



PROFHISTÓRIA

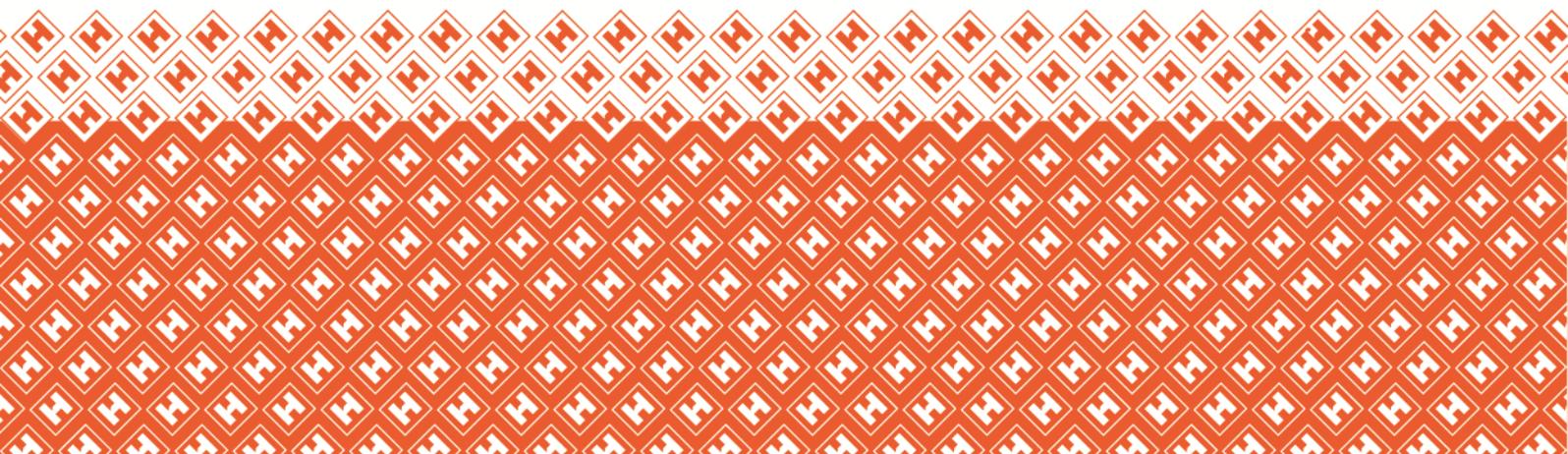
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

SORAYA FERNANDES ALVES

**Narrativas dos direitos humanos para
humanos à deriva. Uma versão de
professores de História.**

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dezembro/2020



**NARRATIVAS DOS DIREITOS HUMANOS PARA HUMANOS À DERIVA.
UMA VERSÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA.**

SORAYA FERNANDES ALVES

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.
Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.**

RIO DE JANEIRO

2020

**NARRATIVAS DOS DIREITOS HUMANOS PARA HUMANOS À DERIVA.
UMA VERSÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA.**

SORAYA FERNANDES ALVES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (presidente da banca)

Prof. Dr. Marcelo de Souza Magalhães (membro externo)

Prof.^a Dr.^a Alessandra Carvalho (membro interno)

CIP - Catalogação na Publicação

AA474n Alves, Soraya Fernandes
Narrativas dos direitos humanos para humanos à deriva. Uma versão de professores de História. / Soraya Fernandes Alves. -- Rio de Janeiro, 2020. 126 f.

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional, 2020.

1. Ensino de História. 2. Direitos Humanos. 3. Ditadura Militar. 4. Narrativa Histórica. 5. ProfHistória. I. Monteiro, Ana Maria Ferreira da Costa, orient. II. Título.

*Não há sol sem sombra, e é preciso conhecer a noite.
O homem absurdo diz que sim e seu esforço não terá interrupção.
Albert Camus*

Agradecimentos

Sou corpo revestido por pele de língua tatuado de afetos, marcas invisíveis aos olhos deixadas por todos vocês, sem as quais não sei o que teria sido de mim, exceto que não seria eu. Carregar em meu corpo a alma as marcas de nós é o passado futuro presente na forma do desejo de ser para os estudantes que passam pela minha vida um átimo do que vocês significam para mim, é o que me constitui, dá sentido a minha existência e forças para seguir.

Sou grata a todos os professores que passaram pela minha existência, que de forma afetiva e sensível me ofereceram na escola um espaço onde a vida podia ser mais do que sobreviver, uma realidade cheia de amor, beleza, gentileza e alegria. A professora Arlete Rosa Castanho (in memoriam), diretora da escola onde estudei até a quarta série, pelas incontáveis vezes que ficou comigo após o horário aguardando quem fosse me buscar, por sempre se preocupar com meu bem estar físico e emocional, pelos valores incompensáveis que me transmitiu na tenra infância. Aos professores do Ensino Fundamental II e Médio a quem devo grande parte da formação de minha consciência enquanto cidadã, a noção de que tenho direitos e devo lutar por eles, não somente para meu próprio regozijo, mas pelo bem coletivo.

Aos professores da graduação que jamais se queixaram em passar intervalos inteiros respondendo questões e indicando leituras que me ajudaram a fazer o melhor possível nas condições disponíveis. Aos professores do mestrado que com paciência acolheram minhas inúmeras demandas e me apresentaram o fantástico mundo novo da Universidade Pública, quisera eu tê-lo conhecido em continuidade a Educação Básica Pública, ninguém deveria ter que se despedir da escola aos 16 anos, mesmo já tendo sido apresentada ao mercado de trabalho desde os 14. Sou grata especialmente à professora Ana Maria Monteiro pela gentileza que lhe é natural, por não me deixar desistir mesmo diante dos maiores obstáculos, pela disponibilidade afetiva sem igual, não há palavras que deem conta de expressar a imensidão da admiração que sinto por essa mulher cuja força e disposição para o trabalho caminham juntas de sua incrível sensibilidade. Aos colegas de turma do ProfHistória e de pesquisa do GEHPROF pelas trocas e aprendizados inestimáveis.

Agradeço ao meu irmão Júlio pelo apoio nesse último ano, ao meu sobrinho Bruno pela ajuda prática nas configurações finais, às minhas amigas irmãs Joicy

Tosta e Fernanda Paes que há muito me apoiam, estando ao meu lado em todos os momentos.

Agradeço ao professor Marcelo Magalhães pela sugestão de investigar as provas discursivas do ProfHistória realizadas em 2018; ao professor Luís Reznik por autorizar o acesso aos planos de aula; ao coordenador de informática do DSEA-UERJ Mauro Amaral Behring e ao técnico Nelson G. Costa pela agilidade em responder e extrema boa vontade, doando seu tempo a essa pesquisa.

Se os últimos não de serem os primeiros, agradeço imensamente a todos que planejaram e sustentam o Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História; graças ao empenho de vocês, o Ensino de História no Brasil finalmente está unindo numa só frente de luta Educação Básica e Academia. É um sonho que aos poucos se concretiza, o sonho de pensarmos juntos que espécie de eus queremos construir sob o signo brasileiros. De minha posição igualmente firme e vacilante, da corda bamba da sala de aula, posso sentir rondando-me desde a unha do dedão do pé ao mais longo fio de cabelo, o aroma de notas coloridas sendo gestado em alquimia languageira nesse programa:

ProfHistória parfum frugal brasilis

Como é doce aquele moço
Doce de cupuaçu
O abraço é de manga
E sorriso de umbu
Tem conversa de pitanga
E bochecha de urucum
Coração de melancia
Vasa nos olhos de caju
Moça fica inebriada
Com esse moço de araçá
Um jeitinho de pitaia
Beijo doce é guaraná
Na cabeça é cherimoia
Coisa de se deslumbrar
Ele é charme de mangaba
Gosto de maracujá
Desnuda a moça facilmente
Sem medo de se entregar
Nascem polpa saborosa
Leve de se apaixonar

ALVES, Soraya Fernandes. **Narrativas dos direitos humanos para humanos à deriva. Uma versão de professores de História.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

RESUMO

A presente dissertação se propõe, através de uma breve revisão da história dos direitos humanos, a delimitar nesse campo discursivo margens que interessam ao Ensino de História na contemporaneidade. Em harmonia com a legislação vigente, encontramos na interculturalidade crítica suporte para propor uma possibilidade de futuro a se projetar no horizonte de expectativas dos professores de História no Brasil. Aponta características da narrativa histórica capazes de contribuir na constituição de subjetividades flexíveis, abertas à alteridade, formando assim sujeitos aptos a navegar com menos turbulências entre memória e História, menos assujeitados às invasões bárbaras de traumas histórico-sociais compartilhados, competentes na construção de um mundo mais democrático. Busca identificar em uma amostra dos planos de aula elaborados por professores como requisito parcial no exame de seleção para ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional, quais caminhos têm sido tomados por esses profissionais em sua prática, como operam os saberes que ensinam sobre ditadura militar e direitos humanos, como usam os recursos que dispõem, verificando se há alguma convergência entre os objetivos perseguidos por esses profissionais nas aulas que planejam, e o projeto de sujeito de direitos humanos proposto nesse trabalho.

Palavras-chave: ensino de História; direitos humanos; ditadura militar; narrativa histórica; ProfHistória.

ABSTRACT

The present dissertation proposes, through a brief historic revision of the human rights, to delimit on this discursive field, margins that interest the History teaching on the contemporaneity, finding support in the critical interculturality theory to propose a future possibility to project on the horizon of expectations of the Brazilian History teachers. Historical narrative characteristics capable of contributing on the constitution of flexible subjectivities, open to changing are focused, thus forming subjects able to sail with less turbulences through Memory and History, competent on the construction of a more democratic world. This investigation searches for identifying in a sample of lesson plans elaborated by teachers as a partial requirement for joining the National Master Degree in History Teaching, paths which have been taken by these professionals in their practice, using the available resources, verifying if there is any convergence between the objectives pursued by these professionals at the planned classes, and the human rights subject project proposed in this academic work.

Key-words: teaching of history; human rights; military dictatorship; historical narrative; ProfHistória.

Rio de Janeiro

2020

Sumário

Introdução	11
1. Direitos humanos para quem?	17
2. Que narrativa é essa?	32
3. Ditadura, ditos duros brasileiros nos (des)limites do plano de aula. ...	44
3.1. Dos recortes e modos de aproximação do material.	46
3.2. Do panorama, dados e percepções.	54
3.3. Ditadura: discussões acadêmicas na educação básica?	94
3.4. Considerações sobre os direitos humanos na amostra.	98
4. Considerações Finais.	110
5. Referências Bibliográficas.	117

Introdução

Rio de Janeiro. Brasil. Século XXI. Estudantes chegam à escola ostentando a mais nova extensão do corpo humano: celulares em riste, o acesso à internet é vilão e mocinho na sala de aula. Mas esse não é um trabalho sobre como a tecnologia pode contribuir para aulas mais dinâmicas, o dinamismo que buscamos aqui é do tipo para além das máquinas.

Não é incomum ouvir comentários acerca da precariedade das escolas públicas, sobre como as salas de aula ficaram paradas no tempo. Diante de tantos avanços tecnológicos, como ensinar qualquer coisa para uma geração que já nasceu conectada à internet em uma sala muitas vezes sem ventilação adequada, apenas com quadro e caneta? As críticas às escolas públicas pululam. No entanto, a experiência têm nos mostrado que mesmo em condições precárias muito ainda pode e tem sido feito. É esse quantum que interessa tratar aqui, pois insisto que o material mais importante em uma escola continua sendo as pessoas. O objetivo, no entanto, não é romantizar a figura docente como se para uma boa educação bastasse bons professores. Não basta. Ainda assim, em muitos casos, têm sido suficiente. Como esse suficiente se estabelece nas aulas de História? Dito de outro modo, qual a importância de ensinar História nos dias atuais? Uma breve incursão pela História do Ensino de História e pela História do Currículo nos orienta que esse “suficiente” não foi sempre o mesmo e está em constante construção. Sabendo ou não, querendo ou não, todas as professoras¹ quando entram em sala de aula estão participando nessa

¹ Até o capítulo 2, usarei o gênero feminino sempre que me referir a professores. Esse posicionamento faz referência ao aforisma lacaniano “A mulher não existe”. Ou seja, “A mulher”, com A maiúsculo não existe, pois não há possibilidade de dizer de um gozo pleno comum a todas as mulheres, o gozo feminino é não-todo, sendo portanto necessário considerar sujeitos que experimentam tal gozo um a um, independente se biologicamente macho, fêmea ou intersexo. A discussão em torno do feminino em psicanálise diz da singularidade humana tão múltipla quantas pessoas existem e uso esse recurso teórico/gramatical/linguístico não para reforçar identidade ou expressar representatividade. Aprecio a importância dos movimentos feministas e LGBTQIA+, mas o intuito nesse caso é nos manter atentos a característica da diversidade humana que é da ordem do um a um, haja vista que o falo portador do gozo pleno não existe, a despeito da ilusão que habita o universo fantasístico masculino. Para mais detalhes sobre o assunto, pode-se recorrer à referência: Lacan, J. *Televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1993. Afirmando que um mundo melhor depende não das mulheres, mas da liberdade ao gozo feminino. No entanto, quando tratar de direitos humanos mantenho o gênero masculino compartilhado pela comunidade que discute o tema, objetivando gerar algum (des)conforto na leitura com as diferenças. No capítulo 3 e considerações finais os usos dos gêneros se alternam em referência a professores.

elaboração, contribuindo para a invenção de um porquê com um como ensinar História.

No Brasil, a História passou a ser entendida como disciplina curricular obrigatória com a criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro em 1838, positivista, estabelecida sobre uma base conservadora, surgiu como parte do projeto de construção da nação brasileira. A educação com tais objetivos foi realidade nacional por longo período.

A partir da década de 1980, diversas correntes da pedagogia crítica (economicistas, historicistas e culturalistas) tornaram impossível uma visão inocente e neutra da prática pedagógica, haja vista terem discutido amplamente as relações de poder desenvolvidas no ambiente escolar, os efeitos culturais, sociais e subjetivos advindos desse contato. Tomando o caminho oposto aos modelos tradicionais que focavam nos processos de organização e elaboração do currículo visando aceitação e adaptação dos estudantes ao sistema, as teorias críticas do currículo relacionaram a educação escolar à reprodução das desigualdades sociais.

No Brasil, as teorias críticas tomaram corpo nos apontamentos de Paulo Freire. Ele discutiu a necessidade de participação do estudante no processo educacional em sua perspectiva de “educação problematizadora”, bem como sua contribuição para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados, levando-se em consideração que cultura é o resultado de toda atividade humana, não havendo assim valorização de certa cultura em detrimento de outras.

As teorias pós-críticas abriram os focos de discussão em torno do currículo ao passo que consideram litígios como multiculturalismo, questões de gênero, raciais e étnicas a partir do pensamento pós-moderno. Nessa produção mais recente, o currículo é visto como um discurso que não sendo verdadeiro ou falso é relativizado e tido como válido – pelo menos provisoriamente – o que subentende uma proporcionalidade entre diferenças e alteridades. A prática pedagógica é uma ação de produção cultural, na qual o currículo está incluído, que perpassa as lutas de classe, gênero, raça, nacionalidade, etnia, etc. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) relaciona a educação escolar à formação de cidadãos

autônomos, de pensamento crítico e ao aprimoramento dos estudantes como pessoa humana. Como docentes, precisamos pensar que humanidade é essa.

Com o advento da globalização, ao passo que o acesso às diversas culturas se energiza, uma tendência de homogeneização cultural o acompanha, gerando a intensificação de forças de resistência que afloram nos discursos de afirmação e valorização da diferença. A articulação dessas forças contrárias aparece no esforço de demarcar perfis culturais cada vez mais nítidos ao mesmo tempo em que se busca universalizar essa diversidade através do incentivo ao mercado cultural transnacional. Na efervescência de um mundo globalizado, o relacionamento entre os povos é tema de extrema importância, por isso refletir acerca dos direitos humanos – direitos internacionais que são – faz parte do movimento que deseja compreender em que projeto de educação estamos inseridos. Ao me posicionar ao lado de uma educação para os direitos humanos, algumas especificidades do ensino de História assumem o palco.

Embora atualmente expressos na Declaração Universal de 1948, os direitos humanos fazem parte de uma discussão aberta no século XVII, cujo significado permanece em disputa, sendo uma elaboração infinita uma vez que os seres humanos e as culturas constantemente se transformam, logo, os acordos sobre que direitos devem ser considerados humanos também tendem a mudanças. Nesse trabalho busco explicitar a importância de uma abordagem intercultural crítica dos direitos humanos no ensino de História, bem como identificar potências da narrativa histórica numa educação voltada à formação de seres humanos mais abertos ao encontro com outros.

As professoras de História têm sido alvo de uma crescente onda de acusações, taxadas de doutrinadoras, partidárias e traidoras da pátria, da moral e bons costumes. Sob a alcunha de Movimento Escola Sem Partido, muitos abusos têm sido cometidos contra professoras, cuja autonomia e competência intelectual e didática têm sido brutalmente questionada, gerando nas escolas um clima de desconfiança entre professoras, estudantes e familiares que de modo algum corresponde à realidade da atuação dessas profissionais. Tal panorama aponta a importância e urgência de pesquisas que verifiquem porque as professoras operam a História que ensinam. Em um momento histórico onde aparentemente se deseja o

estabelecimento de posições cada vez mais maniqueístas, ouso defender que o ataque à escola e universidade, aos direitos humanos e especificamente às professoras de História não pode ser explicado de modo simplista, nem reduzindo o discurso de ódio à pura ignorância dos que o proclamam e muito menos tentando resolver a equação com julgamentos morais precipitados acerca desses sujeitos. Essa pesquisa não intenciona explicar esses ataques, mas pretende contribuir para a ampliação da consciência acerca de fenômenos que têm afetado diretamente as docentes de História, com foco nas atuações dessas profissionais.

O estudo realizado por Ana Maria Monteiro e Nadia Gonçalves no artigo “Saberes e práticas docentes e ensino de história: temas, conceitos e referenciais (1970-2014)” mostrou que os trabalhos que se ocupam com “o que” e “como” as professoras pensam o Ensino de História representa 48,37% (sendo 40,65% desses desenvolvidos por meio da prática das professoras), enquanto trabalhos que buscam compreender os porquês dessa forma de pensar ocupam 4,88% ou de agir com 6,1%, apontando assim uma lacuna e desafio a ser enfrentado por pesquisadores na área. As autoras defendem a pesquisa em Ensino de História como “lugar de fronteira”, onde diferentes abordagens e perspectivas teóricas advindas tanto do campo da Educação quanto da História dialogam. A presente pesquisa segue o caminho apontado pelas autoras uma vez que pretende – partindo da suposição de um “o que”, no caso os direitos humanos, que atravessa o discurso das professoras por sua relação com os objetivos pensados como função da História na sociedade contemporânea – compreender “como” essas professoras pensam e atuam no ensino de História e contribuir na análise dos porquês de se ensinar História na educação básica. Esse esforço se dará além da pesquisa bibliográfica, através da análise de uma amostra dos planos de aula elaborados por professoras de História como requisito parcial para o ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional, realizada em outubro de 2018, cuja proposta era escolher entre dois dos temas oferecidos, tratando-os a luz dos direitos humanos. Tal produção será considerada a partir da metodologia desenvolvida por Ana Maria Monteiro em sua tese publicada no ano de 2007 sob o título “Professores de história: entre saberes e práticas”, levando em conta o “lugar de autoria” dessas profissionais em sua prática, mobilizando conceitos como “saber histórico escolar”, “saberes docentes”, “conhecimento do conteúdo pedagogizado” articulados com

“narrativa histórica”, buscando verificar como as professoras mobilizam os saberes que ensinam.

Se por um lado, professoras de História não podem fugir dos direitos humanos como “linguagem de dignidade humana” (SANTOS, 2014, p. 15), o modo como constroem suas narrativas em cada aula pode influenciar em como os estudantes veem a si e os outros seres humanos. Ao apresentarem em suas aulas as diferenças e aproximações de outros tempos e espaços com a contemporaneidade, professoras de História inevitavelmente estão tocando alguma “linguagem de dignidade humana”.

O trabalho se divide em três capítulos, no primeiro realizo uma incursão pela história dos direitos humanos e marco posição a favor de uma abordagem universalista dos direitos humanos que aceite como universal uma única premissa que é a diferença. O sentido de diferença proposto aqui busca dialogar tanto com a perspectiva deleuziana trabalhada por Paraíso, “Em vez da identidade, que tenta reduzir a diversidade a um elemento comum, Deleuze prefere a diferença em si, a variação, a multiplicação, a disseminação e a proliferação”. (PARAÍSO, 2010, p. 588), sem abandonar a importância da constituição e respeito às identidades culturais como apresentada por Candau, que busca “afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares” (CANDAU, 2012, p. 237). Embora aparentemente sejam ideias contraditórias, a aposta é uma vez que a diferença como característica humana radical for assumida como única posição universal possível, todas as demais questões relacionadas ao humano passam a ser compreendidas como construções histórico-culturais, não havendo, portanto, possibilidade de estabelecer qualquer espécie de hierarquia entre os povos e suas experiências singulares do que significa ser humano. A partir desse ponto, o processo rumo a um mundo habitado por seres humanos que respeitem uns aos outros necessariamente depende de criar espaços para diálogos que possibilitem a realização de acordos entre os povos que não representem imposições de uma interpretação do que é digno ser considerado humano sobre outra, acordos difíceis, mas necessários já que o desejo é por direitos humanos mais incluídos possível.

No segundo capítulo discuto particularidades da narrativa histórica que favorecem a prática de um Ensino de História voltado aos direitos humanos na perspectiva defendida no capítulo anterior, assumindo a narrativa histórica como melhor aposta discursiva quando o objetivo é conviver e apreciar o diverso. O terceiro capítulo foca na explicitação dos métodos de análise usados para observar os planos de aula elaborados por professoras de História no processo seletivo de ingresso no ProfHistória realizado em 2018, onde se pode observar não somente como essas professoras abordam o tema da ditadura militar articulado com os direitos humanos, mas principalmente compreender como e porquê, diante de tantas críticas e desafios que exercer essa função em nossos dias representa, ainda assim não somente esses sujeitos desejam continuar trilhando tal caminho, bem como estão em busca de aprimoramento para seu trabalho através da formação continuada. Ainda é válido ensinar História na Educação Básica? Por quê? O que professoras de História realmente ensinam? Como os planos de aula produzidos pelas professoras registram saberes docentes na relação entre conhecimento escolar, conhecimentos dos temas ditadura militar e direitos humanos, e conhecimentos advindos das experiências tanto das professoras quanto dos estudantes e da comunidade onde estão inseridas?

Desse modo, esse trabalho objetiva propor um Ensino de História voltado para os direitos humanos em perspectiva intercultural crítica não como uma novidade, mas sim em consonância com uma série de leis e dispositivos elaborados pelo Estado brasileiro; identificar potências inerentes à narrativa histórica que favorecem uma abertura subjetiva à alteridade; e compreender como professoras operam os recursos que dispõem em suas aulas.

Capítulo 1: Direitos humanos para quem?

No instante sutil em que o homem se volta para a sua vida, Sísifo, regressando para a sua rocha, contempla essa sequência de ações desvinculadas que se tornou seu destino, criado por ele, unido sob o olhar de sua memória e em breve selado por sua morte. Assim, convencido da origem totalmente humana de tudo o que é humano, cego que deseja ver e que sabe que a noite não tem fim, ele está sempre em marcha.

A rocha ainda rola.

Albert Camus

No Brasil, a crítica aos defensores dos direitos humanos nos últimos anos tem aparecido corriqueiramente através da repetição de frases de efeito do tipo “direitos humanos são para defender vagabundos” e “bandido bom é bandido morto”, enquanto no mesmo tom, a exigência de muitos têm sido a de “direitos humanos para humanos direitos”. Estas afirmações ressoam nas salas de aula de todo o país e vêm inquietando muitas educadoras. De onde surgiram tais ideias? Como “regredimos” a esse ponto? O que fazer a fim de reverter o quadro? Falhamos numa educação para os direitos humanos? São questões que não querem calar.

Boaventura de Souza Santos afirma que os direitos humanos vêm sendo “invocados para preencher o vazio deixado pelo Socialismo ou, mais em geral, pelos projetos emancipatórios” (SANTOS, 2009, p. 10), o que talvez explicaria o ataque que professoras de História vêm sofrendo, podendo ser interpretados como reação à substituição proposta pelo autor ou fruto de uma associação no senso comum do socialismo e comunismo com os direitos humanos que desconsidera os contextos históricos de nascimento e processos de desenvolvimento desses conceitos. Interessa, no entanto, a prática efetiva das professoras em sala de aula, ou mais especificamente em função do material que iremos analisar, que aulas professoras de História idealizam quando provocadas a interagir com o tema dos direitos humanos. Como veremos mais a frente, a educação para direitos humanos não é uma divagação teórica, mas uma demanda real, pois, para além do fato do Brasil ser signatário na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o respeito a esses ideais também atravessa a legislação e diretrizes nacionais. Será então que a abordagem desta “substituição” como tratada por Boaventura pode ser observada nas narrativas das professoras? Quais as implicações disso? O autor também afirma que o

paradigma da modernidade ocidental se baseia na tensão dialética entre regulação e emancipação social, e referindo-se ao século XX, mas ainda aplicável a esse início do século XXI, coloca que

Neste final de século, esta tensão deixou de ser uma tensão criativa. A emancipação deixou de ser o outro da regulação para se tornar no duplo da regulação. Enquanto até finais dos anos sessenta as crises de regulação social suscitavam o fortalecimento das políticas emancipatórias, hoje a crise da regulação social – simbolizada pela crise do Estado regulador e do Estado-Providência – e a crise da emancipação social – simbolizada pela crise da revolução social e do socialismo enquanto paradigma da transformação social radical – são simultâneas e alimentam-se uma a outra. A política dos direitos humanos, que foi simultaneamente uma política reguladora e uma política emancipadora, está armadilhada nessa dupla crise, ao mesmo tempo que é sinal do desejo de a ultrapassar. (SANTOS, 1997, p. 106)

Importa igualmente questionar se os ataques que professoras de História têm sofrido nos últimos anos no Brasil não teriam suas raízes fincadas no que é próprio à narrativa histórica e na compreensão atual do objetivo de se manter História no currículo escolar, pois têm muitas proximidades com a educação em direitos humanos.

Nesse movimento também se busca a construção de uma memória histórica que proporcione a formação de identidades em respeito à diversidade étnica e cultural. Dessa forma, a educação em direitos humanos visa à formação de cultura e à mudança social, de modo a favorecer ao exercício de uma cidadania ativa, onde as diferenças possam ser reconhecidas e respeitadas. (ARAÚJO, 2008, p. 158, 159)

É importante pontuar que a noção de direitos humanos pensada nesse trabalho não é algo dado em si mesmo, ao contrário, é uma construção histórica que começou a se delinear em fins do século XVII e está em constante mutação desde então, os significados em torno dos direitos humanos permanecem em disputa. Muito diferente da pungente conotação política atual do termo,

Durante o século XVII, em inglês e em francês, os termos "direitos humanos", "direitos do gênero humano" e "direitos da humanidade" se mostraram todos demasiado gerais para servir ao emprego político direto. Referiam-se antes ao que distinguia os humanos do divino, numa ponta da

escala, e dos animais, na outra, do que a direitos politicamente relevantes como a liberdade de expressão ou o direito de participar na política. (HUNT, 2009, p. 21)

Quando penso nos direitos humanos como ideal a ser transformado em realidade, não há como esquecer que são normalmente defendidos em sua matriz liberal ocidental, tornando necessária uma análise crítica do discurso hegemônico, mas isso não significa que toda abordagem deles seja necessariamente para reprodução dessa engrenagem. Como lembra Boaventura de Sousa Santos,

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos. (...) a verdade é que, sendo os direitos humanos a linguagem hegemônica da dignidade humana, eles são incontornáveis, e os grupos sociais oprimidos não podem deixar de perguntar se os direitos humanos, mesmo sendo parte da mesma hegemonia que consolida e legitima a sua opressão, não poderão ser usados para a subverter? Ou seja, poderão os direitos humanos ser usados de modo contra-hegemônico? (SANTOS, 2014, p. 15, 16)

A Declaração Universal dos Direitos humanos de 1948 esboça um conjunto de encargos morais a ser observado pela comunidade internacional, mas não inclui mecanismos de imposição que garantam sua aplicação, nem mesmo representa uma realidade alcançável de imediato. Por outro lado,

Os direitos humanos só puderam florescer quando as pessoas aprenderam a pensar nos outros como seus iguais, como seus semelhantes em algum modo fundamental. Aprenderam essa igualdade, ao menos em parte, experimentando a identificação com personagens comuns que pareciam dramaticamente presentes e familiares, mesmo que em última análise fictícios. (HUNT, 2009, p. 58)

Aprender a sentir empatia abriu o caminho para os direitos humanos, mas não assegurava que todos seriam capazes de seguir imediatamente esse caminho. Ninguém compreendeu isso melhor, nem se afligiu mais a esse respeito, do que o autor da Declaração da Independência. Numa carta de 1802 ao clérigo, cientista e reformador inglês Joseph Priestley, Jefferson exibiu o exemplo americano para o mundo inteiro: “É impossível não ter consciência de que estamos agindo por toda humanidade; de que

circunstâncias negadas a outros, mas a nós concedidas, impuseram-nos o dever de experimentar qual é o grau de liberdade e autogoverno que uma sociedade pode se arriscar a conceder a seus indivíduos”. Jefferson pressionava pelo mais elevado “grau de liberdade” imaginável, o que para ele significava abrir a participação política para tantos homens brancos quanto fosse possível, e talvez eventualmente até para os índios, se eles pudessem ser transformados em agricultores. Embora reconhecesse a humanidade dos negros e até os direitos dos escravos como seres humanos, não imaginava um estado em que eles ou as mulheres de qualquer cor tivessem parte ativa. Mas esse era o mais elevado grau de liberdade imaginável para a imensa maioria dos americanos e europeus, mesmo 24 anos mais tarde, no dia da morte de Jefferson. (HUNT, 2009, p. 69)

Conforme explicitado por Habermas, as questões acerca dos direitos humanos evocam algo da ordem da dignidade humana e é esta que irá servir de norte a esses direitos, ao passo que leva em consideração que

Os direitos do homem, fundamentados na autonomia moral dos indivíduos, só podem adquirir uma figura positiva através da autonomia política dos cidadãos. O princípio do direito parece realizar uma mediação entre o princípio da moral e a democracia. Contudo, não está suficientemente claro como esses dois princípios se comportam reciprocamente. (HABERMAS, 1997, p.127)

Assim, é necessário questionar que “tipo” de humanidade tem sido considerada digna de direitos a serem defendidos pelos pensadores dos direitos humanos desde seu protonascimento. Ao olharmos para a história dos direitos humanos nota-se que sua posição como guia moral excludente aos quais apenas uma parcela privilegiada da população tem acesso não é novidade.

Ainda mais perturbador é que aqueles que com tanta confiança declaravam no final do século XVIII que os direitos são universais vieram a demonstrar que tinham algo muito menos inclusivo em mente. Não ficamos surpresos por eles considerarem que as crianças, os insanos, os prisioneiros ou os estrangeiros eram incapazes ou indignos de plena participação no processo político, pois pensamos da mesma maneira. Mas eles também excluía aqueles sem propriedade, os escravos, os negros livres, em alguns casos as minorias religiosas e, sempre e por toda parte, as mulheres. (HUNT, 2009, p. 16)

Daí a necessidade de compreender o caminho percorrido até a Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como as bases filosóficas e político-econômicas em que se fundamentam, pois como Hunt nos alerta, uma questão para nós hoje deve ser “Como é que a igualdade de direitos se tornou uma verdade “autoevidente” em lugares tão improváveis?” (HUNT, 2009, p. 17) Pretende-se assim verificar em que pontos a “vontade de verdade” na narrativa dos direitos humanos mascarou as pedras que criaram o discurso desumano que vimos emergir em oposição aos próprios direitos humanos, apresentando-se como exemplo de que “o novo não está no que é dito, mas no que está a sua volta” (FOUCAULT, 1999, p. 26).

A narrativa mais difundida acerca dos direitos humanos aponta uma trajetória evolutiva, porém com fundamentos excludentes, até a aprovação em 1948 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, tendo esta como origem imediata os crimes contra a humanidade perpetrados durante a Segunda Guerra Mundial, e, em longo prazo, suas origens remontariam à história dos EUA através da Declaração dos Direitos de Virgínia de 1776, à Constituição dos EUA de 1787 e às Dez Emendas de 1791, bem como à História da França, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Todos esses documentos possuem influência liberal, tratando em primeira ordem da emancipação individual, garantindo uma igualdade formal – perante a lei – que não anula diferenças sociais e econômicas entre os indivíduos.

Em suma, os direitos humanos tal como estão expostos na Declaração Universal, permitem a existência de democracias formais, em que os direitos e liberdades são reconhecidos em abstrato, mas de fato não podem ser concretizados para muitos. (LESBAUPIN, 1994, p. 75).

A Revolução Americana foi pioneira em fundamentar as aspirações de independência em princípios de cidadania e na formulação de direitos humanos, no entanto,

As 13 Colônias britânicas da costa leste da América do Norte resolveram adotar esta Declaração, redigida por Thomas Jefferson, em 1776, quando já estava em pleno curso sua luta contra a metrópole. Apesar de seus termos generosos e abrangentes, deles estavam excluídos na prática (...) os índios, os escravos negros e as mulheres. (SINGER, 2003, p. 202)

Norberto Bobbio divide a história dos direitos humanos em três fases, nas quais podemos notar o caráter evolutivo em que a narrativa se baseia, sendo que na primeira geração “foram reconhecidos para a tutela das liberdades pública, em razão de haver naquela época uma única preocupação, qual seja, proteger as pessoas do poder opressivo do Estado” (CUNHA JUNIOR, 2012, p. 617); a segunda geração é composta pelos direitos econômicos, sociais e culturais concebendo a liberdade “não apenas negativamente, como não impedimento, mas positivamente, como autonomia.” (BOBBIO, 2004, p. 31); na terceira geração estariam os direitos difusos, frutos da solidariedade coletiva,

Dotados de altíssimo teor de humanismo e universalidade, os direitos da terceira geração tendem a cristalizar-se no fim do século XX enquanto direitos que não se destinam especificamente à proteção dos interesses de um indivíduo, de um grupo ou de um determinado Estado. (BONAVIDES, 1993, p. 93)

Sem desconsiderar a importância da História dos direitos humanos, é interessante atentar para ela considerando o olhar proposto por Manuel Gándara Carballido, que afirma ser

(...) necesario prestar atención a los derechos humanos como artefacto discursivo, atendiendo a los modos en que dicho discurso es usado con diferentes propósitos, bien para potenciar la indignación y las luchas, bien para legitimar el orden asimétrico imperante. Más allá de su uso formal como instrumento jurídico destinado a garantizar las conquistas, los derechos se constituyen también en un referente simbólico que brinda orientación y da marco a múltiples luchas a nivel mundial, sirviendo, por tanto, de herramienta discursiva legitimadora. (CARBALLIDO, 2019, p. 89)

Boaventura de Souza Santos aponta a tensão entre Estado e sociedade civil, que aparece na história dos direitos humanos na primeira geração, como esforço de contenção dos possíveis excessos do Estado contra a sociedade civil, enquanto na segunda e terceira gerações o Estado é pensado como maior garantidor em potencial da aplicação dos direitos humanos. O autor empreende um esforço em prol de uma perspectiva emancipatória de caráter contra hegemônico dos direitos humanos. Através de teorias da globalização, assumindo como definição que “a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local consegue estender a sua influência a todo globo e, ao fazê-lo, desenvolve a

capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival.” (SANTOS, 1997, p. 108), busca explicitar como uma entidade local se estabelece e estende sua influência a nível transnacional e nesse intuito aponta que a globalização experimentada na contemporaneidade se dá por meio de localismos globalizados – quando um fenômeno local têm êxito na globalização – e globalismos localizados – quando imperativos transnacionais têm impacto em condições locais. A divisão do trabalho em um mundo globalizado nessa chave hegemônica, neoliberal, de cima para baixo estabelece um padrão onde países centrais atuam de modo especializado em localismo globalizado, enquanto países periféricos ficam mais sujeitos aos imperativos do globalismo localizado. Se globalizações inegavelmente pressupõe localismos, haveria, no entanto, um terceiro modo de globalização: o cosmopolitismo – um conjunto amplo e heterogêneo de organizações, movimentos e iniciativas que lutam ombro a ombro contra os danos do localismo globalizado numa espécie de solidariedade transnacional. Nessa perspectiva,

A complexidade dos direitos humanos reside em que eles podem ser concebidos e praticados, quer como forma de localismo globalizado, quer como forma de cosmopolitismo ou, por outras palavras, quer como globalização hegemônica, quer como globalização contra-hegemônica. (...) A minha tese é que, enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como forma de globalização hegemônica. Para poder operar como forma de cosmopolitismo, como globalização contra-hegemônica, os direitos humanos têm de ser reconceitualizados como multiculturais. (SANTOS, 2009, p.13)

De acordo com Antônio Augusto Cançado Trindade, ex-juiz da Corte Interamericana de Direitos Humanos², os direitos humanos se sustentam em alguns princípios básicos: princípio da universalidade, da integralidade, da indivisibilidade dos direitos e da complementariedade dos sistemas e mecanismos de proteção. O

² Trindade atuou como juiz nos anos 1995 a 2006 na Corte Interamericana de Direitos Humanos, órgão judicial autônomo, parte do Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos, cuja função é aplicar e interpretar a Convenção Americana de Direitos Humanos e outros tratados de direitos humanos que envolvam Estados membros da Organização dos Estados Americanos.

princípio da universalidade pressupõe um núcleo irreduzível comum a todos os seres humanos. O princípio da integralidade implica a totalidade das leis que defendem esses direitos, tanto nacional quanto internacionalmente. O princípio da indivisibilidade implica que abordam necessariamente com a mesma importância os direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. O princípio da complementariedade designa a cooperação entre as formas de proteção desses direitos. Desses princípios, o mais polêmico é o princípio da universalidade, que tem sido alvo de acaloradas discussões entre universalistas e relativistas.

Para os universalistas porque há o mínimo ético irreduzível, há essa ideia de dignidade como valor intrínseco a condição humana. Para os relativistas a cultura é a fonte dos direitos humanos, portanto não há como sustentar uma ética universal. O pluralismo cultural, nessa visão, impediria a formação de uma moral universal. Não haveria uma moral universal já que a história do mundo seria a história da pluralidade de culturas e essa pluralidade produziria os seus próprios valores. (PIOVESAN, 2009, p. 109)

A universalidade dos direitos humanos bebe na fonte dos direitos naturais, o chamado jusnaturalismo, cujas raízes ramificam por toda História do Ocidente desde a Antiguidade. Como lembra Helio Gallardo sobre o caso latino-americano,

Las instituciones jurídicas latinoamericanas y las lógicas que las animan, así como la enseñanza académica del Derecho y la práctica, con el inevitable sentido común que las acompaña, de las ONGs interesadas en derechos humanos, están fuertemente permeadas por ideologías de Derecho natural, ya sea el de inspiración clerical, o clásico, por provenir del Mundo Antiguo, ya sea del iusnaturalismo o derecho natural moderno. Para estos imaginarios ideológicos, conceptos/valores como el de justicia poseen un carácter metafísico, es decir, flotan por encima de las tramas sociales y las deshistorizan como función de la reproducción de las dominaciones vigentes y necesarias y de sus instituciones e identificaciones grupales e individuales inerciales, estas últimas como dispositivos internalizados o subjetivos imprescindibles para esa reproducción. (GALLARDO, 2008, p. 429)

Ao refletir sobre como os direitos se tornaram autoevidentes, Lynn Hunt trás para a discussão a questão emocional, a importância dos sentimentos humanos na identificação do que potencialmente seria um direito comum a todos os seres humanos, ela afirma que “temos muita certeza de que um direito humano está em

questão quando nos sentimos horrorizados pela sua violação” (HUNT, 2009, p.25). Esse fator já implica questões culturais uma vez que o modo como pensamos e sentimos é em grande parte determinado pelo ambiente onde nos constituímos. Algo que causa horror a um povo pode não causar a outro, bem como em um mesmo povo algo considerado normal numa época pode se tornar repulsivo em outra e vice versa, um bom exemplo no caso brasileiro seria a escravidão que há pouquíssimo tempo era legalizada, vista como normal e desejável enquanto nos dias atuais a ideia de um ser humano escravizar outro é abjeta e repulsiva. A autora mostra, no processo histórico dos direitos humanos, a necessidade de transformações nas noções de autonomia individual, igualdade e empatia, que por serem práticas culturais têm extensão tanto física quanto emocional, de forma que o reconhecimento de direitos inerentes aos humanos depende igualmente do domínio de si e do acolhimento da noção de que o outro possui a mesma capacidade de autogestão. Argumenta que a leitura de romances epistolares no século XVIII contribuiu na constituição de subjetividades mais capazes à empatia necessária ao surgimento da ideia de direitos humanos. Aquelas noções de autonomia, igualdade e empatia foram forjadas no decorrer de séculos, atravessam os modos de se relacionar com o próprio corpo e jamais poderão se completar, pois, conforme a autora aponta,

Os direitos não podem ser definidos de uma vez por todas, porque a sua base emocional continua a se deslocar, em parte como reação às declarações de direitos. Os direitos permanecem sujeitos a discussão porque a nossa percepção de quem tem direitos e do que são esses direitos muda constantemente. A revolução dos direitos humanos é, por definição, contínua. (HUNT, 2009, p. 27)

Nos textos oficiais, a universalidade se alicerça na ideia de dignidade humana, como podemos notar no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, onde é assim abordada: “(...) o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” e no artigo primeiro encontramos: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. A Declaração de Direitos Humanos de Viena, de 1993, subscrita por 171 Estados, endossa o princípio da universalidade no artigo quinto: “Todos os direitos humanos

são universais, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente de forma justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase”.

Como estamos tratando de direitos internacionais, faz-se necessário colocar algumas questões. Levando em consideração as colocações de Hunt, se a noção de direitos muda constantemente haja vista que a visão sobre o que é fundamental em um determinado povo e tempo pode não ser em outro povo e tempo, e vislumbrando os direitos humanos como um carro em constante movimento afetando e sendo afetado todo o tempo pelo entorno, como é possível determinar uma espécie de dignidade humana a despeito da imensa diversidade do humano? A universalidade dos direitos humanos não fere de alguma forma a legitimidade cultural desses direitos? Essas questões são primordiais? Para Norberto Bobbio,

Com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. (BOBBIO, 1992, p.25)

Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e efetivamente protegidos não existe democracia, sem democracia não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos que surgem entre os indivíduos, entre grupos e entre as grandes coletividades tradicionalmente indóceis e tendencialmente autocráticas que são os Estados, apesar de serem democráticas com os próprios cidadãos. (BOBBIO, 1992, p. 203)

Acredito, no entanto, que a preocupação com os fundamentos dos direitos humanos – nesse caso, pensar quão abrangente a dita dignidade humana universal ali apresentada é – não exclui a preocupação com sua aplicabilidade, ao contrário, quanto mais democráticos os fundamentos mais a luta por sua aplicação se faz necessária. Pensar fundamentos mais includentes é um movimento desejante de afirmação dos direitos humanos e não uma tentativa de desmontá-los. Talvez essa seja a fronteira porosa que, nesse debate, une universalistas e muitos relativistas, o desejo pela validade e sucesso dos direitos humanos. Se universalistas temem a

derrocada desses direitos, caso assumam suas fragilidades, os relativistas por vezes levantam os pontos frágeis sem proposições de agência desses. Nessa disputa, estou posicionada no front dos que desejam compreender as falhas enquanto buscam meios de lidar com elas, a despeito de futuras e igualmente desejáveis superações, ciente de que toda e qualquer solução nesse campo sempre será provisória.

Boaventura de Souza Santos critica o universalismo por considerar que ele se apresenta como questão relevante somente para os povos ocidentais, propõe o que ele chama de hermenêutica diatópica que se baseia no pressuposto de que o topoi de toda cultura e as próprias culturas, mesmo que fortes, são incompletas. Diante disso, em vez de uma busca impossível pela completude, deve-se cultivar e ampliar a consciência dessa incompletude através do diálogo entre as culturas. O autor aponta cinco condições para a existência de uma interculturalidade progressista, a saber,

1. Da completude à incompletude. O verdadeiro ponto de partida do diálogo é o momento de frustração ou de descontentamento com a cultura a que pertencemos. Esse sentimento suscita a curiosidade por outras culturas. (...)
2. Das versões culturais estreitas às versões amplas. As culturas têm grande variedade interna, e a consciência dessa diversidade aprofunda-se à medida que a hermenêutica diatópica progride. (...)
3. De tempos unilaterais a tempos partilhados. Pertence a cada comunidade cultural decidir quando está pronta para o diálogo intercultural. (...)
4. De parceiros e temas unilateralmente impostos a parceiros e temas escolhidos por mútuo acordo. Talvez a condição mais exigente da hermenêutica diatópica seja a ideia de que tanto os parceiros como os temas do diálogo devem resultar de acordos mútuos. (...)
5. Da igualdade ou diferença à igualdade e diferença. O multiculturalismo progressista pressupõe que o princípio da igualdade seja prosseguido de par com o princípio do reconhecimento da diferença. A hermenêutica diatópica pressupõe a aceitação do seguinte imperativo transcultural: temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 2009, p. 17, 18)

Vera Maria Ferrão Candau, no artigo “Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos” – como resultado de pesquisa realizada em escolas, que buscou abranger, dentro da medida do possível, representantes de todos os agentes da comunidade escolar – relata que nas falas das educadoras, constantemente a palavra igualdade é empregada como sinônima de homogeneidade, enquanto a palavra diferença aparece como sinônimo de anormal e poucas vezes diferença surge associada com a noção de identidades plurais que precisam ser valorizadas. No entanto, a autora reflete:

Considero que hoje não é possível se trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização.

O que estou querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização, nem desigualdade. A igualdade que quero construir assume o reconhecimento de direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Devem ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade. (CANDAU, 2012, p. 239)

Cabe aqui ressaltar a harmonia entre as intenções da autora citada acima, com o que venho pensando para o Ensino de História alinhado aos direitos humanos numa perspectiva intercultural, bem como a colocação precisa de Boaventura de Souza Santos quando afirmou que “Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, 2009, p. 18). Há, entretanto, disputas em torno dos significados de multiculturalismo e interculturalidade, e nesse aspecto a abordagem de Candau dos termos mostra-se bastante promissora, pois ela diferencia três significados para a palavra multiculturalismo, havendo um multiculturalismo assimilacionista que reconhece a inexistência da igualdade de oportunidades para todos nas sociedades e busca a maior integração possível dos grupos marginalizados à cultura hegemônica em busca de uma igualdade homogeneizante, um multiculturalismo diferencialista que foca no reconhecimento das diferenças e em

garantir que haja espaço de expressão para todos os grupos, e por último um multiculturalismo interativo, sendo esse também chamado de interculturalidade, que visa “a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais.” (CANDAU, 2012, p. 243). O multiculturalismo interativo ou interculturalidade também assume formas diferentes, havendo uma interculturalidade relacional que se refere às trocas intercambiais entre sujeitos e culturas, uma interculturalidade funcional cujo objetivo seria diminuir a tensão entre os diversos grupos sem alterar as relações de poder características da estrutura vigente, e uma interculturalidade crítica que visa questionar as relações de poder que favorecem uns em detrimento de outros a fim de construir novas relações mais democráticas.

Flávia Piosevan compartilha com Boaventura de Souza Santos a ideia de que os direitos humanos devem ser considerados em uma perspectiva multicultural, no entanto, defende um “universalismo de confluência de ponto de chegada e não de ponto de partida” (PIOSEVAN, 2009, p. 109, 110). Proponho o inverso sem abandonar de todo a ideia da universalidade. A insistência em não abandonar completamente a universalidade se coloca especialmente pela necessidade de marcar de onde produzo minha reflexão, sem idealização de alguma colocação completamente neutra, por mais que os esforços sejam de uma produção mais democrática, nesse ponto há um reconhecimento de minha própria incompletude ao pensar e buscar elaborar visões mais includentes de direitos humanos. De certa forma pleitear a universalidade aqui é como levar às últimas consequências o primeiro ponto colocado por Boaventura Souza Santos para a construção de uma interculturalidade progressista, uma guinada da completude à incompletude ao reconhecer que o significado de dignidade humana, aqui defendido, está sujeito ao repertório simbólico disponível no momento histórico em que vivo, onde vivo e aos objetivos possíveis a prática docente. Universalizo singularmente, portanto, inferindo que se é na e da multiplicidade, incompletude e diferença que podemos depreender o humano, aí está um princípio irreduzível presente em todos os seres humanos de todas as culturas em todos os tempos. Esse posicionamento coloca-se ao lado dos já citados multiculturalismo interativo ou interculturalidade crítica. Dito de outro modo, proponho que a diferença tida como universal seja considerada o ponto de partida dos direitos humanos e no horizonte, como portos de descanso e não pontos

de chegada definitivos, possam figurar os acordos possíveis a partir do constante diálogo entre os povos, possível através da hermenêutica diatópica proposta por Boaventura de Souza Santos.

Ao realizar uma breve revisão em parte da legislação brasileira verifiquei que o Estado brasileiro já possui um arcabouço significativo que garante direitos a estudantes, professoras e outros, desenhando um panorama específico a orientar as escolas em prol de uma educação democrática voltada para os direitos humanos numa perspectiva intercultural crítica, mesmo esses termos não sendo empregados diretamente. Há diversos dispositivos que preveem uma relação indissociável entre direitos humanos e educação, além da expressão clara de desejo pela mais ampla inclusão dos diversos atores sociais nos espaços públicos, bem como expressam a necessidade de aprimoramento e aprofundamento da democracia. Sem pretensão nem de citar todos os dispositivos existentes nem mesmo de apontar nos citados todos os aspectos que dizem respeito a essa discussão, considero importante listar aqui alguns desses dispositivos:

- O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2007 que “é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada” (p. 11);

- O Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual de 2004 que tem por princípio “A inclusão da perspectiva da não- discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias.” (p. 11);

- O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres de 2005 que prevê “Educação inclusiva e não- sexista” (p. 25);

- O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres de 2008 que dá seguimento às proposições do plano de 2005 visando “um compromisso mais efetivo de todos os setores envolvidos com as políticas de promoção da igualdade de gênero e da autonomia das mulheres” (p. 22);

- Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Tema Transversal – Orientação Sexual que objetiva “promover reflexões e discussões (...) com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica no desenvolvimento dos alunos, levando em conta os princípios morais de cada um dos envolvidos e respeitando, também, os Direitos Humanos” (p. 73);

- A Base Nacional Comum Curricular para História de 2017, que aponta para o exercício de um fazer histórico que visa “Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação” (p. 398);

- A Constituição Federal de 1988 que logo no Art. 1º tratando dos princípios que fundamentam o Estado brasileiro, já propõe no inciso “III - a dignidade da pessoa humana”;

- O Estatuto da Criança e do Adolescente que expressa no Art. 3º “A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana (...)”;

- A Lei de diretrizes e bases da educação nacional que no Art. 2º declara que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (...)”.

Essas e outras legislações garantem direitos relacionados à educação e estabelecem normas a serem respeitadas por todas as profissionais da educação. A escola e o ensino que estamos construindo não é casa sem alicerces ou navio sem leme nem rumo que segue em qualquer direção ao sabor dos ventos, mas têm bases sólidas estabelecidas, a escola é democrática na letra da lei. No título desse trabalho, afirmo direitos humanos como norte para humanos à deriva. O intuito é recordar que mesmo a terra está em constante movimento, conforme a teoria da deriva continental – posteriormente assimilada pela teoria das placas tectônicas – o mesmo ocorre com seres humanos, estamos todos em movimento constante, a despeito de conhecermos ou não as forças que nos impelem, a diferença entre nós e a terra é que quanto melhor nos apropriarmos dos mecanismos de mudança mais autonomia desenvolvemos na construção de futuros que virão inevitavelmente.

Capítulo 2: Que narrativa é essa?

Deixo Sísifo na base da montanha! As pessoas sempre reencontram seu fardo. Mas Sísifo ensina a fidelidade superior que nega os deuses e ergue as rochas. Também ele acha que está tudo bem. Esse universo, doravante sem dono, não lhe parece estéril nem fútil. Cada grão de pedra, cada fragmento mineral dessa montanha cheia de noite forma por si só um mundo. A própria luta para chegar ao cume basta para encher o coração de um homem.

Albert Camus

São sete da matina e os moradores dos arredores o sabem por conta do sinal da escola que toca pontualmente de segunda a sexta-feira. Os estudantes atravessam os portões, pátio e corredores, até chegarem às salas de aula, onde passarão muitos e importantes anos de suas vidas. Alguns chegam animados, outros aborrecidos, muitos denunciam em suas faces e modos de se movimentar que as camas ainda lhes vêm pregadas às costas. Em algumas das salas os estudantes serão recebidos por contadores de histórias, mas ali tal título – embora caiba – não dá conta do que aquelas profissionais fazem, pois embora narrem, a História que contam é assim, com H maiúsculo. Sempre me questionei o porquê desse H, se ele cabe ou não. Alguém um dia me explicou a diferença entre história e estória, mas aquele H maiúsculo que aparecia em alguns lugares e em outros não, embora tratassem de assuntos similares, continuava uma incógnita mesmo depois que mudei de posição e passei a estar entre as contadoras de histórias que aguardam os estudantes às sete da manhã. O que faz as histórias que contamos receber o nome próprio História? Estaria Paul Veyne correto ao afirmar que já que "Tudo é histórico, logo a história não existe" (VEYNE, 1998, p. 25), ou pelo menos essa com H maiúsculo? Como e por que insistimos em construir narrativas nas aulas de História? Afinal de contas que história é essa de narrativa histórica? O que fazemos em sala de aula não ocorre sempre em diálogo com os estudantes?

A palavra diálogo possui raiz etimológica grega. O prefixo *diá* traduzido por “através de” e “um com outro, um contra outro” nos evoca ao trabalho de atravessamento bem como ao encontro de diferenças, necessários na formação de veredas múltiplas abertas a invenção de subjetividades plurais. Trata-se, portanto, do atravessamento do *logos*, sendo este abordado no sentido trabalhado por

Heidegger em sua leitura do fragmento 50 de Heráclito, que buscou resgatar o sentido originário do termo propondo uma conexão *physis-logos*. Para os primeiros filósofos gregos,

a *Physis* tinha uma aura 'divina', pois era a fonte originária, a *arché* de todas as coisas que constituíam o Universo. Na convergência divergente de sua unidade e na divergência convergente da diversidade de suas partes, a totalidade dos seres formava a harmonia cósmica, 'a harmonia mais bela', a 'καλλισθη αρμονια' como disse Heráclito de Éfeso em um dos seus mais belos fragmentos.

(...)

Heidegger (...) opina que (...) os filósofos originários entendiam por *Physis* (...) literalmente (...) 'surgir no sentido de provir do que se acha escondido e velado'. (ROCHA, 2004, p. 10)

Heidegger aponta tanto para a dimensão de palavra, discurso e linguagem presente no *logos* como também para a inscrição do impensado ou o "a se-pensar" que faz enigma. A palavra *logos* tem íntima relação com o verbo grego *légein* que significa dizer e falar, mas Heidegger nos faz recordar da significação arcaica "deitar, estender-diante-de-si, colher, recolher e apresentar a si e aos outros o que se recolhe" (HEIDEGGER apud ROCHA, 2004, p. 14) havendo, portanto, uma passagem do *légein*-recolher (o que se colhe por necessidade de resguardar e só poderá encontrar seu sentido originário ao passo que for desvelado) ao *légein*-dizer (que revela do velado ou oculto). Para o filósofo, dizer é instaurador de mundo posto que acontece como "modo fundamental de mostraçã das possibilidades do ser nos entes, configurando a irrupçã do horizonte significativo próprio que delimita o real." (NEGRIS & SANTOS, 2013, p.73). Pensa assim o *logos* como estruturador do mundo haja vista que porta e integra múltiplos sentidos que circulam no próprio mundo "Ao deixar o real dispor-se num conjunto, o *légein* se empenha por abrigar o real no descoberto." (HEIDEGGER apud NEGRIS & SANTOS, 2013, p.71), concomitantemente sustentando a presença da falta que mantém o discurso aberto.

El lenguaje es conocimiento y control del mundo. Las palabras construyen mundo, construyen subjetividades y definen programas de comprensión e intervención en la realidad. Implican, por tanto, una construcción política. Sin este discernimiento crítico no hay posibilidad de autonomía ni de futuros

alternativos. De cara a los retos que se nos presentan, es necesario despensar y repensar las cosas, las palabras, los conceptos que utilizamos para apropiarnos de esa realidad que queremos transformar. (CARBALLIDO, 2019, p. 90, 91)

A narrativa histórica se constitui de forma muito potente nesse sentido de diálogo. O ato da professora de História “é sempre um vir a ser único e inédito, pois está constituído pelas individualidades que compõem o processo de ensino” (AZEVEDO, 2014, p. 117).

Ao tomar por base o entendimento da originalidade dos saberes produzidos, mobilizados e comunicados abre, também, possibilidades de se considerar a docência como “lugar de autoria”, espaço tempo do fazer curricular de docentes que atuam na educação básica. (MONTEIRO, 2019, p. 7)

Ao mesmo tempo que a professora cria em parceria com os estudantes, “goza de uma autonomia parcial e uma criatividade limitada pelo tempo-espaço sócio-histórico que constitui o contexto em que seus enunciados estão sendo produzidos” (AZEVEDO, 2014, p. 126). A narrativa histórica atravessa os mares insondáveis de um logos que simboliza sem engessar, amarra sentidos sem fechar numa verdade única e definitiva justamente por abrigar na própria maneira como é construída a presença da falta, uma vez que “a História ensinada se corporifica em um tempo-espaço de significação, mutável e em constante construção e plasticidade, marcadamente híbrido e ambivalente.” (AZEVEDO, 2014, p. 123). Assume “a aporia como condição de pensamento” (GABRIEL e MONTEIRO, 2014, p. 26).

É importante pontuar que a narrativa histórica de que tratamos aqui não se confunde com a história-narrativa. A narrativa histórica é um *como se faz* História cuja estrutura é identificável. Há um narrador, seja o historiador quando escreve ou professora quando ensina; considero a ação da professora tão produtora/criativa da História quanto o historiador, uma vez que a professora não é uma mera repetidora da História produzida por outrem, mas tem um papel ativo nessa elaboração, pois seleciona e cria a História que ensina de um lugar específico forjado por suas próprias experiências e bagagem pessoal, pelas especificidades do público com o qual trabalha, bem como pelo momento histórico que os atravessa. A narrativa histórica possui um enredo que se desenvolve, podendo conter um ou mais momentos de clímax, até chegar a um desfecho singular. Esse enredo é recheado

por personagens, onde alguns assumem papéis de destaque e outros aparecem como coadjuvantes (nota-se que mesmo quando uma professora de História não menciona pessoas diretamente, a tendência de tratar nações e/ou instituições como sujeitos é um exemplo do quanto a História necessita da narrativa para se apresentar). A História narrada depende também da demarcação tanto de um tempo (quando ocorreu) quanto de um espaço (onde ocorreu), haja vista que tal localização é parte fundamental na atribuição de sentido ao fato (MONTEIRO, 2019). “Narrativa das inconstâncias da sorte, ela deve ajudar a suportar as viradas da sorte, e propõe exemplos a imitar ou a evitar.” (HARTOG, 1998, p. 197).

Embora a professora de História trabalhe em busca e compromisso com a verdade, o faz ciente de que o passado exatamente como ocorreu está perdido para sempre, bem como posiciona sua narrativa a partir de um lugar determinado no presente, por mais que fuja do anacronismo e respeite “a regra de ouro: sobretudo não ‘projetar’, como se diz, nossas próprias realidades – nossos conceitos, nossos gostos, nossos valores – sobre as realidades do passado, objetos de nossa investigação histórica.” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p.19). Óbvio que há sim verdades que não podem ser negadas, como o fato de ter ocorrido o holocausto judeu, por exemplo, mas esses dois fatores – o passado integral é impossível de ser resgatado e o historiador ir ao passado a partir de demandas do presente – impedem que a narrativa histórica feche-se sobre si mesma encenando uma versão final, acabada e definitiva sobre os fatos. “Compreende-se que ‘o ensinado’ constitui um espaço-tempo composto por múltiplas forças, que limitam e delimitam a ação do professor e, assim, a História ensinada constitui-se como uma ação permeada pelo situado.” (AZEVEDO, 2014, p. 113) Justamente por seu comprometimento com a verdade, historiadores sérios jamais apresentam seus estudos e posicionamentos como verdade absoluta, o que não poderia ser dito a respeito de algumas narrativas ditas históricas elaboradas por atores sociais que ainda creem haver possibilidade de se chegar à verdade definitiva acerca do passado, e apresentam suas produções como reveladoras dessa verdade, supostamente escondida propositalmente pelos historiadores. Na contramão desse absoluto sufocante, a narrativa histórica é não toda por excelência. Nessa perspectiva, poderíamos interpretar o H maiúsculo da História enquanto disciplina como afirmação da presença da falta no discurso histórico. “Narrativa-significante é escrita e lida como portadora de uma carga

analítica suficientemente fértil para dar conta do que se quer tanto negar como reafirmar.” (GABRIEL e MONTEIRO, 2014, p. 24). Nessa impossibilidade se revela o H, nome próprio da História.

Pensando os seres humanos como sujeitos que se constituem narrativamente e sendo inseparáveis as dimensões mente e corpo, uma vez que não há mente sem corpo, e as percepções sensoriais são afetadas pelos significados atribuídos aos significantes nas cadeias narrativas que atravessam cada sujeito, não se pode ignorar o papel de contribuição das narrativas das professoras de História na constituição dos estudantes. A título de exemplo, imaginemos duas blusas idênticas compradas no mesmo estabelecimento como presentes de amigo oculto realizado em uma empresa. Com base em como se vestem para o trabalho, o material, modelo e cor da blusa são compatíveis com os gostos de Joana e Maria, as pessoas a quem os presentes se destinam. No entanto, Joana a recebe de uma pessoa querida com quem partilha muitos momentos agradáveis, enquanto Maria a recebe de alguém por quem nutre antipatia e vive constante conflito. Logo, independente de gostarem da peça em si, as experiências e sensações de Joana e Maria ao verem a blusa, mesmo em um terceiro sujeito, serão completamente distintas. Não é verdade que as disciplinas de humanas são as que ensinam a pensar, obviamente todas as disciplinas do currículo escolar ensinam a pensar, no entanto, cada uma tem sua singularidade e o tipo de raciocínio desenvolvido em uma aula de Matemática, por exemplo, não pode ser comparado em juízo de valor com o acessado em uma aula de História, a menos que uma delas toque em questões não desejáveis ao projeto de sujeito que a sociedade pretende forjar.

Se compreendermos que “narrar e contar histórias podem mesmo ser os instrumentos mais poderosos para tornar mutuamente acessíveis, inteligíveis e relevantes experiências sociais separadas pelo tempo, espaço e cultura.” (SANTOS, 2014, p. 136) torna-se impossível negar o papel da educação formal nos rumos de uma sociedade, bem como a função de profissionais de História seja no campo da escrita ou do ensino. O modo como professoras de História constroem suas narrativas em cada aula pode sim influenciar em como os estudantes veem a si e outros seres humanos, pois, como aponta Maria de Fátima Barbosa Pires nos rastros de Foucault,

(...) existe uma relação entre os discursos e àquilo que somos. São os discursos que nos constituem como sujeitos. Neles, não há neutralidade, posto que são construídos a partir de uma única palavra: o poder. Ele irá impactar a nossa subjetividade, já que as suas relações estão presentes nos diversos aspectos da vida em coletividade e da qual somos participantes. Há poder, porque somos múltiplos.

O poder se estabelece como forma da organização da vida na coletividade, objetivando-se a harmonia entre os pares, isto é, entre os seres humanos. Operam, entretanto forças desestabilizadoras, entre as quais, as discordâncias, as desigualdades e as diferenças, entre outros fenômenos. É preciso ter em mente, que nem toda relação de poder emana de um centro. Diversamente, as relações de poder encontram-se diluídas nas tramas dos tecidos sociais. (PIRES, 2019, p. 252)

Ao apresentarem em suas aulas as diferenças e aproximações de outros tempos e espaços com a contemporaneidade, a professora de História inevitavelmente toca alguma “linguagem de dignidade humana”. Desse modo, a narrativa histórica é intrinsecamente potente na contribuição para a formação de sujeitos capazes de acessar um repertório simbólico mais amplo e lidarem melhor com as contingências da vida.

Na prática em sala de aula a professora de História tem oportunidade de apresentar aos estudantes diferentes concepções de dignidade humana, diferentes universos de sentido que contribuem para a formação individual de sujeitos mais flexíveis, tolerantes e abertos à diversidade, ampliando as possibilidades dos alunos para pensarem a si e a realidade onde estão inseridos, bem como possibilita a reflexão sobre a existência de diferentes contemporaneidades uma vez que cada sujeito está referido em determinado contexto cultural. Inevitavelmente estamos implicados nessas elaborações.

A História é uma disciplina que necessariamente tende a preparar os sujeitos para o exercício da alteridade, uma vez que trata de seres humanos em tempos, espaços e com hábitos completamente diversos, como explicitado por Albuquerque Junior,

o professor de história deve levar seus alunos a atravessar o rio da morte, deve conduzir seus alunos para fora de si mesmos, de seu tempo, de sua cultura, de seus valores, de seus costumes, provocando neles a sensação

de estranhamento, a vivência temporária da condição de estrangeiros, contribuindo assim para a formação de pessoas mais tolerantes em relação ao diferente, ao estranho, ao estrangeiro, menos xenófobas e preconceituosas.

A aula de história, como a de qualquer disciplina, deve implicar para o aluno um sair de si, um confrontar-se com outras possibilidades de ser humano, de ser sujeito, de ser homem, de ser mulher, de ser masculino, de ser feminino, de ser social, de ser político, de ser ético, de ser estético. O aprendizado da variedade e da diversidade humanas no tempo é uma tarefa precípua do professor de história, que está na escola não apenas para ensinar dado conteúdo, cumprir um dado currículo: a finalidade precípua do ensino da história é a formação de valores, é a produção de subjetividades, é a construção de sujeitos capazes de conviver com a diversidade e a diferença, com o que não é familiar. Por isso o professor de História nem sempre agrada às famílias, o que deve ser tomado como um elogio à sua ação. Não terá valido a pena um curso de História, um ano estudando História, uma aula de História se o aluno não tiver sido minimamente deslocado de seu lugar, abalado em suas certezas, se ele não for minimamente desterritorializado, distanciado do que julgava ser sua identidade, seu si mesmo. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2016, p. 26, 27)

Quando uma professora de História trabalha com uma turma de sétimo ano sobre o funcionamento de um feudo, por exemplo (o mesmo pode ser dito sobre todos os conteúdos do currículo), está oferecendo a esses sujeitos uma oportunidade de contato com um modo de vida e realidade completamente diferentes da deles. No entanto, até mesmo a fim de facilitar a compreensão dos estudantes, é comum professoras usarem exemplos do tempo presente e de outros tempos já estudados fazendo comparações, e a despeito dos riscos de anacronismos, tais movimentos mostram-se eficazes ao passo que conduzem os estudantes a deslocamentos complexos que os aproxima ao mesmo tempo em que os afasta dos fatos narrados, ou seja, o estudante se percebe parte da história narrada ao mesmo tempo que a reconhece como outra, diferente de sua realidade. Assim, as professoras

criam construções originais para tornar possível a atribuição de sentidos pelos alunos aos temas estudados.

Na busca de estabelecimento de conexões, associam elementos, conceitos, palavras de um tempo a outros de forma a estabelecer canais de comunicação, possibilidades de se fazer compreender a história ensinada. (MONTEIRO, 2012, p. 17)

A professora de História ao produzir sua narrativa em sala de aula experimenta com os alunos, caminhos similares aos trilhados pelo historiador, pois “(...) produzir História é uma forma de se aproximar do outro, do estranho, do diferente e dele fazer um amigo.” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 213), ao mesmo tempo que “escrever a História é estabelecer uma certa relação de intimidade com o pensamento e com os problemas de seu tempo.” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 213). O historiador ao realizar pesquisas e escrever História, assim como a professora de História ao narrar para seus alunos, lidam todo tempo com a questão da diferença, pois, como aponta Paul Ricoeur, seu desejo e trabalho envolve

(...) descrever e explicar o que efetivamente aconteceu em todos os seus detalhes concretos. Mas então o que o historiador entende como *único*, é que não existe nada exatamente semelhante ao seu objeto de estudo. Seu conceito de unicidade é, pois, relativo ao nível de precisão que escolheu para seu estudo. (...) Um historiador não está interessado em explicar a Revolução Francesa enquanto revolução, mas como seu curso diferiu do de outros membros da classe das revoluções. Como indica o artigo definido a Revolução Francesa, o historiador procede não do termo classificatório para a lei geral, mas do termo classificatório para a *explicação das diferenças*. (RICOEUR, 1994, p. 180)

Esses movimentos não ocorrem senão carregados de afetos intercambiáveis que tocam professoras e estudantes. Uma vez que toda experiência humana é mediada pela linguagem, ao contar histórias em suas aulas, a professora tem oportunidade de criar marcas nos estudantes, participando de sua constituição enquanto seres humanos. Mesmo a relação do sujeito com seu próprio corpo não escapa aos cortes da linguagem, de modo que ao afetar discursivamente afeta-se também materialmente, ou seja, os corpos dos alunos e professoras estão sim em jogo em uma aula, isso pode ser notado facilmente em suas expressões faciais, por exemplo, é comum demonstrarem espanto, nojo, repulsa, indiferença, interesse, carinho e diversos outros sentimentos durante uma aula em que uma história é

narrada. Nesse ponto, é necessário levar em consideração as pontuações de Ana Costa e Jorge Larrosa acerca da relação entre corpo e linguagem.

O que vem antes, o corpo ou a linguagem? Disjunção impossível que todos os sistemas humanos tentaram produzir. Conciliar o inconciliável, subsumir o insubsumível, separar o inseparável: paradoxo incontornável que é característico do propriamente humano. (COSTA, 2003, p. 55)

Se a negação do corpo mutila o humano, essa negação é também da linguagem. Porque assim como o homem, quando é inteiro, é corpo, também a linguagem quando é inteira é corpo. Não há logos senão encarnado e não há existência humana que seja independente do corpo. (LARROSA, 2007, p. 168)

A narrativa histórica é libertadora por sua potência criadora de sensibilidade à diferença, podendo esta influenciar tanto no modo como o estudante se vê quanto como encara tudo o que lhe é outro, porém, não significa que isso ocorrerá em todos os casos, com todas as professoras, todos os estudantes, em todas as aulas de História, mas defendo que esse deve ser o objetivo maior na atuação das professoras de História, não somente porque o olhar para a singularidade e para as circunstâncias que a produzem é inerente à própria constituição da História, mas também pelo posicionamento adotado no capítulo anterior de que a diferença é a única característica universal quando tratamos de sujeitos humanos.

Ana Costa mostra que “A experiência não pode ser reduzida exclusivamente à referência a um símbolo abstrato, ou a uma imagem, ela precisa passar pelo corpo na sua relação com o semelhante e com o real” (COSTA, 2001, p. 32). O real a que a autora se refere aqui não se trata do real no sentido de realidade, ela aponta para os três registros psíquicos elaborados pelo psicanalista francês Jacques Lacan a partir de sua leitura da obra de Sigmund Freud, a saber: real, simbólico e imaginário. Conforme explicado por Coutinho Jorge, “O imaginário (...) deve ser entendido como (...) advento do sentido. Já o simbólico é da ordem do duplo sentido, e o real, (...) é o não-senso radical, ou, como diz Lacan, o ‘sentido em branco’.” (JORGE, 2005, p. 46).

Podemos identificar a presença dos três registros lacanianos em diferentes momentos da produção historiográfica: a História se inscreveu no imaginário

quando, positivista, se propôs a estabelecer um sentido único e verdadeiro aos fatos históricos; tocou o real, a completa falta de sentido, quando os historiadores reconheceram que todo e qualquer sentido estabelecido é contingente uma vez que o fato exatamente como ocorreu lhes é inapreensível, ou seja, que toda História é sempre uma versão, lembremos a polêmica – e porque não dizer fissura – trazida pelo pensamento de Hayden White, por exemplo; e por fim se estabelece no simbólico quando – principalmente na forma da narrativa histórica – propõe a possibilidade de sentidos múltiplos, posto que todo sentido atribuído a um fato histórico inescapavelmente está limitado a uma série de circunstâncias tanto do tempo passado, quando o fato narrado ocorreu, quanto do presente, quando os sujeitos envolvidos na produção desse sentido estão situados, bem como o futuro, haja vista que inegavelmente participa em algum projeto de constituição subjetiva. Penso o fazer historiográfico na atualidade como esforços em âmbitos sociais de uma elaboração do que Lacan nomeou *sinthome*, embora o autor se referisse nesse conceito à suplência psicótica, ele nos serve, pois o *sinthome* é frágil e flexível, não havendo qualquer garantia de que aquela amarração entre os registros real, simbólico e imaginário dará conta de manter o sujeito estável durante toda sua vida, reforçando assim a posição contingente da produção histórica. Obviamente que a descoberta de novas fontes acerca de um fato histórico podem contribuir na elaboração de novas visões sobre o ocorrido, no entanto, na maioria dos casos,

Escrever algo novo sobre um tema da história significa, em vez de trazer informações novas, no sentido de arquivos, realizar novas associações, novos deslocamentos semânticos, novas formas. Uma descoberta na história se define por inovar a percepção sobre um determinado objeto, e isso só é possível a partir de construções de caráter linguístico – a partir da ficção. Chamar a história de ficção do fato implica considerá-la uma hipótese verossímil sobre um tema do passado. (PEREIRA, 2017, p.106)

Um movimento comum entre professoras de História é, ao narrar um fato, trazer a baila diferentes olhares: por exemplo, uma aula sobre a chegada dos portugueses ao território onde hoje é o Brasil, trata como esse acontecimento foi encarado pelos portugueses e pelos povos nativos de maneiras diferentes, bem como se problematiza a própria produção da História ao colocar a questão se teria sido descobrimento ou não, do ponto de vista de quem e quais as implicações disso.

A História inscrita no campo simbólico carrega em si as características desse registro.

Lacan acabou por precisar ainda melhor o lugar do simbólico, situando-o efetivamente *entre o real e o imaginário*. Devido a sua própria estruturação, o lugar do sujeito falante é produzido pelo simbólico, que permite mediatizar a relação com o real, por um lado, e com o imaginário, por outro. Tal posição entre real e imaginário é aquela que permite melhor evidenciar as *duas vertentes do simbólico*, ambas absolutamente entrelaçadas e impossíveis de serem dissociadas. Além disso, ela permite que se destaque o **lugar do sujeito**: representado no campo do simbólico entre os significantes, seu olhar pode estar voltado, como a cabeça de Janus, para os dois lados absolutamente opostos – o real, por um lado, e o imaginário, por outro (...)

O simbólico é essencialmente bífido, bipartido e sua figuração mais lídima é a cabeça do deus romano bifrontino Janus, possuidora de duas faces opostas, cada uma representando um lado de um par de opostos. O mês de janeiro, chamado de *Januarius mensis* (mês de Janus) pelos romanos, deve seu nome a essa divindade dos pórticos: nele, olha-se tanto para trás, para o ano que se foi, como para a frente, para o ano que se anuncia. (JORGE, 2005, p. 99)

Seguindo a analogia feita pelo autor, a História toca o impossível do real na face de Janus que olha e opera com o passado perdido para sempre, mas também comparece em sua face voltada para o futuro quando estabelece sentidos, mesmo que provisórios, àquele passado visando algum objetivo a se desenvolver. Não há porque fugir de tal característica e responsabilidade de vislumbrar um projeto de ser humano ao se fazer História uma vez que é nesse movimento de significação que habita o desejo que impulsiona os seres humanos a moverem a própria História. No entanto, faz-se necessário pontuar que ao associar a prática do historiador e da professora de História à constituição subjetiva humana e às potências disso na concretização de projetos em torno do que significa ser humano, busco o atravessamento da minha própria prática em íntima associação com outras professoras de História e também como divergem. Sem pretensão de alcançar algum limite, o movimento envolve tatear os pontos cegos dessa mesma potência, vislumbrar os lugares onde ela não se estabelece, escutar os ditos que se impõem pelo que deixamos de fora da narrativa, tendo em mente que assim

Como um processo contínuo de autocrítica, a autocriação implica o questionamento de nossos limites, a problematização daquilo que dizemos e da forma como agimos. Produzir a si próprio é um projeto contínuo, complexo, que está baseado, sempre, numa visão parcial de si mesmo. Um professor assim previne e dá as boas-vindas à necessidade de reavaliar, repensar e reinterpretar sua posição contingente à luz de novos perigos – o fluxo constante de necessidades burocráticas, o predizível fluxo de programas e planos novos, melhorados, mais inclusivos. (PIGNATELLI, 1994, p. 150)

Dê licença meu senhor, porque A Vida carece ex passo para passar a dor...

Aquela simples aula de História... e foice!

Simple. Eu ouvi o simple. Eu vi o simple nos olhos dela enquanto falava.

Hoje acordei com ela. Com esse simple. Lembrei a explicação que até então achava que não tinha ficado em mim. Refiz o caminho na memória. Confirmei a História. Resolvi assistir a cena novamente com medo e em paz ao mesmo tempo.

Vi o "como" na cena.

Não senti dores. O medo se foi. A paz ficou.

A cada vez é difícil quando os afetos são muitos. Os corpos carregam memórias

i n c o n s o l á v e i s.

Hoje escolho acreditar que é possível. Acreditar no simple.

É que talvez o *a cada vez* seja ainda mais importante justamente quando os afetos são MUITOS.

Vou ficar por aqui. Com ela. No simple.

Capítulo 3: Ditadura, ditos duros brasileiros nos (des)limites do plano de aula.

É preciso imaginar Sísifo feliz.

Albert Camus

No ano de 2017 fui apresentada por um companheiro de profissão a um pretendente inusitado. Atravessada por questões urgentes dos estudantes com os quais trabalhava naquele momento, e demandada por eles a prestar algum auxílio possível em delicados temas, o Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional me foi proposto como espaço de suporte para um desenvolvimento mais aprofundado daquelas questões. Faltando pouco mais de uma semana para o término das inscrições que possibilitariam o ingresso na turma de 2018, me aventurei em participar da seleção, mais pronta para o fracasso no exame do que esperançosa que a aprovação pudesse se dar naquele momento. Surpreendida pelo resultado, iniciei a jornada percebendo que o sentimento de despreparo que nós, professoras de História, carregamos, é justo o que de certa maneira nos impulsiona nessa busca desejanste por saber mais e fazer melhor, é esse desejo que nos habilita, muitas vezes sem percebermos, para novas e outras aventuras.

Não havia me organizado com antecipação pontualmente para aquele exame, posta a imprevisibilidade da situação, mas por outro lado vinha desde a graduação me preparando para ele, haja vista a importância que receber autorização social para ocupar o lugar de professora de História impôs ao meu ser no mundo.

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1998, p. 12)

A despeito da história de sucessos do ProfHistória, é necessário ceder espaço ao “deus” Tempo que nos exige lembrar quão jovem é o programa. Nascido para o público em 2014, quando se realizou o primeiro exame nacional de acesso, o ProfHistória – ousando habitar e expandir fronteiras – vem conquistando mais e mais simpatizantes a cada ano que passa. O que fazer com essa potência de múltiplas parcerias? Mais uma vez foi o Tempo, que não perde viagem, que indicou um caminho e cá estou seguindo os rastros do programa, visitando com respeito o concurso realizado no ano de 2018, quando já estava enfileirada na trincheira da História ao lado de tantos outros defensores do ProfHistória, inebriada pela beleza incomensurável de sua busca constante por acesso com/de qualidade. Agora que chegou a hora de concluir minha viagem, de reforçar algum ponto dessa trajetória no espaço-tempo a ser melhor elaborado e dividido com o público, nada mais justo do que dispor da parcela de espaço-tempo que me cabe para pensar com e através de uma das inúmeras janelas oferecidas por esse programa.

Em 21 de outubro de 2018 realizou-se o exame de admissão para a turma de 2019 do ProfHistória, onde foi proposta como questão dissertativa o tema transversal dos direitos humanos a ser trabalhado em um plano de aula elaborado pelos candidatos após escolherem uma dentre duas temáticas principais, a saber, “Estamos indo em direção a um mundo sem direitos humanos?” cujo texto norteador focou na questão da migração e refugiados e “O tripé da ditadura, com tortura, desaparecimento e censura, está preservado no Brasil” tratando da permanência de práticas autoritárias praticadas durante a ditadura iniciada em 1964, período “traumático” na História do Brasil.

Os números do concurso chamam atenção para a importância do programa na formação continuada de professoras de História no Brasil. Se inscreveram para o exame em 2018, 3.485 professores de todo território nacional, sendo efetivadas 2.488 dessas inscrições; faltaram ao exame 375 inscritos; foram aprovados na primeira etapa alcançando pontuação suficiente para terem suas questões discursivas corrigidas 1.151 participantes; 886 foram aprovados, sendo 458 classificados e 428 aguardando vaga, divididos nas diversas instituições que então compunham o programa conforme tabela abaixo:

Situação dos candidatos no processo seletivo.

NÚMEROS GERAIS POR INSTITUIÇÕES - PROFHISTÓRIA 2019

Instituição	Total Inscritos efetivos	Total Faltosos	Total provas discursivas corrigidas	Aprovados	Classificados	Aguardando vaga
PUC-RIO	44	7	26	20	12	8
UDESC	24	3	15	11	11	-
UEM	62	4	28	22	20	2
UEMS	36	10	3	2	2	-
UEPG	49	7	25	20	16	4
UERJ-HIS	133	20	77	60	30	30
UFF	77	8	52	49	12	37
UFMT	144	16	45	33	20	13
UFPA	225	37	98	70	30	40
UFPE	184	24	90	66	18	48
UFPR	83	11	45	30	16	14
UFRGS	59	7	42	29	24	5
UFRJ	62	11	43	33	20	13
UFRN	120	24	56	46	30	16
UFRRJ	55	13	32	22	15	7
UFS	115	15	48	38	21	17
UFSC	63	5	36	28	15	13
UFSM	27	4	14	11	11	-
UFT	92	17	26	18	15	3
UNEB	174	30	53	46	12	34
UNEMAT	88	15	15	11	11	-
UNESPAR	45	5	15	13	12	1
UNICAMP	107	9	61	49	15	34
UNIFAP	103	16	36	30	18	12
UNIFESP	151	35	77	53	20	33
UNIRIO	61	6	46	36	12	24
URCA	105	16	47	40	20	20
Totais	2.488	375	1.151	886	458	428

Fonte: Setor de informática do DSEA-UERJ

Diante de tal panorama, a questão de como professoras de História planejam aulas quando demandadas a fazê-lo atravessadas pelo tema dos direitos humanos pareceu muito promissora. Para fins de pesquisa, no entanto, algumas decisões metodológicas necessitaram ser tomadas.

3.1 - Dos recortes e modos de aproximação do material.

Em um primeiro momento, recebi do setor de Informática do DSEA-UERJ³, responsável pelo processamento e arquivo de dados digitais do concurso, os totais

³ As informações obtidas junto ao Departamento de Seleção Acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DSEA-UERJ) foram realizadas mediante autorização do Coordenador Geral do ProfHistória, professor Dr. Luís Reznik.

do certame já mencionados, bem como uma amostra que representasse 10% das provas discursivas escolhidas aleatoriamente, sem qualquer especificidade de local de realização, instituição de ingresso pretendida, identificação de sexo ou “raça” dos participantes, tema principal escolhido, se tais provas correspondiam a candidatos aprovados na 1ª fase, classificados ou reprovados na 2ª fase.

Vale lembrar que um dos requisitos para participação no processo seletivo do programa é “atuar como professor de História em qualquer ano da Educação Básica”, conforme disposto na alínea b, § 2, seção II do edital do certame. As professoras realizam no mesmo dia as provas que compõem as duas fases, sendo a 1ª fase objetiva e a 2ª fase discursiva. A fase discursiva envolve a elaboração de um plano de aula a partir de temas propostos na prova. Como procedimento padrão, o DSEA-UERJ digitaliza todas as provas discursivas para arquivo (o que possibilitou o desenho inicial dessa amostra) e são enviadas aos avaliadores para correção posteriormente. É bom ressaltar que o fato da prova discursiva não ter sido enviada para correção não necessariamente significa que o candidato foi reprovado na 1ª fase objetiva, pois a posição na classificação em relação as vagas na instituição pretendida também interferem nesse ponto como consta na seção VI do edital:

6.2 Somente terão a Prova Discursiva corrigida os candidatos que:

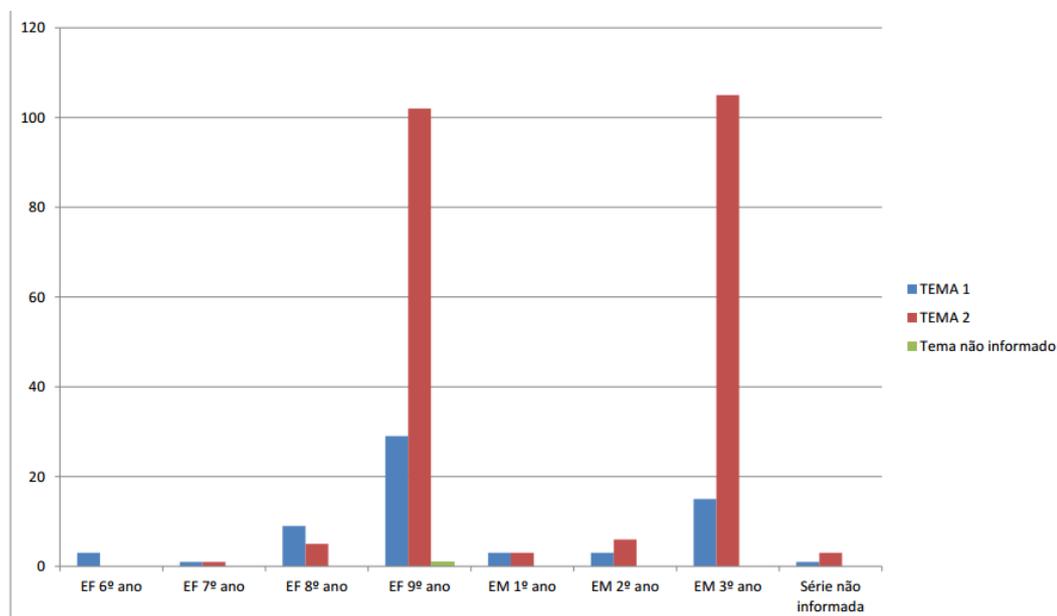
- a) obtiverem o mínimo de 70% de acertos das questões válidas na Prova Objetiva;
- b) estiverem inseridos no grupo correspondente a quatro vezes o número de vagas destinadas à instituição escolhida pelo candidato no ato da inscrição, considerando-se os primeiros classificados pela ordem decrescente das notas obtidas na Prova Objetiva.

Não estabelecer qualquer critério específico de seleção no primeiro recorte da amostra possibilitou o contato com a produção dos professores sem os filtros de conhecimentos mínimos para acesso ao programa aferidos na 1ª fase, bem como os filtros dos avaliadores da 2ª fase discursiva onde habita a amostra, o que acredito torná-la mais próxima da realidade das escolas brasileiras.

Recebi do setor de Informática do DSEA-UERJ, 74 envelopes digitais em PDF, contendo um total de 290 provas discursivas, amostra ainda grande diante do tempo que dispunha nos limites de uma dissertação de mestrado. As provas recebidas

foram catalogadas e o gráfico abaixo apresentou as primeiras impressões sobre o material.

Opção de temas escolhidos por ano de escolaridade na amostra recebida.



Fonte: elaborado pela autora.

A maioria das participantes da amostra optou por montar um plano de aula articulando o tema transversal dos direitos humanos com o tema principal da ditadura iniciada em 1964 no Brasil. No gráfico, chama atenção a distribuição dos anos escolares escolhidos pelos professores, que nos dois casos, tanto no tema da migração e refugiados que consta no gráfico como tema 1, quanto no tema da ditadura nomeado tema 2, houve prevalência na opção pelo 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio provavelmente em função da divisão dos conteúdos no currículo de História, sendo estes os anos onde se estuda a História Contemporânea. No que se refere ao tema da ditadura militar, está disposto no currículo para ser trabalhado justamente nesses anos, bem como é onde encontramos nos livros didáticos de História. Esse dado é significativo, pois demonstra que essas professoras conhecem a distribuição dos conteúdos no currículo de História.

Pareceu prudente realizar mais um recorte dentro da amostra recebida, então optei por analisar as provas do tema 2 – especialmente por sua relevância para os brasileiros – planejadas para o 3º ano do Ensino Médio, visto ter sido a opção na

amostra mais escolhida pelos professores, buscando dessa maneira me aproximar do material dentro dos limites tanto do tamanho que este trabalho suporta, quanto a partir dos dados fornecidos pelo próprio material. O recorte, portanto, gira em torno de 104 planos de aula recebidos na amostra de 10% do total das provas discursivas do processo seletivo do ProfHistória realizado em 2018, cuja escolha da professora foi trabalhar a partir da seguinte proposição:

Prova
Discursiva

Declaração Universal dos Direitos Humanos

A assembléia geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

(...)

Artigo II

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

(...)

Artigo V

Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

(...)

Artigo XIV

1. Todo ser humano, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países.
2. Este direito não pode ser invocado em caso de perseguição legitimamente motivada por crimes de direito comum ou por atos contrários aos objetivos e princípios das Nações Unidas.

(...)

onu.org.br

Próxima de completar setenta anos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual o Brasil é signatário, representa determinada concepção de direitos, a partir da qual foi elaborada. Tendo em vista essa concepção, escolha uma das duas temáticas apresentadas a seguir e desenvolva uma proposição de aula de história.

O tripé da ditadura, com tortura, desaparecimento e censura, está preservado no Brasil

Falar da história a partir das reverberações na vida particular de cada um parece ter sido extremamente relevante. Não é só uma maneira de dar conta do passado, não é só uma maneira de observar os crimes que foram cometidos e nunca foram punidos, é também um modo de explicitar o que continua vivo das ditaduras latino-americanas ainda hoje.

No Brasil, por exemplo, a tortura continua sendo amplamente usada pelo Estado. Além disso, hoje há um ímpeto de censura muito forte surgindo na sociedade brasileira, tentando silenciar artistas, interromper exposições, acabar com peças de teatro. O tripé fundamental da ditadura – tortura, desaparecimento e censura – está plenamente preservado na sociedade brasileira. Assim, falar da ditadura militar, dos crimes dessa ditadura, é falar também dos males que persistem hoje na sociedade brasileira e de que modo isso impacta na vida das pessoas.

JULIÁN FUKS

Adaptado de brasil.elpais.com, 30/12/2017.

Para a proposição da aula, os seguintes elementos devem ser apresentados nos espaços especificados na Folha de Resposta:

- temática escolhida;
- ano de escolaridade escolhido;
- título da aula;
- problematização e objetivos (7 a 15 linhas);
- procedimentos e recursos didáticos a serem utilizados (2 a 5 linhas);
- desenvolvimento dos conceitos e conteúdos a partir da problematização (10 a 25 linhas);
- atividade de avaliação de aprendizagem (3 a 5 linhas).

Suas respostas deverão obedecer à norma-padrão da língua. Não serão corrigidas as respostas que contenham qualquer tipo de identificação. Também não serão corrigidas respostas organizadas em tópicos, escritas de forma esquemática e que não atendam aos limites mínimos e máximos de linhas.

Fonte: Prova de ingresso no ProfHistória realizada no ano de 2018.

As 290 provas recebidas foram calculadas a partir da ordem em que foram organizadas nos envelopes previamente numerados pelo setor responsável e essa ordenação foi mantida mesmo após o recorte que limitou os planos a serem analisados a 104 dos 290 recebidos.

O plano de aula solicitado aos professores na prova se divide em sete partes: na primeira o candidato marcava sua opção pelo tema 1 ou tema 2; na segunda informava o “ano de escolaridade” ao qual a aula se direcionava; na terceira dava “título” a aula, na quarta traçava a “problematização e objetivos”; na quinta informava os “procedimentos e recursos didáticos” necessários a execução; na sexta descrevia os “conceitos e conteúdos a partir da problematização”; e na sétima esclarecia sobre “avaliação”. A primeira leitura do material, no entanto, revelou que essa divisão não foi respeitada “religiosamente” pelos professores, o que obriga a ler o plano de aula

como um todo antes de separar conceitos que seriam trabalhados, recursos demandados ou mesmo métodos de avaliação, uma vez que aparecem descritos não somente na divisão pré-estabelecida. Entendo essa questão como dificuldade geral em montar um plano de aula, o que certamente tem raízes na formação e muito provavelmente reflete um hiato na prática docente.

A fim de respeitar ao máximo a criação das professoras, identifiquei como conceito a ser trabalhado na aula, por exemplo, somente as palavras explicitadas como tal, independente da localização na divisão do plano, também não tentei justificar em produção exterior ao plano de aula se a palavra tratada como conceito já foi assim empregada por outros. A título de esclarecimento, quando julguei necessário expor partes dos planos de aula optei por manter a imagem original dos documentos, objetivando possibilitar aos leitores desta pesquisa algum contato mais direto com o material – que não está disponível ao público por outros meios –, tal opção não busca conferir maior inteligibilidade ao texto, mas considera a apresentação exatamente do modo como registrado pelos professores uma forma de respeitar em todos os aspectos possíveis a posição de autoria desses profissionais, posto que mesmo a letra representa algo do sujeito. Mas não necessariamente exponho todo o plano em todos os casos, bem como para fins de melhor utilização do espaço eventualmente pode-se mudar a ordem dos itens.

Um dos objetivos ao analisar os planos de aula foi tentar experienciar de alguma maneira o que os professores propunham, haja vista que compreendo aula como acontecimento. Embora ciente da impossibilidade de prever o desenrolar de como cada uma dessas aulas se daria se e/ou quando colocadas em prática, decidi realizar os caminhos propostos pelos professores, por exemplo, assistindo aos filmes e documentários, ouvindo as músicas, lendo o poema, bem como realizando uma breve visita aos textos, literários ou não, que foram citados especificamente, bem como assisti entrevistas, li relatos de sobreviventes de tortura, revisei arquivos que mesmo não citados especificamente representavam da maneira mais próxima que consegui encontrar aos que as professoras relataram em seus planos. Esse ponto específico da escolha no trato com o material adotado na pesquisa foi extremamente revigorante, cada aula analisada dessa maneira possibilitou contato com sentimentos distintos, muitas emoções afloraram e todo afeto experimentado

serviu de combustível para os passos seguintes, trazendo à tona a importância de professores na construção do conhecimento escolar como pensado por Piubel,

(...) entendemos que o conhecimento escolar se constitui enquanto uma aposta no fazer curricular no âmbito escolar e no papel do professor enquanto mediador nesse processo. Acreditamos que o conhecimento escolar pode viabilizar a construção de espaços educativos mais democráticos e menos excludentes, possibilitando processos de subjetivação, qualificação e socialização significativos. (PIUBEL, 2020, p. 77)

Após esse encontro com o material, solicitei e recebi do setor de Informática do DSEA-UERJ duas informações que pareceram relevantes incluir no trabalho, a saber, os estados onde as provas foram realizadas e se haviam sido enviadas ou não para correção. O objetivo de acessar essas informações foi verificar a abrangência espacial da amostra no território nacional, bem como, dentro da medida do possível, desenvolver um segundo tempo de encontro com o material e munida dessas informações tentar ver algo não visto anteriormente. Desse movimento, surgiram os seguintes dados das 290 provas recebidas.

Distribuição por estados das provas da amostra recebida.

UF	corrigida	não corrigida	total	Envelopes	Estado
AP	2	10	12	1 a 11	Rio de Janeiro
BA	12	20	32	12 a 15	Santa Catarina
CE	18	30	48	16 e 17	Rio Grande do Sul
MS	1	8	9	18 e 19	Tocantis
MT	1	19	20	20 a 25	Paraná
PE	3	9	12	26 a 30	São Paulo
PI	4	16	20	31 a 35	Mato Grosso
PR	4	20	24	36 a 38	Mato Grosso do Sul
RJ	25	19	44	39 a 42	Bahia
RN	2	7	9	43 e 44	Sergipe
RS	5	3	8	45 e 46	Rio Grande do Norte
SC	6	10	16	47 a 49	Permambuco
SE	0	8	8	50 a 61	Ceará
SP	9	11	20	62 a 64	Amapá
TO	3	5	8	65	Rio Grande do Norte
Totais	95	195	290	66 a 69	Bahia
				70 a 74	Piauí

Fonte: elaborado por Nelson G. Costa, setor Informática do DSEA-UERJ.

Nos 104 planos retirados dessa amostra estão contempladas todas as regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sudeste e Sul). Se por um lado esses dados comprovam quão abrangente e importante o ProfHistória tem se mostrado na formação continuada de professores de História no Brasil, por outro, ao verificar a quantidade de provas discursivas não corrigidas nota-se que a demanda ainda é muito superior a oferta, visto que o ingresso na 2ª etapa do certame está diretamente vinculado ao número de vagas oferecidas pela instituição pretendida pela docente, escolhida no ato de inscrição, ou seja, o ProfHistória é um bebê gigante, enorme se comparado a outros mestrados em História no Brasil, mas ainda com capacidade sem igual de crescimento. As novas informações aplicadas à amostra analisada nesse trabalho podem ser vistas na tabela abaixo, organizadas a partir do total de provas da maior a menor representação por estado e em ordem alfabética quando o total é o mesmo.

Distribuição por estados das provas da amostra analisada.

UF	Quantidade de provas corrigidas	Quantidade de provas não corrigidas	Total por UF
RJ	8	15	23
CE	5	8	13
PR	1	11	12
SP	2	7	9
BA	3	3	6
PI	2	4	6
RN	0	6	6
AP	0	5	5
MT	1	4	5
SC	1	4	5
PE	1	3	4
RS	2	2	4
SE	0	4	4
TO	1	1	2
Total	27	77	104

Fonte: elaborado pela autora.

3.2 – Do panorama, dados e percepções.

A História do Brasil, assim como toda a história da humanidade, é permeada por violências. Se fossemos realizar um mapeamento das práticas autoritárias nessa trajetória, teríamos que remontar a chegada de estrangeiros nessas terras, que ao se estabelecerem como colonizadores impuseram violentamente seu domínio sobre os povos que habitavam o território até então, e necessariamente teríamos que considerar os diversos movimentos de resistência. Também não podemos afirmar que a prática de tortura como política de Estado foi inaugurada pela ditadura militar implantada em 1964 haja vista que já o havia sido durante o chamado Estado Novo de Getúlio Vargas. Da mesma forma, a prática de tortura de negros escravizados foi considerada legal por mais de três séculos no Brasil. Esses são exemplos que poderiam ser identificados como marcas constituintes – que podem e devem ser constantemente resignificadas, mas não ignoradas – bem como ser interpretadas como rastros que apontem algum grau de continuidade de práticas autoritárias, violentas e excludentes nessas terras, sem desconsiderar a singularidade de cada contexto, posta a diferença entre rastro de continuidade e mera repetição. A bem da verdade, esses e uma série de outros momentos na História do Brasil ainda necessitam ser melhor elaborados publicamente. Muitas questões consideradas pacificadas no âmbito da História acadêmica não alcançam o público mais geral e ainda são objeto de disputa no imaginário social. Para além da divulgação científica que se propõe a História Pública e demais propostas de projetos de extensão nas universidades, bem como a porção de disputas narrativas que não desejamos jamais eliminar das relações sociais uma vez que tais discussões são características da democracia, é importante observar como os movimentos de professores de História na Educação Básica, considerados nessa pesquisa, apontam para essa elaboração em curso com estudantes nas aulas de História e muitas vezes se propõem a extrapolar as paredes das salas de aula e mesmo os muros da escola.

No ano 2013 em diante, vimos emergir discursos pró-intervenção militar, contra os direitos humanos ou a favor de que esses direitos sejam aplicados apenas a uma parcela específica da população, o que assustou pela falta de censura interna nos sujeitos envolvidos que barrasse os apelos à prática de violência desmedida pelo Estado. Professores de História foram acusados de doutrinadores, algumas foram

agredidas fisicamente, outros tiveram suas aulas gravadas e sua imagem exposta sem autorização, outras sofreram processos absurdos estimulados pelo movimento “Escola sem Partido”. Como bem colocado por Fernando Penna,

Uma pessoa que trabalha como professor e se identifica como um educador que constrói conhecimento no diálogo com seus alunos, ao ser confrontado com circunstâncias que o impedem de exercer sua atividade, tem sua identidade negada. (PENNA, 2018, p. 572)

Foi nesse panorama que a prova do ProfHistória, objeto de estudo dessa pesquisa, foi aplicada e a escolha da maioria dos professores da amostra em trabalhar o tema da ditadura militar já dá notícias de uma preocupação da classe em fazer o possível para contribuir na travessia desse fantasma. Embora seja assustador estar de frente com nossas mais aterrorizantes fantasias, esse momento também tem grande potência, pois nos dá oportunidade de fazer os lutos necessários e reinventar nossas bases fundamentais tendo em mente um futuro mais livre e incluyente. Se aqui tratei o ProfHistória e agora o Brasil como sujeitos, o faço reforçando que não o são senão em sua dimensão de existência a partir da ação de muitos sujeitos humanos que os constituem, pois somos nós que criamos as fronteiras de fora para dentro e de dentro para fora simultaneamente. É nessa dimensão de reunir um a um em torno de um projeto de ser humano mais democrático que acredito atualmente ser função, não exclusiva, mas também, de professores de História.

A história e os historiadores podem ajudar a elaborar e superar o trauma histórico, construindo uma história engajada na reconstrução democrática e no princípio da verdade/justiça/reparação, enfrentando as mistificações em torno de sua própria objetividade científica. A historiografia pode ajudar a romper o silêncio do perpetrador e a cumplicidade oficial sobre o passado “anistiado” (esquecido oficialmente), tomando a memória da vítima como base da verdade histórica objetiva, ampliando o próprio conceito de documento como prova histórica e da narrativa como exposição distante do processo. Mas a historiografia também pode apontar para outros caminhos, ainda que se solidarize com as vítimas ou tenha identidades ideológicas com um determinado grupo no passado em questão, compreendendo o passado de maneira distanciada. Esta última posição implica na premissa de um corte de tempo com o passado, e na problematização sem alimentar

traumas ou tabus das memórias subjetivas de vítimas e perpetradores.
(NAPOLITANO, 2020, p. 46)

Como já abordado nesse trabalho, a prática do historiador envolve um fazer com o impossível do passado que acompanha a História, logo, ao construir narrativas que dão contorno ao real inapreensível do passado, que se perdeu para sempre, o historiador faz esse trabalho de fiar cuja colcha poderá servir de proteção aos sujeitos quando diante do irrepresentável, haja vista que inevitavelmente o que é da ordem do real tende a retornar ao mesmo lugar. Não há como evitar que a dimensão real do passado se apresente, mas podemos elaborar tanto quanto possível bordas que protejam os sujeitos de viverem repetidamente e com a mesma intensidade o escancarar do abismo na dor dos traumas.

Em Lacan, a realidade material é da ordem do real impossível, enquanto a realidade psíquica é da ordem da fantasia. De modo que, assim como psicanalistas lidam na clínica com uma espécie de manejo da fantasia que possibilite aos sujeitos maior liberdade diante da realidade material, ao escrever e ensinar História há um fazer com a fantasia social que sustenta o grupo com suas especificidades e permite viradas de circulação ou tomadas de posições outras, que não sejam meras tentativas fracassadas de repetição. Tomo de empréstimo termos e conceitos da psicanálise nesse trabalho, pois parto do princípio de que se “O valor da psicanálise está em operar sobre a fantasia. O grau de seu sucesso demonstrou que aí se julga a forma que assujeita como neurose, perversão ou psicose.” (LACAN, 2003, p. 364), cabe, em meu entendimento, à História lidar com a fantasia social, com os fantasmas compartilhados pelo grupo e contribuir na elaboração dos lutos e traumas que nos atravessam como sociedade brasileira, pois

As culturas podem ser consideradas como fundadas em laços fantasísticos privilegiados, e acreditamos poder postular que, se diferem entre si de forma tão acentuada, isso se deve às estruturas fantasísticas e delirantes que lhes são próprias. (JORGE, 2010, p. 10)

Cabe a professores de História o trabalho de apresentar a cada estudante com quem divide uma sala de aula sua posição como sujeitos históricos, tanto a dimensão de assujeitados quanto a margem de possibilidade para ações inéditas. A despeito da imensidão desse trabalho e com todo respeito a Freud que em seu texto

"Análise terminável e interminável" se referiu a curar, educar e governar como tarefas impossíveis, aposto de certa forma também seguindo os rastros de Freud, já que também ele insistiu na prática da psicanálise a despeito da referida impossibilidade de curar, que em algum nível é sim possível educar, uma vez que a História se constrói em movimentos de continuidades e descontinuidades, jamais se repetindo exatamente como antes. Fazemos em História os movimentos pensados por Freud em "Recordar, repetir e elaborar", cientes que recordamos parcialmente, que a História não se repete senão diferencialmente até que uma elaboração possa se dar, sustentando os laços sociais.

Não é novidade que o processo de socialização determina o lugar a ser ocupado pelo indivíduo, como e quem cada um deve ser no mundo, a novidade talvez esteja no fato da escola que vimos desejando construir na contemporaneidade estar se afastando cada vez mais da ideia de dispositivo para disciplinarização dos corpos e buscando se constituir como espaço de subjetivação e livre expressão, ou seja, se por um lado a escola tem o dever de apontar para os estudantes que a presença deles naquela sala de aula e não em outra pressupõe alguns fins ou futuros específicos desejados por outros para eles, também assume a responsabilidade de apresentar possibilidades de transgressão desses lugares previamente definidos, levando em consideração os desejos e potencial para mudanças dos sujeitos e grupos sociais. É importante pontuar que o principal objetivo nesse trabalho, ao analisar os planos de aula que compõem a amostra, é valorizar boas práticas em consonância com essa visão mais democrática de escola, mas isso não impede de tentar identificar pontos cegos ou atos falhos a fim de propor questões.

É possível imaginar que em virtude do plano de aula estar sendo pensado como parte de um processo seletivo, esses professores buscariam elaborar aulas utilizando toda sorte de recursos a despeito da realidade nas escolas onde atuam ou que buscariam olhares mais genéricos, aulas possíveis de serem aplicadas em qualquer escola em qualquer localidade dentro do território nacional. No entanto, ao refletir sobre o que se repete, o que surge como exceção e o que é deixado de fora nessas propostas de aula, me vi muito mais inclinada a apostar que, na maioria dos casos, as aulas propostas no exame não são resultado de idealizações ou mero

exercício criativo, mas representam uma mostra muito próxima da prática daquelas professoras, que não somente expressam ali um estilo pessoal, como também têm lastro em suas experiências e realidades onde estão inseridas.

Ao realizar a prova do ProfHistória, os professores acessam o mesmo repertório simbólico que dispõem quando estão em sala de aula; como apresentado por Monteiro, ao atuarem, professores mobilizam saberes tanto da área da Educação, quanto da História, bem como trazem consigo toda a experiência de uma vida, além de levarem em consideração os saberes dos estudantes e da comunidade onde a escola está inserida.

(...) considera-se a ação do professor como sujeito de sua construção, reconhecendo aspectos relacionados à sua subjetividade e ao seu fazer na produção dos saberes escolares a serem ensinados, e estes são entendidos simultaneamente como criações originais da cultura escolar decorrentes dos processos de didatização (transposição didática) e de pedagogização, diferenciados em relação aos saberes acadêmicos e cuja produção pode ser objeto de análise. (MONTEIRO, 2019, p. 16)

Proponho, então, uma incursão por esse material visando compreender melhor os caminhos que professores de História têm buscado percorrer na atualidade, uma aposta nos saberes docentes e que esses profissionais acessam um determinado arquivo tanto quando realizam uma prova onde seus conhecimentos serão avaliados quanto quando atuam na Educação Básica, inevitavelmente a experiência da prática em sala de aula tende a atravessar os planos aqui analisados. Houvesse tempo suficiente, a exposição mais detalhada de todos os planos de aula seria interessante, mas opto por trazer a atenção casos representativos de questões que se repetem ou exceções que desejo destacar. Convido que me acompanhem nessa viagem que não deixa de ser um mergulho no Ensino de História no Brasil atual.

Como ponto de partida de nossa viagem, trago exemplos que apontam mais para a prática dessas professoras do que para uma preocupação em convencer os examinadores do certame. No plano de aula 185, ao trabalhar a história local, se enfatiza a importância do “Travessão” e menciona um padre, tratando como algo conhecido por todos sem necessidade de maiores descrições no plano, não sendo possível somente por essa fonte identificar se o “Travessão” trata-se de um monumento ou outra espécie de lugar de memória, nem saber em qual município se

localiza ou quem é o padre que aparentemente teve importância na história local. Cruzando os dados verifica-se que há possibilidade do professor estar se referindo a algum município do estado de Pernambuco, local onde a prova foi realizada.

TÍTULO DA AULA

A DITADURA MILITAR NO BRASIL, CENSURA, TORTURA E NOSSO MUNICÍPIO DENTRO DESSE CONTEXTO.

PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

ATRAVÉS DO QUESTIONAMENTO E EXIBIÇÃO DE DOCUMENTÁRIO SOBRE CENSURA E TORTURA, QUESTIONAR OS ESTUDANTES SOBRE CENSURA NO PERÍODO MILITAR? TIPOS? FORMA? E SE HOUVE TORTURA NO BRASIL. PESQUISAR ESSES QUESTIONAMENTOS NA BIBLIOTECA. LEITURA DE TEXTO SOBRE O TRAVESSÃO EM NOSSO MUNICÍPIO. CONHECER SE EXISTIU CENSURA E TORTURA NO BRASIL NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR, INVESTIGAR E CONHECER O QUE FOI O TRAVESSÃO E SUA RELAÇÃO COM O PERÍODO MILITAR, INVESTIGAR E CONHECER O FATO A CARREIRA DO PADRE RELACIONAR COM A CENSURA E TORTURA NO BRASIL DO REGIME MILITAR

PROCEDIMENTOS E RECURSOS DIDÁTICOS

EXIBIÇÃO DE VÍDEOS, POWER POINT, EXPOSIÇÃO DE CARTAZES E EXPOSIÇÃO ORAL, ORIENTAMOS A PESQUISA NA BIBLIOTECA COM COLABORAÇÃO PELO RESPONSÁVEL DA BIBLIOTECA, CONVITE PARA AS PESSOAS CONVERSAS SOBRE O QUE VIVENCIAMOS NO TRAVESSÃO E NA CARREIRA DO PADRE.

CONCEITOS E CONTEÚDOS A PARTIR DA PROBLEMATIZAÇÃO

O QUE FOI O REGIME MILITAR OU MELHOR A DITADURA MILITAR NO BRASIL E SEUS REFLEXOS NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS DE FORMA MAIS SIMPLES OU PERCEPTÍVEL, A IMPOSIÇÃO DA CENSURA E DA TORTURA, TRABALHAMOS O CONTEÚDO REGIME MILITAR DO BRASIL DE 1964 A 1985, O TRAVESSÃO, A CENSURA E A TORTURA, PRIMEIRO OS ESTUDANTES DEVEM CONHECER OS CONCEITOS, PASSAMOS PARA A PESQUISA E RELACIONAMOS COM OS FATOS QUE OCORREM EM NOSSO MUNICÍPIO, PARA QUE ELES IDENTIFIQUEM A RELAÇÃO DO FATO HISTÓRICO DENTRO DA SUA REALIDADE. AS FASES DESSE PERÍODO COM O FECHAMENTO DO CONGRESSO AI 5, CENSURA NO MEIO ARTÍSTICO, O DOI-CODE, RELATOS DE PESSOAS TORTURADAS, ESTUDAR O QUE FOI O TRAVESSÃO DENTRO DO CONTEXTO HISTÓRICO. O REGIME MILITAR COMO REGIME AUTORITÁRIO, QUE USA DIVERSOS MEIOS PARA O CONTRÁRIO AQUELES QUE DISCORDAM DO REGIME, E PERSECUCIONAR AQUELES QUE NÃO ESTÃO DENTRO DO ESTABELECIDO PELO REGIME.

AVALIAÇÃO

PRODUÇÃO DE TEXTO DE OPINIÃO, PRODUÇÃO DE VÍDEO OU PEÇA DE TEATRO, PRODUÇÃO DE UM JORNAL DA HISTÓRIA RECONTANDO OS FATOS ESTUDADOS, PRODUÇÃO DE GRAFICOS QUE PERGUNTA O CONHECIMENTO DO QUE É CENSURA E TORTURA, VÍDEO ENTREVISTANDO PESSOAS QUE PARTICIPARAM DOS 2 MOVIMENTOS E NOSSO MUNICÍPIO.

No plano de aula número 273, a contextualização do tema levando em consideração a história local leva a docente a trabalhar conceitos, por exemplo, expropriação e grilagem, que não seriam óbvios nem estariam entre as primeiras escolhas para pensar a ditadura em muitas regiões do país. O professor cita Amazônia e Belém do Pará no plano, e a prova foi realizada no estado do Piauí. Podemos especular algum deslocamento desse profissional em algum momento de sua vida, ligações afetivas como ter familiares nos estados citados, ou até mesmo um maior interesse pela história local partilhado entre as regiões Norte e Nordeste, mas não é possível afirmar qualquer das possibilidades sem entrar em contato diretamente com quem elaborou a aula. Nesse plano de aula, também é possível observar a questão mencionada anteriormente sobre haver informações fora do campo específico, pois o livro didático é mencionado em “conceitos e conteúdos a partir da problematização”, mas não é citado nos “procedimentos e recursos didáticos”.

TÍTULO DA AULA

“Que Brasil é este? Estado, Ditadura e Violência”

PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

Tendo em vista o conhecimento, análise e discussão sobre o período de 1964 a 1985 da história do Brasil, proponho aqui o trabalho denominado “Que Brasil é este? Estado, Ditadura e Violência” com objetivo de desenvolver na aula com alunos do terceiro ano do Ensino Médio o debate sobre o Estado ditatorial estabelecido no Brasil a partir do golpe de 1964, enfatizando os processos de repressão, censura e violência vivenciados por civis, os quais estão registrados na historiografia brasileira, com base documental e/ou fontes históricas diversificadas e comprobatórias do estado de terror a que crianças, jovens, intelectuais, artistas, colonos... foram submetidos a época, em nome de uma “deza nacional”!

PROCEDIMENTOS E RECURSOS DIDÁTICOS

Início da aula com a exibição de vídeo documentário de apresentação do trabalho e objetivo da Comissão Nacional da Verdade; distribuição da turma em equipes para leitura, análise e debates de depoimentos de repressão e tortura disponibilizados pela Comissão Nacional da Verdade com data show, textos, papel e cometa.

CONCEITOS E CONTEÚDOS A PARTIR DA PROBLEMATIZAÇÃO

O conteúdo de base de nossa aula consta do livro didático dos alunos e discorre sobre a história do Brasil em capítulo específico referente ao golpe de 1964 até a redemocratização. Contudo, há a necessidade de recorrer a produção historiográfica local para tratar de conteúdos específicos da Amazônia, a fim de estudar os conflitos locais e violências vivenciadas no campo e regiões urbanas, no contexto da política de Integração Nacional proposta e implementada pelos militares, a exemplo dos Grandes Projetos e a expropriação de terras, com grilagem, além do constante controle, vigilância, prisões, torturas..., executados na capital Belém do Pará e em cidades do entorno da implantação dos Grandes Projetos, verbando ainda sobre o processo de resistência e organização social para o enfrentamento político e práticas de proteção e luta social. Para tanto é preciso trabalhar os conceitos de golpe, ditadura, tortura, expropriação, grilagem, resistência e até mesmo de produção historiográfica e fontes históricas.

AVALIACÃO

A avaliação será por meio da produção coletiva de cartas, usando os selinhos dos próprios alunos e seguida de produção individual de redações sobre o tema, as quais devem ser socializadas com a turma para posterior debate.

Conforme explicitado por Bittencourt,

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer –, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. (BITTENCOURT, 2009, p. 168)

Embora a maioria dos planos de aula não trabalhe especificamente com história local, dos 104 planos da amostra, encontra-se influência freireana em 21 planos que mencionam a realidade ou conhecimento prévio dos estudantes como ponto de partida para a aula; 73 propõem aula expositiva dialogada ou dialógica, ou

reservam parte do tempo para debate e exposição das ideias e posicionamentos dos estudantes; 47 incluem participação ou debate na avaliação; 24 planos propõem a divisão da turma em grupos o que também favorece a troca de ideias entre os estudantes sobre os temas abordados. Esses dados indicam quanto é caro para os professores uma participação ativa dos estudantes durante as aulas, sendo assim resguardada a eles uma posição central nas aulas que são pensadas para eles de modo a serem realizadas com eles, uma perspectiva que implica que

(...) pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 15)

Em 9 planos de aula, professores solicitam que estudantes realizem entrevistas com familiares e pessoas próximas que viveram o período da ditadura, e dentre esses, 2 incluíram o resultado das entrevistas na avaliação, o que não apenas representa quanto aquelas professoras valorizam as memórias que os estudantes têm acesso como demonstra coragem de enfrentar o desafio de explicar, contextualizar, quiçá ter que desconstruir memórias positivas do período ditatorial que, em 2018, circulavam a todo vapor e muito provavelmente apareceriam em entrevistas.

No que diz respeito a movimentos que extrapolam a sala de aula, 11 planos incluem na avaliação algum tipo de apresentação ou compartilhamento de produtos desenvolvidos pelos estudantes, a partir dos conhecimentos construídos na aula, com a comunidade escolar e fora dela, ampliando os impactos da aula, algo elogiável especialmente se tratando do período da ditadura militar, tema tão relevante e a respeito do qual muita desinformação e negacionismo têm sido produzidos, principalmente nas redes sociais. Alguns exemplos dessa preocupação podem ser observados nos exemplos:

Plano 13

AVALIAÇÃO
Os alunos serão divididos em grupos com 5 membros e buscarão exemplos de intolerância e exclusão nas mídias sociais e formais. Cada grupo deverá apresentar na semana seguinte, três ou mais exemplos; bem como criar formas de combate a esta censura e discriminação, desenvolvendo um slogan que será desenvolvido nas redes sociais.

Plano 17

AVALIAÇÃO
As turmas elaborarão trabalho em forma de seminário para serem apresentados a comunidade através de uma feira com o objetivo de aproximar a escola com a sociedade e desenvolver a interação entre a escola e a comunidade.

Plano 83

AVALIAÇÃO
com o uso de celulares, os alunos deverão usar a que for, trabalharão e criar zíngas, usando aplicativos de edição, sobre a luta e a importância das direitos adquiridos. Estes zíngas deverão ser postados em mídias sociais.

Plano 95

AVALIAÇÃO
Considerando que a avaliação deve ser processual e diagnóstica é importante permitir, proporcionar que os alunos manifestem suas opiniões. Como síntese, os alunos produzirão murais sobre a temática, disponibilizando no saguão do edifício.

Plano 160

AVALIAÇÃO
Como atividade avaliativa os educandos, criarão um blog da turma onde colocariam imagens, vídeos, textos e escreveriam suas percepções acerca do tema abordado.

Plano 208

AVALIAÇÃO	
<i>Prever, junto com os alunos, projeto e Trabalho de pesquisa sobre o Regime Militar Brasileiro, apresentando-o para os demais alunos e comunidade escolar envolvida, atribuindo notas mediante empenho de aluno.</i>	

Os tipos de avaliação enfatizam diversas formas de expressão dos estudantes, não apenas no que tange aos conteúdos tratados, mas também na elaboração de seus afetos tanto pelo amplo espaço aberto a debates como também através da arte. A amostra possibilita reforçar a constatação de Amorim, de que os afetos ocupam espaço importante no Ensino de História.

Assim, no ensino da História escolar, os lugares e as práticas de memória, as memórias coletivas e individuais produzem temporalidades e formas de ser e de estar no mundo que não podem ser desconsideradas no processo de ensino e aprendizagem, já que elas se constituem em conhecimentos e experiências (culturais, históricos e temporais) dos estudantes. Do mesmo modo, as diversas histórias que circulam na sociedade, seja sob a forma de séries e novelas televisivas, filmes, literaturas, músicas, etc., também compõem os saberes dos alunos e devem compor as aulas de História, relacionando e dialogando com as narrativas históricas escolares. Além disso, para um ensino significativo de História nas escolas, é preciso que sejam abertas vias de comunicação, de diálogo e de conexão entre professores e alunos: vias que permitam a produção e o compartilhamento de experiências e sentidos. Vias possibilitadas principalmente pelas relações de afeto, pelas afecções, pelas marcas que o ensino e a aprendizagem provocam em alunos e em professores. (AMORIM, 2019, p. 11)

Quando o assunto é avaliação, na maioria dos casos, é proposta mais de uma forma de avaliação por plano. Embora a dupla participação nas atividades e debates mais produção textual seja a mais escolhida, chama atenção quanto os professores possibilitam em aula contato com produções artísticas, bem como o estímulo a essas formas de expressão no momento da avaliação, mais uma vez deixando os estudantes ocuparem o palco como protagonistas na aula de História, como se observa nas tabelas abaixo onde constam: na primeira tabela, produções artísticas

usadas como recursos didáticos; na segunda, obras específicas mencionadas nos planos; e na terceira, os tipos de avaliação propostos nos planos. Em todas as tabelas os planos estão organizados do mais ao menos proposto, e em ordem alfabética quando o número de aparições é o mesmo.

Formas artísticas utilizadas na amostra analisada.

Produção artística utilizada	Quantidade de planos que mencionam
Filme e documentário	29
Música	18
Charge	2
Obra literária	2
Peça teatral	2
Poesia	2
Videoclipe	2
Cartoon	1
Novela	1
Quadrinho	1
Obras de arte (não especificado)	2

Fonte: elaborado pela autora.

Obras de arte utilizadas na amostra analisada.

Obra utilizada	Quantidade de planos que mencionam
Filme: Zuzu Angel	5
Filme: Batismo de Sangue	4
Livro: Brasil Nunca Mais	3
Música: Cálice de Chico Buarque	3
Música: Para Não Dizer que Não Falei das Flores de Geraldo Vandré	3
Documentário: Coratio – 30 anos de Brasil Nunca Mais	1
Documentário de Dulce Roque	1
Documentário: Dzi Croquettes	1
Documentário: MPB e a Ditadura	1
Documentário: Notícias de uma guerra particular	1
Documentário: Olhos Azuis	1
Filme: Tropicália	1
Filme: Última Parada 174	1
Filme: O Menino da Candelária	1
Filme: Tropa de Elite I e II	1
Filme: Feliz Ano Velho	1
Filme: Lúcio Flávio, o passageiro da agonia.	1
Filme: Missing – O Desaparecido	1
Filme: O dia que durou 21 anos	1
Filme: O que é isso companheiro	1

Livro: Infância roubada	1
Livro: Vidas Secas	1
Música: Comida dos Titãs	1
Música: Mataram o Presidente de Gabriel Pensador	1
Música: Não Chores Mais de Gilberto Gil	1
Música: Roda Viva de Chico Buarque	1
Poema: Eu, Etiqueta de Carlos Drummond de Andrade	1

Fonte: elaborado pela autora.

Formas de avaliação utilizadas na amostra analisada.

Forma de Avaliação	Quantidade de planos que adotam
Debate/participação	47
Produção textual	41
Prova escrita	10
Produção de vídeo	8
Seminário	8
Pesquisa	6
Produção de mapa/quadro conceitual	4
Teste	4
Análise de documentos	3
Apresentação de trabalho/pesquisa	3
Peça teatral	3
Produção de painel/mural	3
Questionário	3
Trabalho em grupo	3
Entrevistas	2
Portfólio	2
Produção de paródia	2
Prova oral	2
Sarau	2
Análise de charges	1
Análise de música	1
Estudo dirigido	1
Exercícios	1
Exposição	1
Juri simulado	1
Mostra cultural	1
Produção de blog da turma	1
Produção de charge	1
Produção de crônica	1
Produção de desenho	1
Produção de jornal de História	1
Produção de manchete	1
Produção de sinopse	1
Produção de slogan	1

Fonte: elaborado pela autora.

É relevante notar que apenas 20 planos de aula mencionam o uso do livro didático. Essa “timidez” no uso do livro didático faz pensar nos porquês de um recurso disponível em grande escala em virtude do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja produção e distribuição envolve grande complexidade, ainda ser subestimado por professores. Ficam as questões: haveria nesse desuso tensões no que diz respeito às relações de poder que envolvem autorias? Alguma espécie de curto circuito no duplo movimento realizado pelas professoras de investir os escritores dos livros didáticos na função de autor ao mesmo tempo em que exercem essa função quando realizam suas aulas pensando a si e os estudantes como autores das narrativas elaboradas durante as aulas? São questões a serem consideradas mais calmamente, levando em consideração a produção de Ralejo, que realizou amplo estudo sobre livro didático, especialmente no que diz respeito às condições para assunção a esses lugares de autoria.

(...) o autor de livro didático é um princípio de unidade, que reúne diferentes textos, gêneros literários, obedecem a regras legislativas e dialogam com discursos sociais. Ele homogeneiza esses discursos e os modifica, produzindo sentidos sobre o que deve ser ensinado. Esse lugar de produção não pode ser ocupado por qualquer sujeito. Dentro da “ordem do discurso” existem condições de funcionamento da produção discursiva dos livros didáticos. O sujeito que ocupa esse lugar precisa ser reconhecido pelos seus pares, pela editora que acredita em seu trabalho, por professores e alunos e por avaliadores das políticas públicas.

(...)

esses sujeitos, mesmo ocupando uma posição subjetiva no discurso que os constitui, ocupam um lugar político – o lugar de autoria – que possui o poder de mobilizar esses discursos e produzir sentidos de conhecimento histórico escolar, proporcionando também que outros sujeitos possam entrar nesse jogo da “ordem do discurso”. Podemos dizer que é a relação com o campo de conhecimento da disciplina que os legitima e autoriza a ocupar o status de “autor”, mas que sozinhos não são capazes de constituir esse “lugar” na atual configuração do mercado editorial.

(...)

agora nos cabe buscar compreender como nós nos constituímos como autores, dentro ou fora do universo de livros didáticos, ao nos desprender da imagem essencialista do sujeito e encarar os diversos discursos que nos

regularizam ao mesmo tempo que nos permitem criar dentro do jogo de saberes e poderes ao qual somos submetidos. (RALEJO, 2018, p. 229 - 233)

Dos 104 planos de aula, 73 propõem o trabalho com fontes do período estudado encontradas principalmente na internet, estimulando e dando suporte aos estudantes para construírem conhecimento consistente e chegarem a conclusões fundamentadas. A maioria dos planos de aula demonstra que os professores buscam disponibilizar o tempo-espço de suas aulas para construir junto com os estudantes, narrativas sobre o passado que sirvam de lastro para significação de acontecimentos contemporâneos, ou seja, em vez de levarem uma narrativa acabada acerca dos fatos para a sala de aula, as professoras propõem dar um papel de destaque às evidências históricas, orquestradas com a noção de que “O processo de construção do conhecimento histórico se assenta na seleção, interpretação e análise dos documentos.” (SILVA e MORAIS, 2017, p. 115). Esses planos de aula não revelam professores depositando conteúdos em mentes supostamente vazias numa perspectiva de educação bancária conforme denunciada por Paulo Freire.

Esta concepção “bancária” implica, (...) sua falsa visão dos homens. Aspectos ora explicitado, ora não, em sua prática. Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz , e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homem fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus. (FREIRE, 1987, p. 40)

O que se observa, no entanto, são professores elaborando em parceria com estudantes a partir da análise de fontes e ampla discussão em sala. Apesar das muitas críticas possíveis à Base Nacional Comum Curricular, há uma convergência entre as aulas propostas na amostra e a ideia apresentada no documento para História no Ensino Fundamental, a saber,

(...) estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos. (BNCC, 2017, p. 401).

Proporcionar o exercício da atitude historiadora é combater a história única porque passamos a compreender que a ação do historiador é uma construção discursiva baseada na interpretação de uma realidade. Essas práticas do conhecimento como uma produção também se estende para o cenário da sala de aula, que deve pautar-se na “reconstrução” dos processos que levam à produção do conhecimento escolar, permitindo ao estudante aprender a “leitura da história” que poderá ser aplicada em diversas situações da sua vida cotidiana (SILVA; MORAIS, 2017). Assim, os conhecimentos do componente de História poderão ser melhor sistematizados, fundamentados e analisados ao trabalharmos a partir da a atitude historiadora, contribuindo com possibilidades de construção de leituras de mundo. (AMORIM; MELLO; RALEJO, 2020, p. 14)

A atitude historiadora traz à tona a importância do olhar sobre as diferentes fontes e os documentos. É a partir das fontes que se faz História e assim podemos visualizar possibilidades de combater o negacionismo histórico, tema que tem emergido com força mediante discursos de ordem autoritária e conservadora. (AMORIM; MELLO; RALEJO, 2020, p. 15)

Atuar a partir de uma atitude historiadora envolve todo um modo de ser e estar no mundo que confere aos sujeitos tanto sua posição singular de agente da História quanto uma capacidade de identificar a si e os outros de modo plural como integrantes de determinado contexto histórico-cultural-social, bem como envolve o uso de uma determinada lente que implica um olhar questionador para todas as coisas em suas dimensões espaços-temporais.

O aprendizado do uso social da linguagem da escrita histórica pressupõe a presença do papel do professor como o responsável por criar situações de aprendizagem emancipadoras do conhecimento, sendo necessário que desenvolva uma tecnologia com os alunos neste aspecto. (MORAES, 2019, p. 12)

Cabem aqui algumas considerações acerca da ideia do desenvolvimento dessa atitude historiadora e as delicadas fronteiras entre História e memória no Brasil. Como colocado por Ana Maria Mauad,

O tema da memória nas sociedades contemporâneas está estreitamente relacionado à entrada na cena pública de diferentes movimentos sociais que, desde finais dos anos 1960, reivindicavam para si uma nova pauta de direitos, inclusive o direito à memória. Não mais aquela memória associada aos processos de construção das identidades nacionais, mas, principalmente, uma memória pública que desse conta dos embates e confrontos das novas políticas de identidade no mundo pós-colonial, num sentido bem amplo, que incluísse as novas subjetividades que afrontavam o ideal de um mundo branco, masculino e ocidental.

(...)

No Brasil, a emergência do tema da memória está associada ao processo de redemocratização da sociedade brasileira dos anos 1980, quando entrou para a pauta de discussões dos diferentes grupos organizados. Nesse contexto, um amplo espectro de movimentos sociais (negros, mulheres, homossexuais, sem-teto, sem-terra, entre outros), partidos políticos, associações civis, e outros tantos, voltaram-se para a organização de sua memória. (MAUAD, 2018, p. 29)

De acordo com Pierre Nora, “A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. (...) A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo.” (NORA, 1993, p. 9). Para o autor, o fim da história-memória que imbricava passado e presente de tal forma que se confundiam teria transformado nossa percepção do passado numa espécie de posse do que já não nos pertence, exigindo constante acomodação de objetos perdidos. Quando não se sabe mais do que o passado é feito faz-se necessário recorrer à representação através de amostras consideradas significativas. Os lugares de memória seriam potentes nesse aspecto uma vez que se estabelecem no limite entre História e memória.

Diferentemente de todos os objetos da história, os lugares de memória não têm referentes na realidade. Ou melhor, eles são, eles mesmos, seu próprio referente, (...). Não que não tenham conteúdo, presença física ou história; ao contrário. Mas o que os faz lugares de memória é aquilo pelo que, exatamente, eles escapam da história. Templum: recorte no indeterminado do profano – espaço ou tempo, espaço e tempo – de um círculo no interior do qual tudo conta, tudo simboliza, tudo significa. (NORA, 1993, p. 27)

Ao revisitar temas sensíveis da história do Brasil em uma aula de História, como é o caso da ditadura militar, é possível a todos os envolvidos na aula uma ressignificação dos traumas coletivos. Tanto estudantes quanto professores podem experimentar a memória a partir de ângulos diversos, mesmo que não capturados por seus sentidos à época, tendo vivido no período estudado ou não (é preciso levar em consideração que sobre o tema da ditadura militar os jovens escutam de familiares e conhecidos uma versão sobre o período, bem como na Educação de Jovens e Adultos encontra-se adultos que viveram o período); memória coletiva porque compartilhada, sempre seletiva, respeita a “fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável” (POLLAK, 1989, p. 8), inclui esquecimentos e algum grau de invenção. Por temas sensíveis aqui, considero todas as temáticas

diretamente relacionadas à questão do “trauma”, ou seja, processos históricos que engendraram violência física e/ou simbólica contra grupos sociais e que permanecem enquanto passados vivos, que não passam, e reverberam no tempo presente, gerando incômodo, disputa e controvérsia dentro e fora das salas de aula. (PIUBEL, 2020, p. 16)

É preciso ressaltar, porém, que um dos aspectos para que os estudantes desenvolvam uma atitude historiadora, é a aula de História, mesmo fazendo uso de relatos memorialistas, não ser de maneira alguma um espaço para mera expressão da memória. Segundo José Carlos Moreira da Silva Filho, “O Direito à Memória e o Direito à Verdade são direitos que se articulam de maneira muito próxima, a ponto de em muitos momentos figurarem juntos em uma mesma expressão: Direito à Memória e à Verdade.” (FILHO, 2010, p. 1) O problema dessa associação direta entre memória e verdade é que ela ignora o fato de que teoricamente a memória não tem compromisso algum com a verdade, podendo vir igualmente a servir para legitimação de grupos negacionistas.

Sabe-se que a memória como conceito e seus modos de funcionamento é objeto de estudo há séculos; tanto a Psicologia quanto a Filosofia e mesmo a História já mapearam a importância da memória na construção de identidades. A noção de “dever de memória” – nascida após a Segunda Guerra Mundial, ligada diretamente ao holocausto judeu e depois apropriada por movimentos libertários de grupos historicamente excluídos no intuito de afirmar suas identidades – foi

elaborada com objetivo de garantir que os seres e os povos lembrem e não repitam tragédias já experimentadas por outros em outros momentos, é, no entanto, *stricto sensu* um dever, embora particularmente eu prefira a palavra direito, de História e não somente de memória. Não dá para apostar todas as fichas na memória porque ela é autorreferente e sua seletividade não respeita qualquer regra exterior ao grupo que a sustenta podendo servir também a interesses desonestos, dito de outro modo, o compromisso das professoras de História é acima de tudo com a História, o que obviamente inclui o direito de todos à produção e acesso à História dos grupos com os quais se identificam.

A História leva em consideração a memória, já o contrário não necessariamente ocorre. Se por um lado a História Oral, por exemplo, considera depoimentos e relatos de experiência de vida como matéria prima de trabalho exigindo que tais relatos sejam entrecruzados de outros rastros a fim de se construir uma versão histórica, por outro, da memória não se exige nenhuma referência para que se imponha como verdade, esse é o grande perigo de se optar por defender um “dever de memória” na atualidade. Para reforçar que o intuito não é de maneira alguma abandonar a memória, mas sim utiliza-la em prol da construção de conhecimento histórico que é direito dos estudantes e das comunidades, tomo como exemplo o trabalho realizado pela professora de História Viviane Grace Costa no CIEP Brizolão 303 – Ayrton Senna no Rio de Janeiro, “na busca de compreender a relação dos docentes com os saberes que ensinam, considerando a originalidade e a especificidade epistemológica dessa construção da cultura escolar” (MONTEIRO, 2019, p. 3, 4). Ao trabalhar as memórias locais, a professora acaba por contribuir na escrita de uma história da escola e da comunidade com grande potencial de empoderamento dos sujeitos que compartilham esses espaços. Nas palavras da professora,

A diversidade das experiências humanas, em determinada temporalidade e em diferentes lugares, é objeto da História. Assim como os alunos, professores estão inseridos em um contexto histórico. A compreensão desse processo de forma menos essencialista e hegemônica – portanto, mais plural e múltipla – provoca nesses sujeitos o entendimento de seus papéis na História.

Ao mesmo tempo que imbuídos da cultura social, os sujeitos são protagonistas. Todos têm poder, e não são apenas reféns de um “sistema social”, ou de uma “economia”, ou de uma “personalidade política”. Desnaturaliza-se, assim, a concepção de superioridade hierárquica em relação à classe, raça, gênero, sexo e sexualidade. (GRACE COSTA, 2014, p. 12)

Por mais que os indivíduos tendam a eleger um aspecto de suas vidas como mais notável ou que melhor o represente, ninguém é uma única coisa (sexo, gênero, raça, profissão, religião, nacionalidade, posição política, etc) e ao ser colocado diante das várias facetas que o constituem, a tendência é que se produza maior apreço à diversidade, diante da percepção que ela também o habita em várias medidas. Como apresentado por Dunker,

(...) a experiência de sofrimento depende de atos de reconhecimento, articulados pela narrativa em demandas transativistas, e considerando que o sofrimento exprime-se como uma dialética entre o eu e as situações socialmente elaboradas (DUNKER, 2015, p. 220)

Voltar à discussão entre memória e História enquanto pensamos a prática docente pode parecer uma questão extrema, ora parece teórica demais ora soa banal, mas o movimento negacionista que estamos vendo emergir nos últimos anos tem justamente reivindicado que a memória positiva que alguns grupos apresentam dos governos militares seja aceita e divulgada em pé de igualdade às memórias das vítimas de tortura, por exemplo. A meu ver, uma maneira de enfrentar essa espécie de narrativa é através de um afastamento estratégico do termo “dever de memória” em nome do direito à História, pois se a memória por si só não depende de lastro profundo na realidade, a História em contrapartida não pode ser feita sem a construção de tais pontes. Vale considerar o posicionamento de Valdeci Araújo ao defender o direito à História e apontar para a possibilidade de historiadores atuarem na sociedade como curadores, nas palavras do autor:

Quando digo direito à história me refiro ao acesso às condições plenas de desenvolvimento e experiência de nossa condição humana, e não uma espécie de difusão de versões simplificadas de caráter pragmático a serviço de projetos de estados, nações, especialistas ou mercados (ARAÚJO, 2017, p. 207, 208)

O foco aqui seria (...) o acolhimento crítico e a amplificação de oportunidades e ferramentas. (ARAÚJO, 2017, p. 211)

A curadoria de histórias como um espaço de promoção, seleção, edição e reapresentação de histórias socialmente distribuídas e compartilhadas deve, entretanto, responder ao desafio de decidir que histórias curar. (...) Quais são seus valores incontornáveis? Aqui listaremos apenas três que consideramos incontornáveis. A pergunta pela verdade do acontecimento, a defesa da democracia e o respeito à diversidade. Celebrar e amplificar a diversidade que celebre a diversidade, que saiba se alimentar do outro ao mesmo tempo em que o edifica, e condenar a diversidade autorreferida, que para se afirmar precise reduzir o outro a si mesmo. (...) A democracia e a verdade são valores aporéticos e condição para a universalização do direito à história que devem orientar o historiador em sua função social de curador de histórias. Isto nos permitiria desqualificar qualquer discurso histórico que tenha como pressuposto a negação desses valores. (ARAÚJO, 2017, p. 213)

O ponto que gostaria de insistir é que o foco poderia deixar de ser apenas o "saber" ou "conhecer" história, mas também a amplificação de nossa capacidade de contar e ouvir (ler, ver, tocar) histórias como gesto de alargamento do humano, como condição de empatia e educação para a democracia. (ARAÚJO, 2017, p 214)

O rigor exigido na produção historiográfica e o compromisso com a verdade são valores extremamente necessários para a construção de uma sociedade democrática, mesmo toda a verdade ou uma versão definitiva e acabada dela sendo impossível de se alcançar, aliás, ousar dizer que este é o desafio de historiadoras ao apresentar ao público seu trabalho em temas sensíveis, seja em sala de aula atuando como professora ou em outros meios de comunicação, é necessário deixar claro que todo relato de pessoas que viveram o período é tratado de modo respeitoso, mas como fonte histórica, logo, será confrontado com as demais fontes para só então se construir uma narrativa histórica, isso inclui, no caso da ditadura militar, ouvir torturados e torturadores cruzando seus relatos com todo material recolhido do período que disser respeito ao tema pesquisado e for possível acessar. O sugerido afastamento não do sentido, mas do termo “dever de memória” não implica em abandono da memória seja por parte de historiadoras, professores de

História ou outros grupos sociais, ao contrário, o esforço é em prol de algum equilíbrio, a meu ver encontrado na História.

Alguém que ministre aulas de História na educação básica nos dias atuais precisa estar disposto a ouvir de modo paciente as memórias dos estudantes, bem como estar preparado para apresentar outras fontes que ora irão coincidir com suas memórias ora irão desmistificá-las de maneira radical. A professora de História em sala de aula não são permitidas algumas atitudes que muitos têm adotado nas redes sociais, como simplesmente bloquear ou excluir (comumente dito cancelamento) o sujeito que apresenta um discurso autoritário taxando-o de fascista, ou pôr fim a discussão com a arrogante ordem “Vai estudar!”, pois esse sujeito estará lá semana após semana obrigatoriamente em suas aulas – para além do mal entendido que pode trazer complicações a vida do estudante, sabemos que há outros espaços onde esse indivíduo poderá vir a compreender a questão –, mas ignorá-lo e esperar que essa educação histórica se encaminhe por outros meios seria como insistir em calçar um sapato dois números abaixo do seu, causando ferimentos repetidas vezes na professora defrontada constantemente com sentimentos de incapacidade e impotência. Embora se refira especificamente a desafios vividos em turmas de 6º e 7º anos, dá-se o mesmo em qualquer ano de escolaridade, quando Moraes menciona que “O importante observar é que o aluno está ali e o trabalho pedagógico tem que seguir da melhor forma possível e com as articulações necessárias para administrar os desafios que aparecem.” (MORAES, 2019, p. 2) A aula de História é esse espaço-tempo complexo onde ninguém deve ser excluído por mais controversos que sejam seus argumentos.

O que, de fato, está em jogo nessa perspectiva de estudo, apoiada na associação entre o movimento de posse da palavra e da autoridade compartilhada, é que a prática historiadora se alie à prática social na produção de um conhecimento intersubjetivo e reconhecido como válido pelos sujeitos históricos, desenvolvendo aquilo que atualmente propomos como “atitude historiadora”. Tal postura associa-se a uma tomada de posição face aos usos públicos do passado pelos diferentes agentes sociais e da configuração de uma história pública atualmente no Brasil. (MAUAD, 2018, p. 39)

É essa atitude historiadora que os sujeitos que não são historiadores podem adotar para a leitura sócio histórica do mundo. Mas o que seria essa atitude

historiadora? A atitude historiadora pode ser compreendida como um conjunto de competências a serem adquiridas por meio do ensino de história que possibilitam uma leitura mais sistemática, fundamentada e crítica da história. (SILVA e MORAIS, 2017, p. 116)

A preocupação com o desenvolvimento nos estudantes de uma atitude historiadora por parte dos professores de História pode ser observada na amostra de várias formas, para exemplificar, notem como no plano 100 o professor não se furta em trabalhar a narrativa dos opressores no trecho selecionado, se apropriando até mesmo do inapropriado a fim de possibilitar uma construção de significado que dê conta das demandas atuais.

PROCEDIMENTOS E RECURSOS DIDÁTICOS
EXIBIÇÃO DO FILME "ZUZU ANGEL" E DISPONIBILIZAR AOS ALUNOS UMA COLETÂNEA
CONTENDO EXCERTOS DE DEPOIMENTOS DE PESSOAS QUE FORAM PERSEGUIDAS E/OU
TORTURADAS DURANTE O REGIME MILITAR BRASILEIRO; ARTIGOS ACADEMÍCOS E REPORTAGENS SO-
BRE TORTURA; TEXTOS QUE FAÇAM CRÍTICAS AS AÇÕES DE GRUPOS ORGANIZADOS DE ESQUERDA NO PERÍ-
DO ENFOCADO, BEM COMO TEXTOS QUE APRESENTEM UMA VISÃO FAVORÁVEL AOS GOVERNOS MILITARES.

Outra maneira é darmos atenção aos verbos usados pelos professores ao descreverem os objetivos das aulas propostas, que em sua maioria exigem movimento da parte dos estudantes. Não estou afirmando que essas professoras tinham, ao tempo da realização da prova de ingresso no ProfHistória realizada em 2018, conhecimento teórico elaborado a respeito do conceito de atitude historiadora, mas sim que sua prática, se analisada através desses planos de aula, dá notícias de um esforço em prol desse movimento. Não é o caso de discutir o que viria primeiro, teoria ou prática, mas sim atentar para evidências de que quando o assunto é Ensino, teoria e prática caminham juntas, se desenvolvem concomitantemente retroalimentando-se. Na tabela abaixo estão listados os verbos usados para descrever os objetivos nos planos de aula da amostra, organizados do mais ao menos proposto, e em ordem alfabética quando o número de aparições é o mesmo.

Verbos utilizados como objetivos na amostra analisada.

Verbo usado para expressar objetivo	Quantidade de planos que adotam
Entender/compreender/apreender	45
Analisar	34
Debater/discutir	29
Pensar/refletir	29
Problematizar	12

Contextualizar	9
Identificar	8
Criticar	7
Desenvolver	7
Perceber	7
Comparar	6
Indagar/questionar	6
Relacionar	6
Esclarecer	5
Estudar	5
Conhecer	4
Conscientizar	4
Definir	3
Despertar	3
Estabelecer	3
Interpretar	3
Mostrar/demonstrar	3
Pesquisar	3
Valorizar	3
Aprofundar	2
Construir	2
Explicar	2
Explicitar	2
Observar	2
Possibilitar	2
Trabalhar	2
Abordar	1
Apreender	1
Apresentar	1
Argumentar	1
Articular	1
Caracterizar	1
Conceituar	1
Descobrir	1
Destacar	1
Enfatizar	1
Estimular	1
Evidenciar	1
Explorar	1
Favorecer	1
Historicizar	1
Instigar	1
Investigar	1
Lembrar	1
Mostrar	1
Posicionar	1
Preservar	1
Reconhecer	1

Repertoriar	1
Ressignificar	1
Sensibilizar	1
Verificar	1

Fonte: elaborado pela autora.

Como se pode observar na tabela acima, há objetivos que expressam ações dos professores, outros que expressam ações dos alunos e outros que envolvem atuação de ambos. Essas opções dizem respeito às concepções metodológicas adotadas pelas professoras. A discussão sobre objetivos no campo da Educação é ampla e merece ser abordada melhor futuramente. Por hora, vale pontuar que recorrendo a uma obra excelente que ocupa um espaço de destaque no que diz respeito ao Ensino de História no Brasil, encarada muitas vezes como um manual para professores de História, a saber, o livro “Ensino de história: fundamentos e métodos.” de Circe Bittencourt, ao qual muitas vezes recorro para pensar minhas aulas, não encontrei a discussão sobre elaboração de planos de aula e sobre os significantes evocados como objetivos perseguidos nas aulas de História, a única menção específica a objetivos é um esquema criado para o trabalho com documentos em sala de aula, onde são alocados como objetivos os verbos descrever, mobilizar, explicar, situar e identificar (BITTENCOURT, 2009, p. 334); desses cinco verbos apenas dois aparecem nos objetivos da amostra, a saber, explicar e identificar, o que é curioso já que 73 planos propõem o uso de fontes em sala de aula. Obviamente que nenhuma obra tem obrigação de dar conta de todos os temas, mas de alguma forma essas discussões parecem não figurar entre as maiores preocupações de pesquisadores da área, o que faz pensar sobre a dificuldade dos professores de História em elaborar planos de aula, bem como de eleger significantes que expressem os objetivos que têm em mente. Há grande possibilidade dessa divergência estar relacionada com a formação docente e a ideia de que quem sabe História sabe ensinar História, logo, se debruçar sobre questões pedagógicas como saber definir os objetivos das aulas ou saber como elaborar um plano de aula seriam questões menos importantes. A realidade, no entanto, é que esse hiato na formação docente influencia na qualidade das aulas, pois ensinar sem saber especificar quais objetivos se pretende alcançar em uma aula ou compreender os porquês de usar uma metodologia e não outra em cada caso se torna ainda mais desafiador. Não surpreende a imensa demanda por formação continuada no

ProfHistória, muito provavelmente os professores buscam essa formação porque encontram dificuldades em suas práticas, a questão não é diminuir a demanda por formação continuada, mas sim que alguns conhecimentos básicos sobre a prática docente já poderiam ser desenvolvidos durante a licenciatura, facilitando a vida das professoras quando ingressam nas escolas para lecionar.

Ao comparar as cinco primeiras posições dos verbos mais usados como objetivos propostos pelas professoras da amostra com as cinco primeiras posições de formas de avaliação que mais aparecem, nota-se que há uma convergência entre os métodos de avaliação e a possibilidade de verificação se os objetivos foram em algum grau alcançados, como pode ser visto nos recortes das tabelas exposto abaixo.

Cinco ações mais utilizadas para expressar objetivos na amostra.

Verbo usado para expressar objetivo	Quantidade de planos que adotam
Entender/compreender/apreender	45
Analisar	34
Debater/discutir	29
Pensar/refletir	29
Problematizar	12

Fonte: elaborado pela autora.

Cinco formas de avaliação mais utilizadas na amostra analisada.

Forma de Avaliação	Quantidade de planos que adotam
Debate/participação	47
Produção textual	41
Prova escrita	10
Produção de vídeo	8
Seminário	8

Fonte: elaborado pela autora.

Em virtude do panorama em 2018, vários planos de aula mencionam o momento conturbado em que a sociedade brasileira estava imersa, dentre esses, 9 usaram a palavra polarização e 18 citam com preocupação os apelos públicos pelo retorno da ditadura no Brasil. Há um senso de urgência rondando todos os planos de aula da amostra que não necessariamente se expressa diretamente. Vejamos alguns exemplos. Atentem para a repetição da palavra *importante* no plano 26 e a forma usada na grafia da palavra *respeito* no plano 226.

Plano 20

POBRES E NEGROS SÃO VÍTIMAS COTIDIANAS DE TORTURAS QUE VÃO DESDE AS PSICOLÓGICAS FREQUENTEMENTE, ACUSADOS DE PLANEJAR, PREMEDITAR OU OCULTAR CRIMES, ATÉ A TORTURAS FÍSICAS QUANDO HÁ MAIORES SUSPEIÇÕES.

NA PERIFERIA A ARTE É CONSIDERADA MANIFESTAÇÃO REBELDE, APOLOGIA AO CRIME É PERIGOSA, MESMO QUANDO RETRATA A DURA REALIDADE VIVIDA.

Plano 26

É notório que a sociedade brasileira está vivenciando momentos importantes que podem determinar a perda de importantes direitos adquiridos ao longo da história. É necessário ter como objetivo a abordagem em salas de aulas temas como a Ditadura Militar no Brasil, visando identificar e problematizar o que ocorreu no período, como os crimes de tortura foram praticados, o que é censura e direitos humanos.

Compreender o que aconteceu durante a Ditadura Militar no Brasil e relacionar esse entendimento com os direitos e liberdades assegurados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual o Brasil é signatário, são reflexões extremamente importantes para os jovens que vivenciam os conflitos atuais que assolam o nosso país.

Plano 67

mentos. Em tempos de polarização, a sala de aula deve ser local de reforço das noções de respeito, liberdade e cidadania.

Plano 87

aula será finalizada com um debate acerca do período estudado, onde, de acordo com o objetivo proposto, os alunos relacionarão o Brasil ditatorial militar com o cenário atual com o intuito de análise e possível contextualização sobre a volta do terror ditatorial e perda de direitos adquiridos.

Plano 226

Usaremos os recortes do filme sobre a ditadura de 1964 a 1985 para elaboração de uma peça teatral onde serão avaliados: conteúdos, passado e presente, métodos, espontaneidade buscando sempre a palavra RESPEITO.

O texto de referência proposto na questão “O tripé da ditadura, com tortura, desaparecimento e censura, está preservado no Brasil” de Julián Fuks influencia consideravelmente nos direcionamentos das aulas focando na permanência de práticas autoritárias no Brasil pós-ditadura. Cada parte do “tripé” abordado no texto aparece com a seguinte frequência: 52 planos de aula mencionam censura, 49 citam tortura, e 26 apontam desaparecimento. Vejamos três exemplos de aula onde se observam esses pontos nos planos 7, 11 e 62 respectivamente.

TÍTULO DA AULA

Ditadura nunca mais! Tortura não! Censura não!

PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

O objetivo da aula é debater sobre a ditadura militar e suas permanências na sociedade atual. Desembochar o senso de alunos em relação à violência cometida pelo Estado, os discursos de ódio e a apologia à tortura presentes no Brasil hoje, explorando violências físicas e psicológica da ditadura militar como base.

Permitir que os discentes comparem e questionem as formas de censura atuais e do período ditatorial partindo da noção indivisível e governos não são isentos e imparciais. E o controle é um instrumento para alcançar objetivos específicos.

Discutir que crises econômicas, políticas e sociais favorecem o fortalecimento de ideais ditatoriais e repressores, criando inimigos em comum e excluindo, perseguindo minorias.

CONCEITOS E CONTEÚDOS A PARTIR DA PROBLEMATIZAÇÃO

A ditadura militar brasileira necessita ser amplamente discutida nas escolas e na sociedade brasileira, por ser um período marcante da história, com muitos retrocessos políticos e sociais e que até hoje é exaltada por alguns grupos e governantes.

Partir da crítica ao discurso de ódio, tortura, censura e perseguições dos que eram oposição ao governo, e com na atualidade essa atrocidades ainda estão presentes. Em alguns casos, são tratadas como necessárias para atingir os objetivos do governo. Hoje vivemos um retrocesso em relação a esses casos de tortura e censura, já que não configuram um crime exatos torturadores e a ditadura e muitas pessoas estão fazendo.

Através de documentos da ditadura, explorar as características básicas desse governo e seus reflexos na sociedade. Trazer relatos dos torturados no período e apelar a relatos das torturas realizadas pela polícia. Falar sobre a censura e debater temas como escola sem partido. Explicitando que a censura é uma forma de controlar e punir.

Os alunos precisam compreender, que o governo ditatorial foi amplamente repressivo e violento e que a crise que vivemos atualmente favorece esse tipo de governo.

TÍTULO DA AULA

O QUE RESTA DA DITADURA: A PERMANÊNCIA E A NATURALIZAÇÃO DE PRÁTICAS AUTORITÁRIAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA APÓS A REDEMOCRATIZAÇÃO

PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

A REMINISCÊNCIA DE PRÁTICAS AUTORITÁRIAS TANTO NO ESPAÇO PÚBLICO QUANTO NA ESFERA PRIVADA, BEM COMO EM DIFERENTES INSTITUIÇÕES DA SOCIEDADE BRASILEIRA, ASSINALAM DE FORMA INEQUÍVOCA A PERISTÊNCIA DE FERIDAS ABERTAS, DE QUESTÕES LATENTES, DE DRAMAS E TRAUMAS NÃO SUPERADOS PELO PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO QUE OCORREU AO FINAL DO LONGO PERÍODO DITATORIAL.

SENDO ASSIM, NESTA PROPOSTA DE AULA, O OBJETIVO GERAL SERÁ FAZER COM OS ALUNOS E AS ALUNAS SEJAM CAPAZES DE IDENTIFICAR A PERMANÊNCIA DE PRÁTICAS COMUMENTE DESENVOLVIDAS DURANTE A DITADURA NA SOCIEDADE BRASILEIRA. LOGO, A PERCEPÇÃO DA UTILIZAÇÃO E DA DEFESA DE MEDIDAS COERCITIVAS POR SIGNIFICATIVA PARCELA DO TECIDO SOCIAL ASSUME IMPORTÂNCIA CENTRAL PARA A ANÁLISE E COMPREENSÃO DA PRESENÇA DE IDEIAS E AÇÕES AUTORITÁRIAS NO DIA A DIA DAS PESSOAS E NAS SOLUÇÕES QUE BUSCAM PARA OS PROBLEMAS SOCIAIS.

NESSA PERSPECTIVA, A AULA PROPOSTA DEMANDA COMO OBJETIVO ESPECÍFICO QUE OS DISCENTES PERCEBAM QUE OCORRE UMA ENORME DISPUTA DE MEMÓRIAS, UMA GRANDE PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA SOBRE O REGIME MILITAR E A REDEMOCRATIZAÇÃO, O QUE EVIDENCIA A CONTINUIDADE DE TRANSGRESSÕES AOS DIREITOS HUMANOS, CERCEAMENTO DE EXPRESSÃO, MISTIFICAÇÃO E OCULTAÇÃO DE INFORMAÇÃO QUE ATUAM PARA NATURALIZAR O AUTORITARISMO E RELATIVIZAR A IMPORTÂNCIA DA DEMOCRACIA, DA CIDADANIA E DA LIBERDADE.

CONCEITOS E CONTEÚDOS A PARTIR DA PROBLEMATIZAÇÃO

PARA O ENCADEAMENTO DA AULA SERÃO APRESENTADOS OS CONFLITOS ENTRE OS PROCTOS LIBERAL E MILITARISTA QUE POTENCIALIZARAM A CRISE E O ACIRRAMENTO DA OPINIÃO PÚBLICA DURANTE O SEGUNDO GOVERNO DE GETÚLIO VARGAS E ESTIMULARAM, POR UM LADO, A DEFESA DA SOLUÇÃO AUTORITÁRIA PARA DESTITUÍR O PRESIDENTE E EXORCUTIR A DEFESA DAS GARANTIAS DEMOCRÁTICAS E CONSTITUCIONAIS. POR CONSEQUENTE, ESSE DEBATE SE REPRODUZIRÁ NA CRISE QUE CULMINOU COM O GOLPE QUE INSTAUROU A DITADURA MILITAR, A PARTIR DA DÉCADA DE SESSENTA, DEFENDIDO O PRESIDENTE JÂNIO GULART EM NOME DE ORDEM, DA DEFESA DA PÁTRIA E DO COMPATÉ A AMEAÇA COMUNISTA.

NÃO OBTANTE, A ARTICULAÇÃO DESTA PREMISA COM AS DIFERENTES FORMAS DE LUTA E COMBATE EMPREENDIDAS PELOS INDIVÍDUOS, ORGANIZAÇÕES E VEÍCULOS QUE BUSCAM RETORNAR A DEMOCRACIA, A LIBERDADE, A CIDADANIA PLENA QUESTIONANDO A CENSURA, O AUTORITARISMO E AS ATROCIDADES COMETIDAS PELO REGIME MILITAR SERÁ FEITA ATRAVÉS DA APRESENTAÇÃO DA AÇÃO DA IMPRENSA ALTERNATIVA, DA LUTA ARMADA E DO RETORNO A DEMOCRACIA EM MEADOS DA DÉCADA DE OITENTA.

TENDO COMO REFERÊNCIA A PROBLEMATIZAÇÃO E OS OBJETIVOS DA PROPOSTA DE AULA DOIS CONCEITOS QUE PARAD O ESPAÇO CENTRAL: O DE MEMÓRIA E O DE REVISIONISMO, AMBOS FUNDAMENTAIS PARA A PERCEPÇÃO DA PERMANÊNCIA E DA NATURALIZAÇÃO DAS IDEIAS E DAS PRÁTICAS AUTORITÁRIAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA.

A MEMÓRIA É CONDIÇÃO INDISPENSÁVEL PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA, DA NOÇÃO DE PERTENCIMENTO, DA CAPACIDADE DE IDENTIFICAR-SE E SENTIR EMPATIA. NESTE SENTIDO, POSSIBILITAM OS ALUNOS ASSOCIAREM A PERISTÊNCIA DA DITADURA ATRAVÉS DOS DIVERGENTES RELATOS MEMORIALÍSTICOS E DA MEMÓRIA SOCIAL ACUMULADA SOBRE A DITADURA MILITAR.

O REVISIONISMO, POR SUA VEZ, SERÁ A CHAVE DE INTERPRETAÇÃO PARA AS CRESCENTES VOZES QUE NEGAM OS CRIMES COMETIDOS PELA DITADURA E INSTRUMENTALIZA A DIFUSÃO DA VISÃO DE UMA ÉPOCA SEM PROBLEMAS, DE ORDEM, DE RESPEITO, DE HARMONIA SOCIAL QUE PANIFERENTOU A PERCEPÇÃO DE AMPLOS DA SOCIEDADE QUE PARA MOMENTOS DE CRISE MORAL E SOCIAL SOLUÇÕES AUTORITÁRIAS SÃO NÃO SÓ DESEJÁVEIS COMO NECESSÁRIAS.

TÍTULO DA AULA

Ditadura Militar no Brasil (1964-1985): desafios e limitações da democracia e dos direitos humanos.

PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

O atual contexto de polarização da sociedade brasileira tem despertado reações sobre a democracia e os direitos humanos. Ao estudar o período das governos militares no Brasil, pretende-se dar visibilidade às influências do contexto internacional da Guerra Fria sobre o projeto de Estado-Nação articulada no plano nacional e analisar os efeitos da reorganização política e administrativa quanto à participação da sociedade no vivência política e democrática, caracterizadas pelo autoritarismo dos militares presidentes e suas práticas com vetos e silenciamento de diversos grupos sociais opostos ao regime.

Ao abordar essa problemática, faz-se necessário debater sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos enquanto um documento que orienta para a vivência da cidadania e à dignidade humana.

Como objetivos desta proposta de estudo, apresenta-se:

- Contextualizar o regime militar no Brasil com ênfase nos aspectos de violação dos princípios democráticos e dos direitos humanos.
- Analisar as práticas autoritárias do regime ditatorial e os efeitos socioculturais.

CONCEITOS E CONTEÚDOS A PARTIR DA PROBLEMATIZAÇÃO

Para analisar a recente temática dos direitos humanos deve-se apresentar os conceitos de justiça social, dignidade humana, e diversidade cultural. Não custa mencionar ou fazer referência aos progressos históricos do iluminismo como referência de modelo de Estado, como também contextualizar o termo democracia de forma breve.

Dentre quadro de conceitos a serem explorados são as ideias de golpe de Estado e Revolução, para que se possa refletir sobre a apropriação dos militares ao poder.

O recorte temático da Ditadura Militar no Brasil, de 1964 a 1985, permite que sejam analisados os antecedentes históricos a partir da retomada dos governos de Jânio Quadros e João Goulart. Analisar o papel exercido pelos vários grupos sociais e suas manifestações, possibilitam refletir e comparar o contexto de polarização da sociedade brasileira à época do golpe de 1960 e os dias atuais.

O documento da ONU que evidencia os direitos humanos permite um confronto com os Ates Institucionais dos presidentes militares, pois enquanto o primeiro documento orienta sobre princípios da dignidade humana e da democracia, o segundo conjunto documental representa a violação dos princípios anteriores.

Por fim, colocar-se em evidência a normativa das ações autoritárias, como a censura à imprensa, à cultura, à música e a repressão aos grupos sociais identificados como antagônicos ao governo militar.

É importante atentar que a despeito da forma como a questão foi proposta pelos organizadores da prova ter influenciado sim a ênfase nas continuidades, muito provavelmente pelo compromisso com o próprio movimento da História, os

professores não se eximiram de propor pensar descontinuidades em seus planejamentos, como os trechos a seguir exemplificam.

Plano 14

INCLUSÃO E EXCLUSÃO.	
Mesmo sentido, penso ser fundamental a apreensão da visão histórica de ruptura e continuidade, pois utilizo como base da proposta a ideia de que a história se constrói através desses elementos, que são determinados através da conjugação de forças entre os grupos ou indivíduos em um determinado tempo.	

Plano 52

ATUAÇÃO CONSCIENTE DOS AGENTES E INTERESSES ENVOLVIDOS.	
Por fim, o próprio conceito de história será abordado, tendo em vista as permanências, transformações e rupturas que estão presentes nos processos históricos, bem como destacar o rigor que existe na elaboração do conhecimento histórico, (repetição) reiterando que se trata sim de um conhecimento científico, em um momento de questionamento desses princípios.	

Plano 61

ra, mediante o aumento recente de imersões pré-ditadura.
Assim objetiva-se com a temática, a partir do levantamento do conhecimento prévio dos alunos e do conhecimento repassado ou dirigido didaticamente pelo professor, fomentar a reflexão e o espírito crítico dos alunos; pretende-se atingir os discentes para que se percebam como agentes que podem propor e efetivar mudanças ou continuidades. Cabe aqui fomentar a curiosidade e pesquisa bibliográfica e oral (entrevistas se possível)

Plano 89

tualidade.
As utilizar os antônimos rupturas e permanências, o volume irá perceber que a história atual traz consigo profundos laços fundados por seus sujeitos.

O foco nas continuidades suscitado pelo texto norteador poderia levar ao arriscado flerte de uma ligação direta entre passado e presente, podendo gerar confusão entre continuidade e repetição, se fossem desconsideradas as diferenças nos contextos necessárias à compreensão do movimento histórico, haja vista que mesmo as continuidades só podem ocorrer em relação às descontinuidades, impedindo assim a mera repetição da História. É nesses momentos que o fantasma do anacronismo assombra os professores. No entanto, assumir tal risco não

necessariamente é um problema, pois mesmo em nossas maiores fragilidades habitam potências, vejamos um exemplo disso.

No plano de aula 108, é proposta uma ligação direta entre passado e presente, no entanto, essa ligação é feita através de casos pontuais. Embora sejam contextos diferentes e modos de censura diferentes, a aula tem o claro objetivo de expor o desrespeito, em ambos os casos, às liberdades garantidas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. A tentativa de censura ao grupo Dzi Croquettes retratado no documentário proposto para a turma foi institucional haja vista o primeiro espetáculo do grupo ter sido banido pelo Serviço Nacional de Teatro em 1972, o que não impediu o sucesso do grupo com o público em plena vigência do Ato Institucional nº5; enquanto a censura à exposição “Queermuseu – cartografias da diferença na arte da brasileira” em 2017, partiu do Movimento Brasil Livre (MBL), organizado por membros da sociedade civil, que teve sua censura bem sucedida no primeiro momento com o cancelamento da mostra, mas derrotada posteriormente quando a mostra voltou a ser exibida em outros espaços durante o ano de 2018, ano de realização da prova, o que demonstra a preocupação em tratar nas aulas de História acontecimentos relevantes do tempo presente. A aula claramente foca na prática da censura a comportamentos considerados desviantes, especificamente no que tange à sexualidade, visto os casos trabalhados, ora pelo aparato do Estado ora pela sociedade civil, estimulando a reflexão sobre direito à diferença.

TÍTULO DA AULA

Direitos Humanos e censura: permanências nas artes brasileiras
--

PROCEDIMENTOS E RECURSOS DIDÁTICOS

Os discentes assistirão os trechos do documentário e lerão uma notícia que retrate tentativas de censura a exposição Queer.
Os recursos utilizados serão computador e projetor para assistir o documentário e ler a notícia, bem como ler os trechos da Declaração dos Direitos Humanos.

PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

<p>Considerando-se as permanências e transformações que ocorrem ao longo da História, este plano de aula visa definir e discutir o conceito de permanência a partir da análise de documentos relacionados a dois casos de censura (ou tentativa). O primeiro é o documentário Dzi Giequettis que aborda as tentativas de censura ao espetáculo <i>Les Femmes du Régime Militaire</i>, já o segundo é uma notícia que aborda as tentativas de (re)acabar com a exposição sobre sexualidades, mostra Queer, ocorrida recentemente no Brasil.</p> <p>A partir da leitura de trechos da Declaração Universal dos Direitos Humanos busca-se entender como a censura fere tais direitos e por quê. A partir disso discute-se o conceito de permanência comparando os dois contextos citados.</p>
--

CONCEITOS E CONTEÚDOS A PARTIR DA PROBLEMATIZAÇÃO

<p>A partir da exposição dos documentos (documentário e notícia) os discentes deverão abordar oralmente sobre os pontos em comum (que se dão a) listando-os em seus cadernos.</p> <p>Após esta etapa, devem ler trechos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e debater sobre o não respeito às liberdades individuais e coletivas de expressão que ocorrem hoje e entender como isto fere os Direitos Humanos. Neste contexto, devem ressaltar as ameaças e perceber que situações parecidas podem ocorrer em momentos distintos, ou seja, podem ocorrer permanências. Tal conceito será oralmente exposto pela docente que questionará a turma se estão de acordo com tal proposição.</p>
--

AVALIAÇÃO

<p>A avaliação ocorrerá durante todo o processo pedagógico, considerando-se a participação e engajamento nos debates. Ao final, haverá a produção de texto argumentativo contrário à censura.</p>

Em 7 planos de aula há referência ao período da escravidão no Brasil, dentre esses, 3 trazem também o tratamento dado aos povos indígenas, e 3 o fazem porque trabalham em recorte temático, o que nos lembra a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias que, dentre outras proposições, sugere a seguinte abordagem para o ensino de História:

(...) trabalhar com temas variados em épocas diversas, de forma comparada e a partir de diferentes fontes e linguagens, constitui uma escolha pedagógica que pode contribuir de forma significativa para que os educandos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam

apreender as várias durações temporais nas quais os diferentes sujeitos sociais desenvolveram ou desenvolvem suas ações, condição básica para que sejam identificadas as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências existentes no processo histórico. (PCN - Parte IV, 1999, p. 26)

Nos planos de aula que optaram por essa abordagem, o período da ditadura militar é visitado numa perspectiva mais ampla ao lado de outros períodos da História do Brasil caros ao tema escolhido, um método que propicia ampla problematização do tema eleito, geralmente algo relevante ao momento presente como é o caso desses planos. Desenvolver uma aula nessa perspectiva exige conhecer bem a turma com a qual se está trabalhando, quanto conhecimento prévio dos períodos que serão abordados se pode esperar que os estudantes tenham desenvolvido anteriormente a fim de, por exemplo, equacionar quanto tempo é necessário investir em contextualizar cada ponto de parada na corrente do tempo. Embora o uso de analogias como identificado por Monteiro também seja encontrado em outros planos de aula, no plano de aula 109 pode-se ver claramente

As analogias são utilizadas, freqüentemente, pelos professores como recurso para facilitar a compreensão de conteúdos escolares, uma vez que possibilitam mediações simbólicas e aprendizagens significativas. Nesse sentido, revelam-se recurso tentador para superar o estranhamento dos alunos face ao desconhecido que é, por elas (analogias), relacionado ao que lhes é familiar. Entre o científico e o senso comum, tornam-se recursos didáticos com grande potencial para a ressignificação de saberes e práticas, sintetizando de forma emblemática uma criação do saber escolar. (MONTEIRO, 2005, p. 334)

(...) Mas o professor identificou as diferenças e foram elas que deram inteligibilidade aos processos estudados. A relação estabelecida com fatos e contextos da atualidade visou possibilitar a sua compreensão por meio do destaque de um elemento estrutural semelhante, (...) e não apenas tornar o assunto familiar aos alunos, embora isto também tenha contribuído para a sua aprendizagem.

Temos, aqui, uma construção do saber escolar. A problematização é claramente orientada pelo professor de forma a encaminhar o raciocínio dos alunos para a compreensão do conceito, ao mesmo tempo em que procura fazê-los perceber a construção histórica da vida social. (MONTEIRO, 2005, p. 340)

TÍTULO DA AULA

O autoritarismo enquanto continuidade nas relações sociais no Brasil.

PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

Partindo da presente manifestação de autoritarismo no Brasil - não percebendo em processo como um "umaver dessa postura, pois a mesma para além de discurso estava e está presente na ação do Estado e de suas instituições" - na atualidade, buscamos compreender as estruturas históricas que fundamentam essa percepção autodestrutiva. Assim, percebemos e apontamos o autoritarismo e seus desdobramentos como elemento estruturante das relações sociais no Brasil. Compreender a violência como norma social, a exclusão enquanto mere desdobramento da violência, são os problemas que fundamentam a reflexão histórica da presente abordagem.

Temas por objetivos ao final da aula: compreender a naturalização da violência na sociedade brasileira; a normalização do autoritarismo nas relações que tomam corpo na sociedade; como também analisar os elementos do discurso "bandido bom é bandido morto" que acabam por alimentar práticas autoritárias.

CONCEITOS E CONTEÚDOS A PARTIR DA PROBLEMATIZAÇÃO

Entendemos que o sujeito que cursa a 3ª série do ensino médio tenha acumulado experiências que possibilitem utilizar recursos discursivos e historiográficos de maneira frutífera. Ademais, já se trata de um sujeito com recursos visuais que possibilite o panorama histórico como fundamento, como também situação social que demonstre a presença dessa discursão. Assim, compõem grupo de extrema relevância.

Objetivando abordar o autoritarismo e a violência enquanto continuidade histórica, vemos no período colonial a possibilidade de abordar a violência enquanto norma. O processo de ocupação territorial; dizimação dos povos tradicionais não alinhados e a homogeneidade religiosa e cultural como objetivo, demonstra um processo de violência extrema e desvalorização do outro. Assim, é possível trabalhar o papel da Igreja; os bandeirantes e a escravização de grupos oriundos de África.

Tal violência e autoritarismo se colocaram como elemento político e de poder. Podemos observar a forma como movimentos judiciais foram tratados. Exaltados e contestados são manifestações contra a violência de exclusão, porém também vítimas de uso "legítimo" da violência pelo aparelho estatal. A elevação de D. Pedro de Castro a herói por militares monumentos populares é incontestável. O coronelismo legitima a violência para fins políticos. O diálogo com "Vidas Secas" é válido.

Outra demonstração desse autoritarismo se manifesta nos projetos de unidade ideológica. O Estado novo e o Ditadura Civil-Militar são expressões do fortalecimento do centralismo e da legitimação dos abusos em uma sociedade entregue ao alarmismo e a relativização dos direitos.

PROCEDIMENTOS E RECURSOS DIDÁTICOS

Análise da violência e do autoritarismo no desenrolar da História do Brasil através de fontes documentais variadas: documentos oficiais; imagens; documentos eclesiais; filmes e textos literários. Dessa forma, vemos que não se pode construir um panorama que possibilite a aluno perceber tais elementos

AValiação

Devido a complexidade da temática, a avaliação será dividida em duas partes: 1) Um diálogo individual no qual o sujeito demonstre e sua compreensão a respeito das questões abordadas 2) Uma produção coletiva - escrita, visual ou midiática - na qual busquem trabalhar com outros sujeitos, que não sejam da turma, os problemas de autoritarismo e violência

É sabido que muitos dos presos políticos torturados e/ou assassinados pelo Estado no período da ditadura militar eram membros da classe média e esse provavelmente foi um detalhe relevante na necessidade de professores, cujos planos de aula visavam colocar em evidência a parcela da população que mais sofre violência da parte do Estado na atualidade, terem necessitado mencionar o período da escravidão. É o caso, por exemplo, do plano de aula 1.

TÍTULO DA AULA

Na favela a ditadura nunca acabou.

PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

É notório que a sociedade brasileira é extremamente violenta, sobretudo com as classes mais pobres. É importante destacar que em um país como o nosso que durante mais de três séculos ~~na~~ escravidão foi a força motriz e onde todo tipo de brutalidade em relação aos indivíduos escravizados era legal e também legitimada pelo próprio Estado; o racismo institucional foi e continua sendo um elemento constitutivo da violência, seja ela real ou simbólica.

Assim como na ditadura as favelas continuam sendo um dos principais locais alvo da violência do Estado. Para estas áreas não há a ideia de controle, os Direitos Humanos têm a sua atuação de fincada, muito por causa de um dinâmico elitista que também tende a desqualificar e marginalizar a cultura local.

Os objetivos da aula são mostrar aos alunos que mesmo após o fim da ditadura o Estado continua com as mesmas práticas de violência e demonstrar a importância de defender e valorizar a atuação dos Direitos Humanos.

CONCEITOS E CONTEÚDOS A PARTIR DA PROBLEMATIZAÇÃO

<p>Logo no início da aula pretende-se abordar o que seria um papel inerente a Estado que segundo Michel Foucault e Vigliani e pensar. Logo tanto, se fará uma reflexão sobre o panorama do sistema carcerário brasileiro, destacando os elementos do classicismo e racismo através da espacialidade dos muros contidos em pesquisas recentes. Num segundo momento será abordada as práticas de tortura, extermínio e de violência durante a ditadura militar a partir do livro didático, trecho da Comissão da Verdade e recortes de manchetes atuais. Haverá ainda nesta parte de aula a comparação de tais práticas com práticas cometidas por agentes do Estado atualmente visando evidenciar a continuidade de práticas violentas, principalmente nas favelas. Faremos sobre abuso de autoridade, auto de resistência para evitarem homicídios, falta de vontade política para investigar certos crimes e impunidade como incentivos à permanência destas práticas.</p> <p>Como ser importante trazer para a fomentação de um debate o caso da vereadora Mariele Franco e o seu mandato que foram brutalmente assassinados, provavelmente por questões políticas. Este caso é emblemático, pois Mariele Franco constitui uma série de simbolismos como mulher, negra, favelada e defensora dos Direitos Humanos. Antes de finalizarmos a aula refletiremos sobre formas de violência que não são explícitas, para isso falaremos sobre as práticas de censura durante a ditadura militar, com exemplos de músicas livradas. Utilizando o conceito de violência simbólica de Pierre Bourdieu abordaremos as questões da criminalização do funk também buscando um paralelo com a censura imposta pelo militares.</p>

Seja ao optar por uma abordagem temática ou simplesmente para expor melhor seus argumentos, as professoras realizam deslocamentos no tempo recorrendo a outros períodos da História a fim de exemplificarem o ponto no presente que desejam ressaltar, praticam dessa forma o que Foucault chamou de história do presente, ou seja, recorrem ao passado para melhor problematizar e criticar o presente, dito de outro modo, Foucault propõe uma elaboração do passado que signifique o presente, uma História feita no presente para significar o presente e que, portanto, diz mais do presente do que do passado em si, mas não autoriza a dizer qualquer coisa, ao contrário, há de se analisar tanto os ditos quanto os não ditos bem como os seus porquês a fim de elaborar a história do presente.

Não se trata de uma analítica da verdade, consistiria em algo que se poderia chamar de analítica do presente, uma ontologia de nós mesmos e, me parece que a escolha filosófica na qual nos encontramos confrontados atualmente é (...) por um pensamento crítico que toma a forma de uma

ontologia de nós mesmos, de uma ontologia da atualidade (...)
(FOUCAULT, 1989, p. 111)

É útil levar em consideração aqui alguns pontos na obra de Reinhart Koselleck. O autor menciona que o tempo muitas vezes é concebido ou na forma linear ou como algo circular, mas aponta que “Ambos os modelos são insuficientes, pois toda a sequência histórica contém elementos lineares e elementos recorrentes. (...) o decurso circular é uma linha que remete a si mesma.” (KOSELLECK, 2014, p. 19). A partir de tal descrição, proponho visualizarmos uma imagem do tempo histórico como uma espiral entre dois espelhos um de frente ao outro, ou seja, a representação espacial do tempo histórico não somente seria de uma linha que se projeta para frente enquanto desenha círculos abertos (dependendo do ângulo que uma espiral for observada se parecerá com um círculo), ao mesmo tempo em que essa espiral é refletida ao infinito nos espelhos exibindo não somente as múltiplas possibilidades de interpretação de cada fato, bem como a maneira como diversos espaços-tempos coabitam, uma vez que

Os tempos históricos consistem em vários estratos que remetem uns aos outros, mas que não dependem completamente uns dos outros.
(KOSELLECK, 2014, p. 19, 20)

As comparações realizadas pelo historiador servem para destacar a simultaneidade de assincronias. Aquilo que, no calendário, se manifesta como simultâneo pode ser definido como assincrônico conforme ritmos de desenvolvimento internos de uma cultura ou de um Estado. Pois ainda hoje existem tribos que acabaram de sair da Idade da Pedra, enquanto nações como os Estados Unidos já levam astronautas à lua.

(...) Perspectivas diferentes geram unidades de tempo com datas iniciais divergentes.

Por isso, representações diferentes dos mesmos eventos podem ser igualmente verídicas. (KOSELLECK, 2014, p. 272, 273)

Refiro-me a espaço e tempo como categorias históricas inseparáveis em consonância com as expressões experiência e expectativa como propostas por Koselleck, uma vez que “todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem” (KOSELLECK, 2006, p. 306). O que os planos de aula da amostra indicam é que os professores

têm trabalhado em suas aulas a história do presente, elaborando junto com os estudantes narrativas acerca do passado que signifiquem o presente no qual estão inseridos. Apoiada nos autores citados, penso o tempo vivido na aula de História como experiência radical (não de radicalismo, mas radicalização) do agora onde se experimenta a presença tanto do passado constantemente atualizado e compartilhado como espaço de experiência, assim como do futuro enquanto projeção de valores no horizonte de expectativas, eventualmente possibilitando a emergência de algo inesperado, uma palavra ou frase aparentemente fora do lugar ou mesmo uma expressão corporal inusitada, assim como os atos falhos em psicanálise que dão notícias do inconsciente, quando aparece essa espécie de lampejo em uma aula de História, professores atentos farão bom uso deles. Desse modo, o que não tinha lugar aparece assim no lugar certo podendo ser apropriado e elaborado pela professora, não se trata de elogio à prática de anacronismo na aula de História, mas da compreensão de que

Na busca de estabelecimento de conexões, associam elementos, conceitos, palavras de um tempo a outros de forma a estabelecer canais de comunicação, possibilidades de se fazer compreender a história ensinada. O raio de um relâmpago por um segundo... o "insight", um sentido atribuído no ato de ensino/aprendizagem. (MONTEIRO, 2011, p. 17)

Os muitos deslocamentos no tempo – não necessariamente em ordem cronológica – que ocorrem durante uma aula de História são, nessa perspectiva, não um período onde haveria uma suspensão do tempo em nome do tema a ser trabalhado, mas sim um espaço para os sujeitos experimentarem o tempo em sua forma mais ativa e radical, professores e estudantes têm na aula de História seu momento flâneur exploradores de espaços nos tempos. Já que a Física muito provavelmente jamais poderá proporcionar aos seres humanos uma viagem literal no tempo, não é nada mal constatar que aulas de História já implicam, nos limites da Física, produtivas viagens no tempo movidas pelo combustível do desejo de professores e estudantes.

Na maioria das aulas da amostra é possível identificar um caminho similar traçado pelos professores, eles partem de demandas do presente, vão ao passado colher informações resignificando-as com e através de orientações/exemplos do presente, conforme explicitado por Monteiro,

Narradores, os docentes buscam, em suas aulas, criar contextos específicos nos quais seja possível “educar através da instrução”, promover a compreensão de processos e fenômenos que possam auxiliar seus alunos a se orientar na vida presente. O tempo presente está presente em toda a elaboração: na formulação das questões, nas comparações, nas metáforas e analogias, nas demandas e constrangimentos das atividades escolares, exames e vestibulares (MONTEIRO, 2012, p. 21, 22)

Já constatamos anteriormente as questões do presente que moveram os professores, também vimos alguns passados revisitados. Resta então descobrir que futuro tais aulas pretendiam, ou seja, o que as professoras vislumbravam no horizonte de expectativas para si e para os estudantes ao formularem essas aulas? Não há dúvidas de que as aulas da amostra têm no horizonte de expectativas os ideais democráticos. Vejamos alguns exemplos.

Plano 103

~~esse momento~~ ~~construir~~ ~~maior~~ ~~com~~ ~~a~~ ~~estruturar~~ ~~esse~~ ~~momento~~.
Deste modo, formar jovens mais conscientes da história e comprometidos com a vida e a democracia.

Plano 154

sonhos?
Buscaremos compreender como esses questionamentos podem nos orientar numa prática mais democrática e acolhedora.

Plano 160

alguns brasileiros?
Essa atividade tem como objetivo fomentar nos educandos a criticidade sobre o papel do Estado na continuidade de práticas que não de encontro ao previsto na Constituição atual e na Declaração dos Direitos Humanos; também visa levar os estudantes a refletir sobre o papel da sociedade civil, portanto dele também, como agentes sociais e políticos diante das injustiças institucionalizadas, conscientizando de seu papel como agente histórico.

O aluno de hoje, diferentemente dos anos 60 fora da Classe Média ou da Classe Menor favorecida, necessitam de maior conhecimento sobre a temática escolhida. É com isso desenvolverá sua criticidade e compreenderá a importância do conhecimento do tema. Para construir uma sociedade justa e igualitária, assim sendo o aluno perceberá que através da exploração e esclarecimento, lamentará para a democracia.

3.3 – Ditadura: discussões acadêmicas na educação básica?

Antes de iniciar uma leitura dos planos de aula que compõem a amostra mais atenta a como é abordado o tema da ditadura militar iniciada em 1964 no Brasil, fez-se necessário uma atualização no debate historiográfico a respeito do tema. Para realizar esse movimento, utilizei como texto norteador o artigo “Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas” de Carlos Fico, onde o autor realiza um trabalho de fôlego, reflexão detalhada em torno do “suposto revisionismo da historiografia sobre a ditadura militar brasileira” (FICO, 2017, p. 5), analisando divergências na produção de diferentes versões entre historiadores acerca do período. Optei, no entanto, por incluir aqui somente litígios trabalhados pelo autor que apareceram nos planos de aula objeto desse estudo, a saber, questões sobre nomeação do período. Lemos em Fico:

Daniel Aarão Reis Filho tem insistido em chamar o golpe e a ditadura de “civil-militar” sustentando que a expressão “ditadura militar” foi usada pelos opositores do regime apenas para tentar fragilizar seus principais representantes (...)

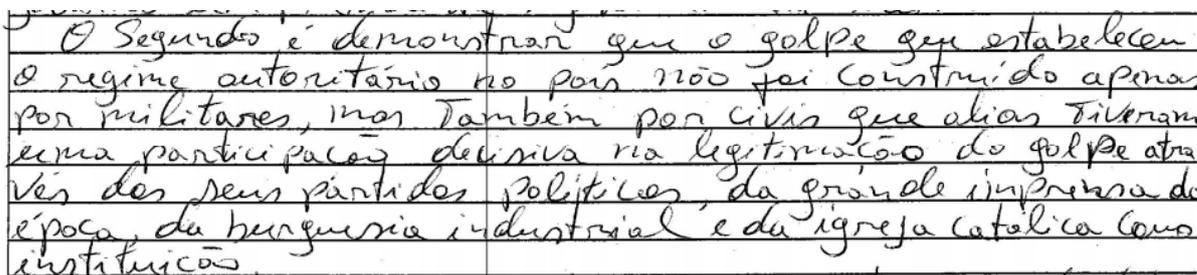
Por outro lado, o qualificativo civil diz pouco quando usado apenas em oposição a militar. Nesse sentido – conforme já foi apontado por Demian Melo –, o uso de civil feito por Dreifuss (com conotação de classista, empresarial) foi mais preciso (MELO, 2014, p.168). Ademais, fosse razoável o argumento de Daniel, teríamos de designar a ditadura como civil-militar-empresarial-midiática-católica e assim por diante, tornando o debate ainda mais viciado por nominalismo.

Há relativa variedade de usos: Eliézer Rizzo de Oliveira falou em “movimento político-militar” em seu livro de 1976; Marcelo Ridenti, em 1993,

já usava a expressão “golpe civil-militar”, antes do posicionamento mais insistente de Daniel, e adotou “regime civil-militar” em publicação de 2003; João Roberto Martins Filho preferiu “golpe político-militar” no livro clássico de 1987; a historiadora marxista Virgínia Fontes reforça a opção de Dreifuss com a expressão “ditadura empresarial-militar” e alguns autores preferem deixar como está, chamando a ditadura de militar.

O golpe foi efetivamente dado (não apenas apoiado) por civis e militares e, portanto, é possível chamá-lo de civil-militar. (...) O regime subsequente foi inteiramente controlado pelos militares (...) (FICO, 2017, p. 51-53)

Nos planos de aula encontramos o seguinte panorama no que se refere à nomeação do período: 50 chamam de ditadura militar; 10 de ditadura civil-militar; 2 abordam as duas versões, ditadura militar e ditadura civil-militar; 1 coloca ditadura militar no título e ditadura civil-militar na descrição; 1 diferencia golpe civil-militar e ditadura militar; 8 falam de regime militar; 1 reveza entre ditadura militar e regime militar; 1 fala somente em golpe militar não nomeando o período restante embora o aborde; 1 menciona golpe militar e ditadura militar; e 1 pontua golpe civil-militar e regime militar; os demais tratam apenas como ditadura. Um exemplo interessante aparece no plano número 250 mostrando que o fato de não se adotar uma determinada nomeação não significa que a questão não será abordada, pois nesse plano o professor se refere ao período como ditadura militar, não especifica outro nome para o momento do golpe, mas problematiza a participação de outros agentes no golpe como se observa no seguinte trecho:



O Segundo é demonstrar que o golpe que estabeleceu o regime autoritário no país não foi construído apenas por militares, mas também por civis que tiveram uma participação decisiva na legitimação do golpe através dos seus partidos políticos, da grande imprensa da época, da burguesia industrial e da igreja católica como instituições.

Pensando a partir dos planos de aula desta amostra, pode-se dizer que a maioria dos professores não costuma levar para a sala de aula as disputas entre historiadores, simplesmente apresentam a versão que conhecem melhor e/ou mais concordam, despersonalização característica da História ensinada, apontada por Monteiro:

- a despersonalização, ou seja, “a dissociação entre o pensamento, enquanto expressão de uma subjetividade, e suas produções discursivas: o sujeito é expulso de suas produções, o saber é submetido a uma transformação no sentido de despersonalização” (Chevallard, 1991: 71). O ‘saber a ensinar’ e o ‘saber ensinado’ não apresentam as referências de autoria que são fundamentais nos espaços acadêmicos. Esse processo, que já tem início no campo acadêmico devido à necessidades de sua publicidade, é realizado de forma exponencial nos saberes a ensinar e ensinado (MONTEIRO, 2007, p. 86)

Essa despersonalização por um lado pode ser problemática em um momento onde disputas narrativas se colocam com toda força, mas é compreensível diante da preocupação em combater tanto discursos de ódio que fazem apologia à institucionalização da violência quanto narrativas que negam a História e apontam o período da ditadura como anos dourados de segurança e prosperidade. Dois professores incluíram em seus planos algo da discussão sobre nomeação, o que particularmente considero potente em momentos de popularização do negacionismo histórico, pois essa estratégia possibilita reforçar para os estudantes a diferença entre discutir pontos passíveis a diferentes interpretações de modo fundamentado e contextualizado, de negar fatos que são consenso na comunidade científica, pois a despeito das muitas discussões acerca do período como Carlos Fico expõe em seu artigo, não existem dúvidas entre historiadores de que houve sim um período de suspensão da democracia e repressão violenta aos que se negavam a aceitar ter seus direitos cerceados durante os governos militares. Nesses dois planos, um apenas coloca duas possibilidades de nomeação como questão a ser trabalhada e o outro chega a citar dois autores sobre essa mesma questão, como pode ser visto nos seguintes trechos dos planos 10 e 180 respectivamente.

<p>Isso posto, cumpre abordar a seguinte questão: a ditadura foi militar ou civil-militar? Há um debate histórico quanto neste sentido, principalmente entre os historiadores Carlos Fico, que diz, o golpe de 1964 foi civil-militar, mas a ditadura foi militar; e Daniel Aarão Reis, que sustenta a tese que a ditadura foi civil-militar.</p>

O Brasil Pós-64. Ditadura militar ou ditadura civil-militar? O que é tortura, censura e perseguição, isso realmente existiu ou é uma invenção dos professores de história? Algum dia, nos realmente

Uma discussão que não encontramos no texto do Fico, mas ronda os corredores das universidades é o fato de trabalhos escritos por jornalistas ou outros profissionais venderem mais do que trabalhos produzidos por historiadores. É interessante que, embora os professores busquem sim referências na academia, também não evitam obras de outros profissionais, ao contrário, as usam não somente em perspectiva interdisciplinar. Notem a presença na amostra de citações a autores específicos: no plano 1 Foucault e Bourdieu (prova realizada no Rio de Janeiro); no plano 10 Calos Fico e Daniel Aarão Reis (prova realizada no Rio de Janeiro); no plano 17 Arendt e Weber (prova realizada no Rio de Janeiro), no plano 24 Nietzsche (prova realizada no Rio de Janeiro); no plano 94 Elio Gaspari, George Orwell e Don Evaristo Arns (prova realizada no Paraná); no plano 99 Rösen (prova realizada no Paraná); no plano 120 Marc Ferro (prova realizada em São Paulo); plano 122 Marc Bloch (prova realizada no Mato Grosso); plano 228 Elio Gaspari, Marco Antonio Villa e Rodrigo Sá (prova realizada no Ceará); plano 243 Michel de Certeau (prova realizada no Amapá); e plano 254 Marc Bloch e Circe Bittencourt (prova realizada no Rio Grande do Norte).

Como mencionado anteriormente, em 73 planos de aula as professoras propõem o uso de fontes em sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento de uma atitude historiadora por parte dos estudantes. No caso dessa amostra, isso é feito no intuito de mostrar que a experiência da ditadura militar foi extremamente negativa e é comum o uso de fontes que apresentam casos de censura e/ou tortura. É preciso lembrar que a proposta do certame nesse recorte era uma aula sobre a ditadura, atravessada por um texto que trata da continuidade na atualidade das práticas de censura, desaparecimento e tortura como “tripé da ditadura”, levando em consideração os direitos humanos como pano de fundo, logo, não é incomum que a ênfase maior nas aulas seja trabalhar como essas práticas violentas e autoritárias se deram no passado e como se apresentam na atualidade em desrespeito aos direitos humanos.

Discussões sobre o dito “milagre econômico” e grandes construções que os governos militares realizaram não entraram ou sequer foram citados na maioria dos planejamentos, mas faço aqui um adendo que esses temas também são urgentes uma vez que a maioria das pessoas que atualmente defendem o regime autoritário militar tem visões distorcidas a respeito do legado econômico do período, existe uma memória da ditadura muito relacionada com segurança, ordem e progresso que precisa ser desmistificada, além da necessidade de compreendermos escolhas governamentais que geram graves crises econômicas na dimensão que afetam direitos básicos dos cidadãos, podendo assim também ser consideradas como desrespeito a direitos humanos. Também é necessário levar em conta que os professores que optaram por perguntar aos estudantes o que eles sabem de antemão sobre o tema, e/ou planejaram solicitar entrevistas com pessoas próximas, e/ou propõem debates em suas aulas estão indiretamente se colocando a disposição para responder questionamentos que não necessariamente estão previstos, ou seja, as aulas estão abertas para a passagem da memória à História, e em 2018, isso implicava – e permanece implicando – estar disposto e preparado para escutar e trabalhar com graves distorções dos fatos. Como bem pontuado no plano de aula 250 "É preciso fazer uma prestação de contas imediata com esse passado, sob pena dele continuar nos assombrando".

3.4 – Considerações sobre os direitos humanos na amostra.

Em relação ao uso de fontes para discutir violações de direitos, 38 planos de aula usam a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e 19 usam a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 como referências do que seria correto e democrático. Surpreendeu o fato de 31 dos 104 planos analisados sequer mencionarem os direitos humanos, mesmo sendo demandados a fazer uso do recurso. Esse dado pode servir de alerta em relação à afirmação de Boaventura de Sousa Santos de que os direitos humanos teriam ocupado no horizonte de expectativas dos progressistas o espaço deixado pelo fim do socialismo real, se esse for o caso, o que dizer de quase um terço dos professores dessa amostra, já que simplesmente ignoraram o tema a despeito do enunciado que apontava a direção para elaboração das aulas? Como estou partindo da suposição de que as

professoras elaboraram planos de aula próximos ao que realizam quando trabalham nas escolas, é válido questionar se os direitos humanos estão tão naturalizados que ao tratar de liberdade e democracia, por exemplo, os professores entendem já estar lidando suficientemente com os direitos humanos, sem precisar citá-los diretamente. Ou é caso dos direitos humanos não serem os ideais que projetam em seu horizonte de modo que mesmo citá-los torna-se tarefa difícil? Ou será que até habitam o horizonte de expectativas dos professores, mas de forma tão abstrata que há dificuldade de mencioná-los de forma mais pragmática? São questões que só poderíamos responder após ouvir as professoras que elaboraram esses planos de aula. No entanto, mesmo sem poder afirmar com certeza o porquê de terem ignorado os direitos humanos nessas propostas de aula, há grande probabilidade de essa característica expressar algo da realidade nas escolas brasileiras. Embora a amostra tenha deixado claro que há uma preocupação das professoras em praticar uma educação democrática, a perspectiva dos direitos humanos ainda não faz parte do universo simbólico que acessam com tanta facilidade. Se já temos apoio na legislação e outros dispositivos que propõem essa abordagem, como é o caso, por exemplo, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, não seria interessante que os professores tivessem contato mais amplo com essa discussão desde a graduação?

Outra questão muito relevante é que, embora se trate de professores de História, a compreensão dos direitos humanos como construção histórica não é uma constante. Algo que os professores já estão acostumados a ter contato e se relaciona diretamente aos direitos humanos, por exemplo, é a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, comumente usada quando se discute a Revolução Francesa estando inclusive na maioria dos livros didáticos, no entanto, esse documento foi citado em apenas 3 planos: 56, 99 e 168. No plano 56 a declaração de 1789 é retratada no contexto da Revolução Francesa como ponto de origem dos direitos humanos, o que não corresponde exatamente às pesquisas sobre o tema que apontam além desse, outros documentos como a Declaração dos Direitos de Virgínia de 1776, à Constituição dos EUA de 1787 e às Dez Emendas de 1791 como parte da história dos direitos humanos que, unidos ao sentimento gerado pelos crimes cometidos durante a Segunda Guerra Mundial, resultaram na Declaração de 1948. No plano 99 o professor incluiu a Declaração de 1789 nos

“procedimentos e recursos didáticos”, mas em nenhum momento menciona que usaria do documento, refere-se ao uso de fragmentos da Declaração de 1948 nos “conceitos e conteúdos a partir da problematização”, não havendo como saber se os dois documentos seriam trabalhados ou se houve apenas uma confusão com os nomes. No plano 168 a Declaração de 1789 é nitidamente confundida com a de 1948, já que o nome da primeira é citado com o tempo de existência da segunda como se fossem um único documento. Seguem planos, exceto a avaliação, na ordem mencionada.

TÍTULO DA AULA

Direitos Humanos na vida prática: porque negligenciamos nossos próprios direitos?

PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

A problematização partirá da ideia recorrente de que o período da ditadura-civil militar brasileira foi positivo e de que seu retorno seria benéfico, pois apoia-se no pensamento comum e simplista de que uma ditadura eliminaria os bandidos e a corrupção da sociedade. Deste modo, objetiva-se construir junto aos estudantes o (então) entendimento sobre as arbitrariedades e violações dos Direitos Humanos no período ditatorial.

Possibilitando assim, a apropriação por parte dos estudantes do processo histórico no qual os Direitos Humanos são resultado de lutas sociais de amplos setores populares da sociedade, desconstruindo sentidos comuns como o de que os Direitos Humanos são para bandidos apenas ou mesmo de que os Direitos à dignidade deve ser parcial, ou seja, para Humanos considerados direitos.

PROCEDIMENTOS E RECURSOS DIDÁTICOS

A aula se dará a partir da exposição da temática proposta e seguirá com a exposição esquematizada dos conceitos e tópicos no quadro negro, seguindo-se à explanação e ao diálogo com os educandos. A turma contará com o livro didático onde poderão acompanhar o conteúdo programático e visualizar as imagens referentes ao tema.

CONCEITOS E CONTEÚDOS A PARTIR DA PROBLEMATIZAÇÃO

A aula partirá da apresentação do tema, da problemática atual em torno da memória da ditadura-civil militar brasileira e da relativização dos Direitos Humanos. Serão desenvolvidos conceitos como a origem dos Direitos Humanos a partir da Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão na Revolução Francesa; as lutas sociais necessárias a tais conquistas no percurso da História; como as terríveis ações nas duas grandes guerras mundiais; de que se tratam de direitos à dignidade humana adquiridos e não benéficos à parcelas específicas da sociedade. Transpondo a narrativa para o contexto brasileiro, deverá ser explicado a nomenclatura "Ditadura civil-militar", desmistificando tanto o termo ditadura como benéfico, pois exclui o processo democrático, quanto o não envolvimento civil e o existismo militar enquanto modelo incorruptível de instituição.

O professor buscará atrair a atenção dos educandos ao debate de maneira a possibilitar a conscientização da importância da defesa da democracia como único meio de discussão para os problemas, políticos, sociais e econômicos da nação.

At the fim da aula espera-se ter sido possível construir a compreensão de que a sociedade atual em que estamos inseridos é baseada nas liberdades e direitos individuais conquistados com sacrifícios e que o não respeito aos Direitos Humanos é atentar contra a própria segurança individual.

TÍTULO DA AULA

Ditadura militar brasileira: memória e resistência, presente!

PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

Propor aos alunos do último ano do Ensino Médio, ao trabalhar com o tema da ditadura civil-militar brasileira, os casos de tortura, desaparecimento e censura, principalmente após a publicação do AI-5, contrapondo os documentos promulgados pela ONU, em meados do século XX. O objetivo será levar os alunos à reflexão de como o Estado interferiu, naquele momento, nos direitos básicos do ser humano, indagando-os e problematizando os casos atuais e recentes em que esses direitos foram violados. Nessa maneira, ~~em~~ as aulas em que o tema será abordado, visa desenvolver uma consciência crítica (John Risse) nos alunos além de destacar a importância da memória, dentro da disciplina e da temática.

PROCEDIMENTOS E RECURSOS DIDÁTICOS

Os alunos entrarão em contato com um filme que narra um acontecimento do período histórico abordado (Zuzu Angel) Vídeos de relatos reais de pessoas perseguidas e torturadas no ~~per~~ período. Documentos escritos como o Ato Institucional Número 5 e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, além da música "Pra não dizer que não falei das Flores", Geraldo Vandré.

CONCEITOS E CONTEÚDOS A PARTIR DA PROBLEMATIZAÇÃO

Como parte do processo de sondagem, após um levantamento prévio do conhecimento dos alunos, realizado na aula anterior, será apresentado e reproduzido o filme *Zuzu Angel*, como parte do processo de imersão ao tema da aula. Na aula subsequente, leitura para sala de dados e informações sobre o AI-5, pesquisa feita previamente, com o objetivo de auxiliá-los na compreensão dos meios utilizados pelo Estado, para censura, coação e silenciamento brasileiro, e compreenderem as cenas expostas no filme. Na mesma aula, orientados por questões ~~compreensivas~~ compreensivas e reflexivas, irão contrapor o mesmo documento com fragmentos da ~~relatório~~ declaração Universal dos Direitos Humanos, percebendo sua vigência no período em que a ditadura esteve vigente.

Posterior a esse período de discussão e reflexão, os alunos serão vídeos de pessoas que relatam sua tortura ou que vivem uma família se torturada durante o regime. Paralelamente, será apresentado, por meio de notícias, o caso da morte recente da deputada do Rio de Janeiro Márcia França e as hipóteses da interferência de um político e de um delegado no caso. As turmas e grupos que trabalharão os direitos serão imersos no entender a persistência que há no Estado de coação e perseguição movimentos de resistência, que lutam pela democratização e garantia dos direitos humanos na sociedade brasileira. Finalmente, analisarão uma música de resistência que marcou o período.

TÍTULO DA AULA

A Ditadura militar no Brasil e a questões dos Direitos Humanos na atualidade.

PROCEDIMENTOS E RECURSOS DIDÁTICOS

Faremos uma aula expositiva dialogada, iniciaremos com um clipe da música *Comida dos Titãs* e a partir daí iniciaremos o debate com os alunos e a exploração do tema. Os recursos didáticos utilizados serão: Quadro branco, projetor, computador, data show, caixa de som, letra xerocopiada da música *Comida dos Titãs*.

PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

Uma temática que necessita ser estudada, compreendida e debatida na atualidade são os Direitos Humanos no nosso Brasil. Direitos esses que são desrespeitados a cada dia, desvalorizados por uma grande parte da população que tem concepções errôneas, sobre o tema, como por exemplo: achar que os Direitos Humanos só se aplicam a bandidos e por isso devem ser banidos ou desrespeitados.

Nessa aula pretendemos abordar a questão dos Direitos Humanos no Brasil hoje, tomando como pano de fundo, o período que ficamos sem tê-los, no caso da Ditadura Militar no Brasil em 1964, procurando relacionar as influências, permanências que esse regime autoritário deixou em nossa sociedade atual, no que tange ao desrespeito e a formação de concepções equivocadas sobre os Direitos Humanos em nosso país.

Nossos objetivos são: Conhecer os Direitos Humanos; compreender a importância da aplicação dos Direitos Humanos em nossa sociedade; Analisar a influência da Ditadura Militar, no que tange ao desrespeito dos Direitos Humanos em nosso país na atualidade.

CONCEITOS E CONTEÚDOS A PARTIR DA PROBLEMATIZAÇÃO

<p>Após a exibição do clipe da música <i>Comida dos titãs</i>, iniciaremos um debate com os alunos, a cerca do que eles compreenderam da música, daí trabalharemos com os conceitos de: Direitos, Direitos Humanos. Após a discussão, faremos um breve histórico dos Direitos Humanos no mundo, ressaltando a importância da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, os seus quase 70 anos de existência, depois entraremos na Ditadura Militar no Brasil, causas, consequências, trabalharemos os conceitos de Ditadura Militar, Estado de exceção, supressão de Direitos.</p> <p>Falaremos do fim da ditadura e a formação do país democrático, o Estado de Direito, conceitos também absurdos.</p> <p>Após essa explanação, colocando exemplos e pedindo a participação dos alunos, abordaremos as formas de desrespeito dos nossos Direitos na atualidade, como a sociedade vê esses direitos. Procuraremos fazer uma reflexão porque de ainda estamos pensando, agindo, cominando para o desrespeito e a intolerância.</p> <p>Por fim, procuraremos salientar a importância do respeito aos Direitos Humanos em nosso país, trabalharemos com os conceitos de respeito, cidadania, liberdade e democracia.</p>
--

Percebo essas “confusões” com nomes e datas como atos falhos, ou seja, maneiras de algo que se sabe sem saber que se sabe naquele momento aparecer no discurso. As professoras de História compartilham o que Foucault chamou de arquivo, uma espécie de *a priori* histórico que possibilita alguma unidade à disciplina, funcionando como conjunto de regras que viabilizam enunciados. Nas palavras do autor,

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas; ele é o que faz com que não recuem no mesmo ritmo que o tempo, mas que as que brilham muito forte como estrelas próximas venham até nós, na verdade de muito longe, quando outras contemporâneas já estão extremamente pálidas. (FOUCAULT, 2008, p. 147)

De um modo geral nos planos da amostra os direitos humanos são tratados como aqueles expressos na Declaração de 1948, com exceção do plano número 5

que propõe também uma visão crítica do documento, incluindo no debate questões da realidade dos estudantes e até que ponto eles se sentem representados pelos ideais expressos ali. Vejamos como o professor faz tal problematização em seu plano.

TÍTULO DA AULA

O desrespeito à Declaração Universal dos Direitos Humanos: a permanência de práticas ditatoriais na democracia brasileira.

PROCEDIMENTOS E RECURSOS DIDÁTICOS

credito que o melhor recurso didático, para esta aula, seja trabalhar com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Através dela, problematizar os valores e ideais que ali estão escritos, tão praticados no Brasil, atualmente. Além disso, induzir aos alunos se esses valores e ideais representam aqueles por eles defendidos.

PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

Nesta aula, partindo do ideal estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual o Brasil é um país signatário, tratar das principais questões estabelecidas por esse documento, como a promoção dos direitos e das liberdades individuais, no contexto da sua elaboração, problematizando se, após quase setenta anos de sua escrita, no Brasil, em que vigora um regime democrático, com a presença de elementos e valores praticados desde a época da ditadura, estamos, de fato, mais próximos, na realidade, do seu cumprimento e do seu crescimento.

Críticas a visões de que vivemos em uma democracia ideal, pautada em direitos e liberdades pregados por esse documento, partindo não apenas, com esta aula, críticas a permanência dos valores ditatoriais, em nossa realidade atual, como se aquilo que foi estabelecido por esse documento, não representa uma visão de mundo burguesa, fechando os olhos dos alunos para outras perspectivas.

AValiação

Após o trabalho com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, creio que permitir que os alunos escolham aspectos, como valores e ideais, nela presentes, e façam uma relação entre eles e os aspectos democráticos e aqueles que eles consideram mais próximos de uma ditadura, em nossa realidade, seria uma excelente forma de avaliá-los.

CONCEITOS E CONTEÚDOS A PARTIR DA PROBLEMATIZAÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos permite que sejam trabalhados diversos conceitos e conteúdos. Por exemplo, o conceito de liberdade. Se utilizarmos o contexto do pós-2ª guerra mundial, liberdade pode ter uma série de significados e sentidos diferentes daquele da sociedade escravocrata brasileira que perdurou por séculos. Outra forma de trabalhar a liberdade, além da temporalidade histórica, é nos que aspectos a abordaremos: político, econômico ou cultural. Nesta aula especificamente, em que estamos problematizando se, de fato, não ficamos em uma democracia, baseada no ideal e valores defendidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, podemos questionar se, hoje, há liberdade de expressão plena em nosso país. Afinal, censura faz parte de uma prática ligada por regimes ditatoriais. Contudo, não apenas na arte, mas em outros campos, para além da cultura, ela tem sido censurada.

Outro conceito que podemos trabalhar é o de direitos. Podemos discutir em sala de aula, se os alunos se sentem representados pelos direitos que estão elencados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Por exemplo, a quem se referem esses direitos? Será que todos se sentem respeitados, de verdade, independentemente de classe social, sexo etc.? Embora esse documento, portanto, podemos problematizar a quem de fato se referem esses direitos, para quem eles foram elaborados. Para investigar, é possível fazer uma ligação com outros conteúdos tais como: preconceito racial, intolerância religiosa e preconceito de gênero. Será que é possível se pensar nesses pontos na nossa atual democracia ou elas camuflam mais com a hipocrisia?

Não seria justo esperar que a maioria dos professores demonstrassem grandes conhecimentos acerca da história dos direitos humanos nesses planos de aula uma vez que o tema não está presente na maioria dos currículos de História e mesmo em nível de formação continuada tem tomado corpo e ganhado força há pouco tempo no Brasil. As discussões em torno dos rumos dos direitos humanos no mundo e as possibilidades de ampliação da visão de dignidade humana, não necessariamente àquela definida na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, parece ainda não ter conquistado os corações dos professores. Um exemplo disso, é que até o dia 01 de dezembro de 2020, no catálogo de teses da CAPES, ao aplicar os seguintes filtros: busca por ensino de história; grau acadêmico mestrado profissional; área de concentração ensino de história, chega-se ao resultado de 435 dissertações, sendo 111 do ano 2016; 18 de 2017; 231 de 2018; 75 de 2019. Ao realizar a busca por direitos humanos; grau acadêmico mestrado profissional; área de concentração ensino de história, chega-se ao resultado de 31 dissertações, sendo 6 do ano 2016; 2 em 2017; 15 em 2018; 8 em 2019. Dentre essas 31, 4 contêm direitos humanos no

título. Quando aplicados os filtros: busca por ditadura; grau acadêmico mestrado profissional; área de concentração ensino de história, chega-se ao resultado de 18 dissertações, sendo 6 do ano 2016; 3 em 2017; 8 em 2018; 1 em 2019. Dentre essas 18, 12 deixam claro no título que o trabalho se refere ao período da ditadura militar no Brasil. Mesmo se o banco estiver desatualizado, pode-se ter um panorama da presença no ProfHistória dos dois temas solicitados nos planos de aula analisados nesse trabalho, se das 435 dissertações registradas, apenas 4 contêm direitos humanos no título e 12 deixam claro no título que o trabalho se refere à ditadura militar no Brasil, encontramos aí um hiato importante no que diz respeito ao interesse de professores em se debruçar sobre esses temas ao realizar um mestrado profissional em Ensino de História no Brasil. É possível imaginar que isso ocorra porque as professoras já se sentem suficientemente seguras ao tratar esses temas, mas no que diz respeito aos direitos humanos pelo menos, se cruzarmos essas informações com os resultados da amostra analisada nessa pesquisa o diagnóstico está mais próximo de um hiato de fato, ou seja, a adesão mais elaborada ao tema simplesmente não chega a se dar, havendo assim necessidade de pensar modos de aproximar os docentes da discussão em torno de uma educação em direitos humanos.

A despeito dessas ponderações, é necessário levar em consideração o sentimento de urgência que os planos de aula estudados apresentam. Diante de uma onda avassaladora de ideais excludentes, os professores se mostraram preocupados principalmente em combater discursos de ódio e valorizar ideais democráticos, o que explica o fato de muitos nem terem citado os direitos humanos, mantendo-se ainda restritos a garantia dos direitos enquanto cidadão brasileiro, bem como a posição de respeito à Declaração de 1948 ser adotada como ideal, a sensação que transmitem é da busca por garantir o básico diante do risco de perdê-lo. Mas é necessário considerar que esse comportamento pode sim refletir a posição hegemônica dos direitos humanos conforme expressos na Declaração de 1948, pois mesmo professores de História não escapam a discursividade hegemônica em sua época.

É preciso sublinhar, no entanto, que no material analisado há aulas planejadas com foco nos direitos humanos, que não apresentam de antemão todos os

argumentos, são planos elaborados de modo a buscar contextualizar os direitos humanos. Segue abaixo o plano 43 que representa esses casos visto que propõe a compreensão da história da Declaração de 1948 ao mesmo tempo em que trabalha como no período da ditadura militar o Estado desrespeitou o acordo então estabelecido com outras nações acerca do que seriam direitos comuns a todos os seres humanos.

TÍTULO DA AULA

Entendendo a ditadura civil militar no Brasil e a importância dos direitos humanos ontem e hoje.

PROCEDIMENTOS E RECURSOS DIDÁTICOS

As aulas serão expositivas e dialogadas, com abertura a debates e questionamentos dos estudantes. Serão analisadas fontes primárias como depoimentos de pessoas perseguidas e torturadas, fotografias, documentos oficiais; também usaremos o cinema e peças de teatro, música. Teremos espaço para encenação de esquetes teatrais.

PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

Estudar o período da ditadura civil militar no Brasil ajuda a conscientizar os jovens sobre a importância de se respeitar os direitos humanos para construção de uma sociedade melhor e mais justa? Para responder a essa pergunta selecionamos alguns objetivos como: estudar o período histórico da ditadura civil militar no Brasil; compreender a importância dos direitos humanos e a história da Declaração Universal dos Direitos Humanos; sensibilizar para a importância de se respeitar os direitos humanos; relacionar os crimes cometidos contra os direitos humanos durante a ditadura com os crimes praticados pelo Estado hoje; compreender a importância e a necessidade do julgamento e punição dos responsáveis de tortura e desaparecimento de cidadãos durante a ditadura e nos dias de hoje.

AVALIAÇÃO

A avaliação sempre feita ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Será avaliada a participação nos debates propostos, as análises das fontes, na interação com os colegas durante as encenações teatrais, na elaboração de cartazes e materiais informativos, no pensamento crítico.

CONCEITOS E CONTEÚDOS A PARTIR DA PROBLEMATIZAÇÃO

Para entender e que foi a ditadura civil militar no Brasil, e o que ela ainda representa na nossa sociedade, é preciso fazer um mergulho profundo nos porões desse período histórico e trazer à tona todas as mazelas, entendê-las e não esquecê-las para que sejam sempre lembradas pelas futuras gerações. Alguns conceitos importantes para estudar nesse primeiro momento seriam: direitos humanos e cidadania. A partir dos conteúdos sobre a história dos direitos humanos ao longo da história da humanidade e de cidadania, entendendo a cidadania dos cidadãos como forma de garantir os direitos sociais, civis e políticos. Estes direitos sempre foram garantidos aos cidadãos brasileiros? Aqui é possível trazer os conhecimentos prévios dos estudantes (Constituição de 1891 e 1934). Aprofundando mais nos conteúdos sobre a Ditadura em si, estudando os aspectos políticos, econômicos e sociais do período, abordados pelos conceitos de ditadura, censura, liberdade de expressão, crescimento econômico, comunismo. Para levar a uma reflexão do presente e das formas de torturas, que estavam rotineiramente, principalmente entre as populações mais desfavorecidas, ou a ansiedade relatada e, às vezes não, nas novas expressões artísticas, estudaremos a partir dos conceitos de democracia, valores de liberdade e cidadania nos dias de hoje. Pensar no papel da polícia e do Estado, enquanto, instituições de poder e repressão. Pensar no papel dos cidadãos enquanto sujeitos que lutam por respeito e liberdade.

Ao emergir do mergulho nesses planos de aula, ficou clara a ligação entre as evidências atuais encontradas na amostra e a pesquisa realizada por Ana Maria Monteiro apresentada no livro "Professores de História: entre saberes e praticas". Muitos pontos levantados pela autora têm lastro na amostra dessa pesquisa. Sabendo que temos aqui uma janela temporal de 11 anos considerando o ano de publicação do livro e o ano em que os planos de aula analisados nesse trabalho foram feitos (2007 a 2018), não é excessivo dizer que essa obra representa um marco importante quando a questão é o que os professores sabem, pois busca tal resposta não somente através da observação empírica, como também abarca uma discussão profunda que possibilita vislumbrar a validade de encontrar caminhos alternativos, ou algum ponto de equilíbrio, que não reverbere os extremos representados pelo modelo de racionalidade técnica onde os professores eram vistos como meros transmissores "de saberes produzidos por outros" e a radicalização das chamadas pedagogias libertadoras que partiam de um questionamento profundo aos saberes dominantes valorizando "os saberes populares em nome da libertação ou emancipação dos grupos dominados"

(MONTEIRO, 2007, p. 23), o que acabou se confundindo em muitos casos com a mera reprodução do senso comum. Segui os passos da autora que propôs uma perspectiva que

tem como premissa o reconhecimento dos professores como profissionais, sujeitos de uma prática docente que implica um domínio de saberes que são resultado de elaboração pessoal, mas de autonomia relativa, resultantes de um quadro de referências social e culturalmente construídas, a cultura profissional, geradora de disposições e predisposições, constrangimentos e orientações. (MONTEIRO, 2007, p. 34)

A diversidade encontrada na amostra reflete a posição de autoria dos professores e a complexidade do que se passa em uma sala de aula. O que se pode constatar, já enunciado por Monteiro em 2007, é que o Ensino de História habita um lugar de fronteira onde se articulam diferentes saberes oriundos dos campos da Educação, da História, bem como tais saberes

(...) emergem como eixo que articula as várias instâncias e sujeitos envolvidos. Saberes ensinados, o que implica considerar o contexto escolar como instância de produção de saberes próprios; saberes mobilizados, o que implica considerar a dimensão prática, da ação e, portanto, reconhecer diferentes apropriações.

Assim, a noção de saber foi utilizada num sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, no que muitas vezes foi chamado de saber, saber fazer e saber ser (...) (MONTEIRO, 2007, p. 227)

A amostra analisada aponta para essa confluência de saberes, bem como para a prática do que Aulerives Maciel Jr. chamou de “Ética do Sentir-Com” pensada para a clínica psicanalítica, mas facilmente identificada na prática dos professores. Como explicado por Maciel Jr.,

A conseqüência ética da elasticidade da técnica se torna visível na modalidade de conhecimento que Ferenczi procura estabelecer: as condições sensíveis de um pensamento no qual é possível experimentar afetos, sensações, emoções que se originam no encontro com a alteridade - abolindo momentaneamente as fronteiras existentes entre sujeito e objeto -, fornecem no setting o tempo indispensável para uma adequada tomada de decisão. (MACIEL JR, 2016, p. 242)

Nomeei este último capítulo “Ditadura, ditos duros brasileiros nos (des)limites do plano de aula” porque ao mergulhar nos planos de aula da amostra verifiquei tanto a imensa capacidade dos professores de transgredirem as formas expandindo sem romper completamente os limites, o que significa um grau de flexibilidade e coragem excepcionais uma vez que não corresponder a todas as demandas dos organizadores do certame poderia significar não entrar para o programa pretendido. Dão assim motivos para acreditar que também não se deixam enjaular no dia a dia nas escolas, mas também porque as aulas que propuseram deixam claro que a ditadura que andam desesperadamente se esforçando para eliminar não se trata somente daquela que no passado e presente de muitas formas é exercida com braço forte pelo Estado, mas principalmente os ditos duros que muitos brasileiros têm reverberado contra seu próximo e contra si mesmos. Se essas aulas representam de alguma forma a prática dos professores de História espalhados pelo território nacional, não há dúvidas de que temos muito do que nos orgulhar por fazer parte desse time, um time que ora sabe que sabe, ora sabe que não sabe, ora não se dá conta do tanto que sabe, mas que em todos os casos luta incansavelmente pela democracia.

4. Considerações Finais

Concluir é sempre complicado, já que no fim das contas a gente só fecha a janela porque acredita que o sol vai nascer no dia seguinte e poderemos abri-la novamente, essa é a espécie de repetição que nos enche de esperança porque sabemos que “amanhã vai ser **outro** dia” como disse o poeta. Evoquei a leitura do mito de Sísifo realizada por Camus atravessando esse trabalho porque o homem absurdo capaz de se alegrar enquanto desce a montanha sabendo que terá que subi-la novamente empurrando aquela pedra imensa, é a espécie de travessura que nós, professoras de História, nos propomos muitas, senão todas, vezes nas escolas. É pelo sorriso nos dentes e brilho nos olhos dos estudantes, mesmo quando o brilho vem da lágrima irrigando os corações diante de histórias doídas, que obedecemos o soar dos sinais que nos enviam para a sala de aula, mas não se enganem pensando que somos assim tão obedientes, obedecemos porque desejamos e desejamos porque acreditamos nessa luta sem fim por um mundo mais democrático. A própria

democracia nos impõe o trabalho infundável, pois a despeito dos problemas que possamos enfrentar hoje, sempre haverá espaço para aprimoramento da democracia, sempre haverá necessidade de aprofundamento da noção de direitos humanos, logo, sempre haverá necessidade de professores de História, contadores de casos, artesãos que trabalham a muitas mãos, tantas quantos forem os estudantes com eles.

Iniciei esse trabalho interessada em verificar como os direitos humanos aparecem nas aulas planejadas por professores de História, especialmente porque o fato desses profissionais serem acusados de doutrinadores ao mesmo tempo em que os direitos humanos são atacados em nome de ideais autoritários e excludentes não me parecia mera coincidência. Estaria Boaventura Souza Santos certo ao afirmar que os progressistas elegeram os direitos humanos como ideal após o fim do socialismo real? Uma resposta definitiva a essa questão não é possível, mas podemos tentar encaixar algumas peças nesse imenso quebra cabeças.

Ao visitar a história dos direitos humanos foi possível identificar que a posição hegemônica da linguagem de dignidade humana, estabelecida pela Declaração dos Direitos Humanos de 1948, acaba consolidando e legitimando a opressão de outras experiências de dignidade humana. Em um mundo globalizado, com raízes fincadas no imperialismo, nações mais poderosas ditam as regras do jogo. Quando os ideais que gestaram os direitos humanos surgiram, não foram pensados para incluir todos os seres humanos, mas sim representavam os interesses de uma elite e essa é parte da resposta à pergunta de Hunt “Como é que a igualdade de direitos se tornou uma verdade “autoevidente” em lugares tão improváveis?”; a igualdade naquele momento se tornou autoevidente porque foi pensada de fato somente para seus iguais, mantinham-se excluídos do rol de seres humanos dignos de gozar tais direitos negros, indígenas, mulheres, crianças e “loucos”, por exemplo. No entanto, uma vez aberta, a discussão não tem fim, pois ofereceu espaço para movimentos em busca de inclusão dos excluídos na pauta dos direitos humanos. No entanto, os problemas com os direitos humanos como estão postos não se resumem a inclusão, já que em muitos casos inclusão na pauta pode representar despersonalização cultural, além da ineficácia que ainda é própria às políticas dos direitos humanos. Mesmo se nos detivermos a casos de adesão aos direitos humanos como estão

postos sem qualquer prejuízo cultural importante, ainda há questões sérias a serem enfrentadas. Conforme colocado por Lesbaupin, a existência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, eu diria que nem o fato de ser signatário dela, não impede os Estados de manterem democracias meramente formais onde esses direitos não alcançam grande parte da população. Bobbio também expôs o que para ele é o maior problema com os direitos humanos, no caso, como garantir a sua aplicabilidade; ele alerta que o reconhecimento e prática dos direitos humanos caminham junto com a democracia e a paz, se um dos tripés falhar o prédio não poderá ficar de pé por muito tempo, não havendo sem a garantia de aplicação dos direitos humanos e da democracia as condições necessárias para se alcançar soluções pacíficas dos conflitos seja entre indivíduos ou grupos.

Boaventura de Sousa Santos propõe uma apropriação dos direitos humanos, aproveitando sua posição de discurso hegemônico, mas realizando alterações nas bases conceituais a partir do multiculturalismo, o que para o autor implica abandono do princípio da universalidade. Trindade indica que os direitos humanos se sustentam em quatro princípios básicos, a saber, universalidade, integralidade, indivisibilidade e complementariedade, sendo o mais polêmico deles a universalidade. Diante desse litígio, proponho tomar a diferença como núcleo irreduzível comum a todos os seres humanos, mantendo o princípio da universalidade, mas reconceituando a noção do que pode ser considerado universal. Na Declaração de 1948 o princípio da universalidade está relacionado com o reconhecimento da dignidade humana, ao posicionar a diversidade como universal abre-se a possibilidade de diálogo entre povos que partem de ideias de dignidade humanas diversas. Nessa perspectiva, a diferença é ponto de partida e todas as demais questões morais em torno do humano necessariamente precisariam surgir de acordos entre os povos. Partilho o posicionamento de Candau de que igualdade e diferença não são opostas, sendo necessário combater toda e qualquer forma de desigualdade e desconstruir padronizações que privam os sujeitos e os grupos sociais de singularidade. Tomo posição a favor da interculturalidade crítica, que defende a democracia e reconhece a importância das políticas de identidade que valorizem a diversidade dos seres e dos grupos sociais, sem desconsiderar as relações de poder nesses processos, a fim de constituir relações cada vez mais democráticas.

Hunt mostrou que para as condições de possibilidade de existência da ideia de direitos humanos se colocarem, foram necessárias mudanças nas noções de autonomia individual, igualdade e empatia, ou seja, aqueles homens precisavam ser capazes de olhar para outros e os identificarem como iguais. Como já mencionado, os outros para quem eram capazes de olhar não são os mesmos outros que pensamos atualmente. A autora defende a tese de que a leitura de romances epistolares do século XVII contribuiu nas mudanças emocionais necessárias ao desenvolvimento da capacidade de empatia. Há dois pontos nessa tese necessários de serem problematizados, primeiro quem eram as pessoas retratadas naqueles romances com as quais os leitores puderam se identificar, bem como quem eram os leitores, características que definiam limites e influenciaram na noção de igualdade desenvolvida na época. Pensar esses pontos não desqualifica a tese da autora, mas nos faz atentar que se há possibilidade de intervenção nos modos como as pessoas percebem os outros, há também de se considerar de que outro se trata.

Creio que a palavra empatia não sirva ao trabalho que realizamos atualmente no Ensino de História de experiência com a alteridade, pois empatia significa a capacidade de se colocar no lugar do outro, o que é de fato impossível, pois nos colocarmos realmente no lugar do outro significaria nos tornarmos o outro, – aquela pessoa com aquelas características, história e experiências não seria outra senão ela mesma – o que não desenvolveria a capacidade de convivência entre diferentes, mas podemos nos propor a experiência do “sentir com” conforme formulada pelo psicanalista Sandor Ferenczi. Defendo, nos rastros de Hunt, que aulas de História influenciam nos modos como os sujeitos vêem a si e aos outros, dão acesso a diferentes concepções de dignidade humana, abrindo caminhos rumo aos direitos humanos em perspectiva mais abrangente até mesmo em relação às visões expressas na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Os planos de aula analisados nesse trabalho foram desenhados a partir de contornos que possibilitam pensar o discurso de ódio contra professores de História e contra os direitos humanos de maneira muito especial, uma vez que partiram da demanda de uma articulação entre direitos humanos e ditadura militar no Brasil que contribuem para melhor compreender a presença naturalizada na sociedade brasileira de práticas autoritárias.

Uma informação importante para pensarmos o que professores de História têm se esforçado em fazer em suas aulas é pontuada por Mauad, nos lembrando que o tema da memória, e acrescento o uso da expressão “dever de memória”, surgiu no Brasil no período da redemocratização quando diversos grupos sociais invisibilizados durante os governos militares, e mesmo antes, se voltaram para a organização da própria memória, movimentos de afirmação em prol do não esquecimento. O que talvez tenha sido subestimada foi a capacidade dos grupos beneficiados pela ditadura militar realizarem o mesmo movimento de afirmação de suas memórias, o que hoje fica muito evidente. O trabalho de professores de História envolve sim acolhimento e manuseio da memória, como vimos nessa pesquisa professores de História têm se colocado a disposição para discutir narrativas e memórias divergentes, mas de forma alguma se limitam a esses discursos, uma vez que produzem conhecimento histórico em suas aulas, possibilitando que os estudantes gozem amplamente de seu direito à História no ambiente escolar. Considero importante reforçar que nosso compromisso no Ensino de História é com a História e não somente com a memória especialmente no momento que estamos atravessando. Ora, mesmo se pensarmos os lugares de memória, cuja existência e preservação defendo arduamente, a maior potência desses lugares é a porção de História que os habita, haja vista os inúmeros casos de pessoas que tiram fotos no museu do holocausto por exemplo com as mesmas expressões que tiram diante da estátua da liberdade, ou para trazer o exemplo para bem perto de nós, o que faz a maioria das pessoas que passam pelo cais do Valongo no Rio de Janeiro olhar para o espaço com total indiferença? O que falta nesses casos não é o acesso ao lugar material, mas sim o conhecimento histórico necessário para acessar aqueles espaços como lugares de memória. A meu ver sem História os lugares de memória ficam esvaziados de sentido e inacessíveis a outros, leia-se outros quem não faça parte do grupo que lutou para a construção e manutenção do espaço. A memória tem, portanto, seu lado perverso, todas as suas referências vêm do grupo que a preserva, gerando um absoluto que explica muitos aspectos do negacionismo científico que vimos emergir nos dias atuais, por isso é importante que seja atravessada pela posição relativa característica da História. Produzir pura memória é reforçar a posição do mesmo, enquanto produzir História é se aproximar do outro, do diferente. José Carlos Moreira da Silva Filho afirmou que

“O século XX é o século da memória”, pois então me autorizo a afirmar, que o século XXI necessita ser o século da História, não como o foi o século XIX posto que aquele sentido de História já não nos interessa, a História que fazemos hoje foi atravessada pela memória dos vencidos, reconhece seus limites e carrega em si a dimensão do impossível; fazer, ensinar e aprender História é urgente se desejamos ser capazes de elaborar, enquanto grupo social, um *sinthome* que dê conta dos fantasmas que nos habitam e do real que nos invade, seja como nação e/ou como humanidade.

Realizar esse trabalho me fez ter ainda mais certeza da importância do Ensino de História na Educação Básica. Ao refletir nos motivos porque professores de História são tão atacados nos últimos anos, uma resposta urge: porque estão exercendo bem sua função social ao construir conhecimento histórico nas escolas, porque estão tocando no intocável da memória, porque estão mexendo nas feridas para tratá-las de modo adequado, porque estão trabalhando em prol da democracia através do desenvolvimento do que ficou conhecido como atitude historiadora. Tais práticas não seriam possíveis sem uma formação adequada, logo, não é difícil compreender porque as universidades públicas também têm sido alvo de diversas e constantes tentativas de desqualificação, desmoralização e desmonte. Os ataques à escola e universidade parecem tentativas coordenadas de impedir em duas frentes a continuidade de trabalhos bem sucedidos na construção de uma sociedade mais democrática.

Se considerarmos a amostra analisada nesse trabalho como representativa do que ocorre nas salas de aula no Brasil quando o tema é ditadura militar, vemos que os professores têm buscado trabalhar com diversas fontes, que os diálogos se mantêm abertos, não é o caso de somente escutarem os estudantes, as professoras estão se dispondo a construir narrativas sobre esse passado sensível junto com os estudantes levando em consideração as demandas locais, oferecendo espaço de expressão significativo tanto no que diz respeito a fala quanto a outras formas de expressão, sendo a arte bastante utilizada nas aulas. O “lugar de fronteira” onde professores de História atuam é evidente, fronteira não somente entre os campos Educação e História, mas também a diversos outros saberes advindos das experiências pessoais dos professores, dos estudantes, do tempo e espaço em que

estão inseridos, do arquivo que acessam. Fica como questão a ser melhor pensada, quais motivos levam a maioria dos professores da amostra a ignorarem o uso do livro didático em seus planos de aula, um recurso que considero de extrema importância em virtude do amplo acesso que se tem a esse material em função do PNLD.

No que se refere especificamente aos direitos humanos, são tratados como discurso pronto e a Declaração de 1948 em larga medida surge como expressão definitiva desses direitos, sendo necessários mais movimentos que historicizem os próprios direitos humanos para que se acesse sua dimensão interna de transformação. Por outro lado, a própria maneira como a narrativa histórica se constitui já implica uma abertura ao diferente necessária a construção de direitos humanos mais incluídos, logo, se dando conta ou não, ao elaborarem narrativas junto com os estudantes ajudando-os a desenvolver uma atitude historiadora, as professoras estão trabalhando na construção das bases que possibilitam a ampliação da noção de dignidade humana e direitos humanos, uma vez que o outro que pretendem que os estudantes sintam com em suas aulas são de fato diversos, o ponto forte da aula de História no século XXI é a abertura à alteridade. Ensinar História hoje é da ordem

da vida que corre em paralelo
dos paradoxos que dialogam
das provocações que nos alcançam
dos que vivem perto por serem longe
das afetações necessárias
dos impactos flutuantes
das construções desconstitutivas
do além que é
do é que não existe
do não querer que insiste
, "..."
pelo ser que consiste
em universos contingentes de advir

5. Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da História.** Bauru, SP: Edusc, 2007.

_____. **Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de história.** In Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de; SIQUEIRA, Lucília Santos (Orgs). **Direitos humanos e cultura escolar** [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2017.

AMORIM, Mariana de Oliveira. **Docência em História: entre afetos, histórias e memórias.** Anais do 2º Encontro Internacional História & Parcerias. Rio de Janeiro, 2019.

_____; MELLO, Rafaela Albergaria; RALEJO, Adriana Soares. **BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis.** 2020 no prelo.

ARAÚJO, Cinthia M. **Formando sujeitos: as alianças entre o ensino de História e a Educação em Direitos Humanos.** Dissertação de Mestrado em Educação PUC Rio, Rio de Janeiro: 2006.

ARAUJO, Valdei. **O Direito à História: O(A) Historiador(a) como Curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída.** In Géssica Guimarães, Leonardo Bruno, Rodrigo Perez. Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica. Rio de Janeiro: Autografia, 2017, pp. 191-216.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. **A produção de sentido na história ensinada e sua relação constitutiva com o tempo-espaço.** In Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Org. Ana Maria Monteiro et al. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2009.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Rio de Janeiro, Editora: Campus, 1992.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional.** São Paulo: Malheiros, 1993.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

_____ **Lei no 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul.

_____ **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. **9394/1996**.

_____ Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MECSEF, 1998.

_____ MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Parte IV**. Brasília, 1999.

_____ Presidência da República. Secretaria Especial de Política para as Mulheres. **I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. 2005.

_____ **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2007.

_____ Presidência da República. Secretaria Especial de Política para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. 2008.

_____ Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Desafios e conquistas do direito internacional dos direitos humanos no início do século XXI**. Disponível em <http://www.oas.org/dil/esp/407-490%20cancado%20trindade%20OEA%20CJI%20%20.def.pdf>
Acesso em 15/01/20.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

COSTA, Ana. **Corpo e escrita: relações entre memória e transmissão da experiência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

_____. **Tatuagens e marcas corporais: atualizações do sagrado**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

COSTA, Luis Artur; FONSECA, Tânia Mara Galli. **Do contemporâneo: o tempo na história do presente**. Arq. bras. psicol., Rio de Janeiro, v. 59, n. 2, p. 110-119, dez. 2007.

GRACE COSTA, Viviane. **Operando com história, memória e ensino de história: CIEP BRIZOLÃO 303 – Ayrton Senna**. Anais do II Seminário Internacional História do Tempo Presente, Florianópolis, SC Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). 2014

CUNHA JUNIOR, Dirley da. **Curso de Direito Constitucional**. Salvador: JusPODVIM, 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do Tempo: História da Arte e anacronismo das imagens**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2015.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. São Paulo: Boitempo, 2015.

FACHINETTO, Rochele Fellini; SANTOS, Renan Bulsing dos; e SEFFNER, Fernando (Orgs). **Educação em Direitos Humanos** [recurso eletrônico]. Coordenado pela SEAD/UFRGS. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

FICO, Carlos. **Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas**. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05 - 74. jan./abr. 2017.

FILHO, José Carlos Moreira da Silva. **Dever de memória e a construção da história viva: a atuação da Comissão de Anistia do Brasil na concretização do direito à memória e à verdade**. In: Repressão e Memória Política no Contexto

Ibero-Brasileiro: estudos sobre Brasil, Guatemala, Moçambique, Peru e Portugal. Brasília: Ministério da Justiça, Comissão de Anistia; Portugal: Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4306416/mod_resource/content/1/Dever_de_Memoria_e_a_construcao_da_Histo.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

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

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

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade 2. O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____ **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 5ª edição, 1999.

_____ **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____ **O que é o iluminismo**. In: ESCOBAR, C. H. (Org.). Dossier Foucault. Rio de Janeiro: Taurus, 1989, p. 103-112

GABRIEL, Carmen Teresa e MONTEIRO, Ana Maria. **Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas**. In Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Org. Ana Maria Monteiro et al. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

GALLARDO, Helio. **Lucha social, Pinochet y la producción de justicia** em Carvalho, S. (org.) Teoria crítica dos Direitos Humanos no século XXI. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GÁNDARA, Manuel Carballido. **Los derechos humanos en el siglo XXI: una mirada desde el pensamiento crítico**. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2019.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto e MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Saberes e práticas docentes e ensino de história: temas, conceitos e**

referenciais (1970-2014). Educação em Revista, Belo Horizonte, no. 33, e156257, 2017.

HABERMANS, Jürgen, 1929. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade.** Volume I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HARTOG, François. **A Arte da Narrativa Histórica.** In Passados recompostos; campos e canteiros da história. Organizado por Jean Boutier e Dominique Julia. Rio de Janeiro: editora UFRJ; editora FGV, 1998.

HEYMANN, Luciana. **O "devoir de mémoire" na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos.** Rio de Janeiro: CPDOC,, 2006. 27f.

HOPGOOD, Stephen. **Desafios para o Regime Global de Direitos Humanos.** Revista Internacional de Direitos Humanos, jun-dez 2014. Disponível em <https://sur.conectas.org/desafios-para-o-regime-global-de-direitos-humanos/> Acesso em 11 fev. 2019.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos – Uma história.** São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Fundamentos da psicanálise. Vol. 1: As bases conceituais.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto. Ed. PUC-Rio, 2006.

_____ **Estratos do tempo: estudos sobre história.** Rio de Janeiro: Contraponto. Ed. PUC-Rio, 2014.

LACAN, Jacques. **Outros Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____ **Televisão.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1993.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel.** São Paulo: Autêntica, 2007.

LAVILLE, Christian. **A guerra de narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História.** Revista Brasileira de História. São Paulo, V. 19, Nº 38, 1999, p. 125-138.

LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

LESPAUBIN, Ivo. **As classes populares e os direitos humanos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

MACIEL JR., Auterives. **Einfuhlung: A ética do "sentir com"**. Tempo psicanalítico, Rio de Janeiro, v. 48, n. 1, p. 232-248, jun. 2016.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **História e cidadania: por que ensinar história hoje**. In ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (orgs). Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MARCELINO, Douglas Atilla. **A narrativa histórica entre a vida e o texto: apontamentos sobre um amplo debate**. Topoi, v. 13, n. 25, jul./dez. 2012, p. 130-146.

MAUAD, Ana Maria. **Usos do passado e história pública: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017)**. História Crítica n.º 68 (2018): 27-45.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 333-347, set./dez. 2005.

_____ **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____ **Ensino de História: lugar de fronteira**. ARIAS NETO, Miguel. História: guerra e paz. XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina: Editorial Mídia/Associação Nacional de História ANPUH, 2007(p. 71-97).

_____ e PENNA, F. de A. **Ensino de história: saberes em lugar de fronteira**. Revista Educação & Sociedade, Porto Alegre, v.36, n.1, 2011, p.191-211.

_____ **Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão**. GONÇALVES, Marcia de A.; REZNIK, Luis; ROCHA,H.; MONTEIRO, Ana Maria F. C.; Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012.

_____ **“Conhecimento poderoso”**: um conceito em discussão. In: FAVACHO, A. M. P. et all. Currículo, conhecimento e avaliação. Divergências e tensões. Curitiba: Editora CRV, 2013. (57-74)

_____ **Aulas de história: questões do/no tempo presente**. Revista Educar em Revista. Curitiba, n.58, out-dez 2015, p.165-182.

_____ e RALEJO, A. S. **Professores marcantes e a questão do sujeito: saberes e autoria no fazer curricular**. ANAIS do XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Faculdade de Educação/UFRJ; Associação Brasileira de Ensino de História/ABEH, 2018. <https://xienpeh.ufrj.br/Anais>.

_____ **Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisa em Ensino de História**. MONTEIRO, Ana Maria F. C. e RALEJO, A. S. Cartografias da pesquisa em Ensino de História. Rio de Janeiro: MauadX, 2019.

MORAES, Sergio Felipe. **Pelo fim do monopólio das indagações nas aulas de História: quem pergunta, responde**. In: Anais do I Congresso Nacional do Profhistoria. Anais. Salvador (BA) IAT, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/CongressoNacionalProfhistoria/230336-PELO-FIM-NO-MONOPOLIO-DAS-INDAGACOES-NAS-AULAS-DE-HISTORIA--QUEM-PERGUNTA-RESPONDE>>. Acesso em 20/05/20.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, utopia e pós-modernidade**. In MOREIRA (org.). Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

_____ **A crise da Teoria Curricular Crítica**. In COSTA, Marisa Vorraber (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NAPOLITANO, M. **Desafios para a História nas encruzilhadas da memória: entre traumas e tabus**. História: Questões & Debates, Curitiba, v. 68, n. 01, p. 18-56, jan./jun., 2020.

NEGRIS, Adriano e SANTOS, Leandro Assis. **A memória e a escuta do Logos de Heráclito a partir da leitura de Heidegger**. Ekstasis: revista de fenomenologia e hermenêutica, V.2, N.2, 2013.

NOBRE, Renarde Freire. **O desencantamento do mundo: todos os passos de um conceito**. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 19, n. 54, p. 161-164, Fev. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v19n54/a10v1954.pdf> Acesso em 11 Fev. 2019.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares, em Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.

PARÁISO, Marlucy Alves. **Diferença no Currículo**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PENNA, Fernando de Araujo. **O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático**. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 567 - 58, dez. 2018.

PEREIRA, Henrique Carvalho. **O conceito de ficção em Hayden White e sua validade para os debates em história e literatura**. Revista Humanidades em Diálogo. USP. Vol 8, p. 93-107, 2017. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/humanidades/issue/view/10307/1166>. Acesso em 24 jun. 2020.

PIGNATELLI, Frank. **Que Posso Fazer? Foucault e a Questão da Liberdade e da Agência Docente**. In O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Org. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1994.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos: desafios e perspectivas contemporâneas**. Rev. TST, Brasília, vol. 75, no 1, jan/mar 2009.

PIRES, Maria de Fátima Barbosa. **Diálogos interculturais e as potencialidades da lei 11.645-08: outros espaços de aprendizagens, outras leituras de mundo**. Revista Teias, v. 20, nº 56 Universidade e democracia: para quê? Para quem? Jan./Mar. 2019. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/33073>. Acesso em 15 de janeiro de 2020.

PIUBEL, Thays Merolla. **Regimes de verdade e temas sensíveis: currículos e professores de História tensionados nas disputas sobre o racismo**. Dissertação de mestrado apresentada a UFRJ, RJ, 2020.

_____ **Temas sensíveis no ensino de história: produzindo conhecimento histórico escolar na relação passado/presente.** Escritas: Revista do Curso de História Araguaína. Vol. 12, n. 2 (2020) p. 71-87

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PRADO FILHO, Kleber; LOBO, Lilia Ferreira; LEMOS, Flávia Cristina Silveira. **A história do presente em Foucault e as lutas atuais.** Fractal, Rev. Psicol., Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 29-42, abr. 2014 .

RALEJO, Adriana Soares. **“Lugar de Autoria”: Contingências, desafios e possibilidades na produção de livros didáticos de História.** UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa.** Tomo I. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ROCHA, Zeferino. **Heráclito de Éfeso, filósofo do Logos.** Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental, ano VII, n. 4, dez. 2004, p. 7-31.

RÜSEN, Jörn. **Narrativa Histórica: Fundamentos, Tipos, Razão.** In Razão histórica: Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos o desafio da interculturalidade.** Revista Direitos Humanos. Junho de 2009, p. 10-18.

_____ **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2014.

_____ **Uma concepção multicultural de direitos humanos.** Lua Nova, São Paulo, n. 39, p. 105-124, 1997. Acesso em 26/02/2020. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451997000100007&lng=en&nrm=iso

SILVA, Marco Antonio; MORAIS, Suelena Maria de. **Atitude historiadora na leitura dos não-lugares.** E-hum Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte, vol. 10, n.º 2, Julho/Dezembro de 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____ (org.) **O sujeito da Educação. Estudos Foucautianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SIMIONI, Rafael Lazzarotto. **Arquivo, história e memória: possibilidades de diálogo entre Luhmann e Foucault**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, São Paulo, 97: 173-190, 2016.

SINGER, Paul. **A Cidadania para Todos**. Em História da Cidadania. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História social dos direitos humanos**. São Paulo: Peirópolis, 2002.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

WHITE, H. **Metahistória: a imaginação histórica do século XIX**. São Paulo: Edusp, 1992.

Sites:

<http://www.oas.org/en/>

<https://profhistoria.ufrj.br/>

<http://www.dhnet.org.br>

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>