

Utilizamos nos Grupos Focais um vídeo de 2 minutos, gravado em celular em 17 de janeiro de 2018, bastante visualizado e comentado nas redes sociais, em que detentos da cadeia de uma cidade vizinha denunciavam a superlotação. Adequada para apenas 35 presos, a referida cadeia contava com 180. Destacando que o termo “cadeia” no Brasil se refere ao 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. 1).

O vídeo foi um *dispositivo de evocação* como estratégia para direcionar uma forma de conhecimento situacional, ou seja, 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). A partir do vídeo perguntamos quais as impressões que os alunos tinham ao assisti-lo e quais associações poderíamos realizar com a temática dos DH. 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, em que se reúnem “conteúdos e argumentos que conformam opiniões semelhantes” (LEFEBRE; LEFEBRE, 2012, p. 17). Assim, categorizamos da seguinte forma:

1) Crítica à atitude de os presos denunciarem a superlotação da cadeia (46 alunos): *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; *Estereótipo* - os presidiários seriam “bandidos” por natureza. Algumas pessoas já nascem com má índole; *Generalização* - os presos são “bandidos” e são todos maus, sem caráter.

Sobre os DH neste contexto: *Personificação* - os DH aparecem como uma espécie de entidade que age, pensa, vive e não como leis que protegem os direitos dos cidadãos. Assim, os “DH defendem bandidos”; *Moral* - DH defenderiam os maus, os sem-merecimento, os bandidos; *Generalização* e *Estereótipo* – Os DH sempre defendem apenas bandidos; *Partidária* - os DH seriam “de esquerda”, ou do Partido dos Trabalhadores.

2) Concordância com a atitude dos presos denunciarem a superlotação da cadeia (5 alunos): *Histórica/contextualização* - 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. *Histórica/democrática* - as leis dos DH deveriam servir ao povo, à justiça social; *Histórica/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%); *Humanismo* - temos que reconhecer que os presidiários nem podem dormir deitados na cela, já que são empilhados e isto é desumano; *Religiosa/Moral* - Jesus fala para amar o próximo, seja ele qual for não é “do bem” quem deixa acontecer a superlotação das celas.

Sobre DH neste contexto: *Legalista* - são leis que servem para “colocar ordem”, reduzir a violência por parte do Estado; *Histórica/exemplar* - servem para impedir que se reproduza o passado, o Holocausto, a Ditadura Brasileira; *Humanista* – serve ao propósito de impedir desmandos, injustiças, desumanidade.

É importante enfatizarmos que estas categorias apareciam de forma entrecruzada, ou seja, o mesmo aluno poderia apresentar mais de uma categoria em sua narrativa. O que não mudava era a dualidade entre ser contra ou a favor da denúncia dos presos no vídeo e/ou dos DH. As categorias são

também interdependentes, por exemplo, *estereótipo* e *generalização* são conceitos que podemos considerar adjacentes, assim como *moral* e *religiosa*.

Mas afinal, o que podemos inferir a partir de tais respostas? Primeiro, que as respostas mais elaboradas (de apenas cinco alunos) advinham de uma visão mais voltada para o conhecimento histórico. Decorrente disto, consideramos que deveríamos na disciplina escolar de História dar condições aos alunos para que construíssem 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, o que não podemos concluir com exatidão, mas criar hipóteses.

Devido ao período atual envolto em polêmicas políticas como as descritas no início deste 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 que desqualificam o Estado de Direito estabelecido no processo de redemocratização brasileira que vinha ocorrendo pós-Ditadura e produzia a Constituição de 1988. No período da Ditadura Civil-Militar brasileira, o discurso conservador do Estado autoritário do tipo militar passou a criticar os DH, identificando-os como defensores 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 a ideia de que “os DH defendem bandidos e marginais” que se verificou em nossa pesquisa com os alunos do Ensino Médio.

Estas ideias ocorrem, como mencionamos, 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 que o período de 1995-2004 teria como prioridade a educação em DH. 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 PNEHD. 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).

Existem críticas em relação à Declaração dos DH, por vezes, pertinentes como de Boaventura de Souza Santos (2013), que optamos em não tratar neste momento. Por ora, defendemos a

necessidade de se lutar pela implementação dos DH no Brasil, 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 que promovem comportamentos que desumanizam, que naturalizam a violência (SILVA, 2010, p. 43). Neste contexto, há que se afrontar radicalmente os discursos e práticas fundadas em privilégios e esquecimentos. Neste intuito, para o ensino e aprendizagem histórica, tornam-se válidos alguns procedimentos, como o que propomos a seguir:

Apreender o conhecimento prévio do aluno sobre a temática, como realizado nesta pesquisa. 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).

Através da metodologia da ciência histórica, trazer como fonte de interpretação a própria Declaração, pois é por intermédio das fontes que se constrói o conhecimento histórico, seja ele acadêmico ou escolar. Nenhum dos 51 alunos haviam sequer lido a Declaração. Para Peter Lee, a literacia histórica (letramento histórico, construção do conhecimento histórico) demanda um “compromisso de indagação” 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). Também para Isabel Barca, aprendizagem da história implica em “uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes” (BARCA, 2006, p. 95). A metodologia da ciência histórica posta 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 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 fere a dignidade humana de diversas formas. Também é importante, no caso, fazer com que os alunos investiguem a temática, no caso, 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).

A dignidade humana é qualidade própria da espécie humana que confere a todos e a cada um o direito e à realização plena do ser (BENEVIDES, 2005, p. 12) e é base dos Direitos Humanos. Neste sentido, o conceito de empatia histórica pode servir ao propósito de contextualização e de desenvolvimento do novo humanismo. Peter Lee diz que poderíamos substituir a palavra “empatia” por “compreensão”. Mais precisamente: “compreensão histórica”, que não é 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, com a empatia “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 aquela situação (LEE, 2003, p. 21). Neste sentido, podemos indagar: E se alguém de sua família fosse preso injustamente e estivesse na mesma condição dos presos que gravaram o vídeo?

Aproximar um conceito abstrato de situações específicas (HARTMAN, 2015, p. 295), ou seja, exemplificando a necessidade de implementação dos Direitos Humanos. No caso do vídeo que serviu como dispositivo de evocação, podemos ver atualmente o problema se prolongando. Em março de 2019, os presos gravaram outro vídeo de denúncia¹. Em reportagem de abril de 2019, os presos fazem greve de fome devido à superlotação e falta de higiene. Na mesma Unidade, construída para abrigar 35 presos, porém com mais de 190 detentos². As reportagens lembram que 70 presos já deveriam ter ido cumprir pena em penitenciária. Isso significa que 120 presos ainda não foram julgados. Entretanto, outros exemplos podem ser oferecidos além deste: 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, sobre com complicações que exigem vários remédios devido à forma agressiva de como foi tratado na cadeia. Dona Clara processa o Estado por danos morais (RIO DE JANEIRO, 2018, p. 7).

Considerar se ao final do processo de aprendizagem os alunos têm a capacidade de argumentar de forma fundamentada e baseados no senso crítico para além do senso comum. 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). É importante que os alunos entendam que existem perspectivas diferentes sobre uma mesma temática,

¹ Disponível em <https://tarobanews.com/noticias/policial/presos-fazem-video-denunciando-surto-de-doencas-na-cadeia-de-ibipora-X0aLX.html> Acesso em 28 de maio de 2019.

² Disponível em <https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2019/04/09/presos-fazem-greve-de-fome-para-reclamar-de-superlotacao-diz-delegado-de-ibipora.ghtml> Acesso em 28 de maio de 2019.

mas nem todas as perspectivas são válidas do ponto de vista da história como ciência. Interessante é dar condições para que o aluno desenvolva a idéia de “controvérsia estruturada”, ou em outros termos, descobrir que a história é escrita conforme “perspectivas múltiplas e frequentemente antagônicas” (HARTMAN, 2015, p. 295). Contudo, as perspectivas precisam ser fundamentadas em argumentos sustentáveis. 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, provavelmente terão condições de perceber quais são os argumentos mais “defensáveis”.

Fizemos algumas perguntas junto aos alunos do Ensino Médio conforme um dispositivo de evocação, categorizamos as respostas na busca de saber melhor o que os jovens pensam sobre DH. A partir disto, vimos que aqueles que compreendem o assunto de forma mais elaborada, eram mais próximos de alguns dos procedimentos próprios da construção do conhecimento histórico. Desta forma, propomos um roteiro de trabalho didático-pedagógico para a construção do conhecimento sobre Direitos Humanos que, logicamente, não se esgota neste breve texto. Fundamental é a aprendizagem crítica e reflexiva, baseada em um conceito aqui utilizado várias vezes, qual seja, a *construção* 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 “atualizar os potenciais racionais” para o reconhecimento, adoção e defesa de convicções e pretensões (RÜSEN, 2010, p. 102) no sentido de produzir ações que possibilitem a mudança positiva de si e do mundo, o que subentende uma perspectiva de futuro. Esta prática sustentada pelo passado interpretado para refletir sobre o presente vivido com vistas ao futuro modificado, sempre é 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 Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.
- BARCA, Isabel. “Literacia e consciência histórica”. *Educar*, Curitiba, Especial, Editora UFPR. pp. 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.

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, *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (2003). Secretaria Especial de Direitos Humanos, Brasília, 2006.

EDWARDS, Verónica. *Os sujeitos no universo da escola: um estudo etnográfico no ensino primário*. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática. 2007.

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.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 2. ed., São Paulo: Atlas. 2009.

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

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração dos Direitos Humanos*. 1948. 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.

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

RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

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