



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**LARISSA DE CARVALHO NASCIMENTO**

**ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**  
**PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

**CAMPINAS**

**2024**

**LARISSA DE CARVALHO NASCIMENTO**

**ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Rui Luis Rodrigues

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO  
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA  
ALUNA LARISSA DE CARVALHO  
NASCIMENTO E ORIENTADA PELO PROF. DR.  
RUI LUIS RODRIGUES.

**CAMPINAS  
2024**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
Neiva Gonçalves de Oliveira - CRB 8/6792

N17e Nascimento, Larissa de Carvalho, 1993-  
Ensino de história e direitos humanos : uma sequência didática para o ensino fundamental II / Larissa de Carvalho Nascimento. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Rui Luis Rodrigues.  
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Educação. 2. Direitos humanos. 3. História - Estudo e ensino. 4. Ensino fundamental. 5. Currículo escolar. 6. Autonomia escolar. I. Rodrigues, Rui Luis, 1966-. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações complementares

**Título em outro idioma:** Teaching of history and human rights: a didactic sequence for middle school

**Palavras-chave em inglês:**

Education

Human rights

History - Study and teaching Elementary school

School curriculum

School autonomy

**Área de concentração:** Ensino de História

**Titulação:** Mestre em Ensino de História

**Banca examinadora:**

Rui Luis Rodrigues [Orientador]

Arnaldo Pinto Júnior

Daniel Gomes de Carvalho

**Data de defesa:** 19-12-2024

**Programa de Pós-Graduação:** Ensino de História

**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**

ODS: 4. Educação de qualidade

ODS: 16. Paz, justiça e instituições eficazes

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-0977-6633>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/4395504781935580>

Prof. Dr. Rui Luis Rodrigues

Prof. Dr. Arnaldo Pinto Júnior

Prof. Dr. Daniel Gomes de Carvalho

A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações/Teses e na Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

## **Agradecimentos**

Agradeço os meus companheiros de ofício que partilham comigo as esperanças e angústias de ser educadora e que tanto contribuíram com as reflexões que concretizei nessa pesquisa. Gostaria de partilhar essa conquista com os amigos próximos que compreenderam as minhas ausências e me forneceram incentivo para finalizar esse projeto. Agradeço meu orientador, Rui Luis Rodrigues, que se aventurou nesse percurso com muita paciência, companheirismo e provocações intelectuais que abriram os caminhos trilhados ao longo desta jornada. Por fim, destaco o meu alicerce sem o qual nada seria possível, minha família; Rosinei, Celso, Pâmela e Ana.

Obrigada.

*“O oposto do amor não é o ódio, é a indiferença.  
O oposto da arte não é a fealdade, é a indiferença.  
O oposto da fé não é a heresia, é a indiferença.  
E o oposto da vida não é a morte, é a indiferença.”*

*Elie Wiesel, 1986*

## **RESUMO**

Esta pesquisa colabora com a efetivação da Educação em Direitos Humanos no Ensino Fundamental II. Compreende-se que a função primordial da Educação Básica é o preparo para a cidadania e reconhece-se na EDH uma forma de concretizar tal ambição. Assim, encontramos no ensino de História um caminho profícuo na implementação dessa intencionalidade, pois a disciplina preocupa-se em situar os alunos de forma crítica no presente, percebendo o vínculo deste com o passado, tornando-os agentes da construção de um futuro mais justo, pautando-se no pacto civilizatório da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Para concretizar essa ambição, percorremos uma bibliografia que busca dissertar sobre a EDH e, em seguida, nos debruçamos sobre o ensino de História e traçamos os objetivos em comum entre as duas áreas do saber. Por fim, sugerimos uma sequência didática sobre um tema clássico: a Revolução Francesa, destinada a alunos do 9º ano, com a finalidade de mostrar que a efetivação da EDH no ensino de História depende de escolhas cotidianas na sala de aula, tempo e intencionalidade por parte dos docentes, bem como comprometimento da comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Educação em Direitos Humanos, Ensino de História, Ensino Fundamental II, Currículo, Autonomia Docente.

## **ABSTRACT**

The current research aims to contribute to the implementation of Human Rights Education in Middle School. It is understood that the primary function of Basic Education is to foster citizenship, and Human Rights Education (HRE) is recognized as a means to achieve this goal. Thus, we find in History Education a fruitful path to implement this intentionality, as the discipline concerns itself with critically situating students in the present, understanding its connection to the past, thereby enabling them to become agents in building a fairer future, guided by the civilizational pact of the Universal Declaration of Human Rights. To achieve this ambition, we reviewed literature discussing HRE and subsequently focused on History Education to outline common objectives between these two areas of knowledge. Finally, we propose a didactic sequence on a classic theme, the French Revolution, designed for ninth-grade students. The aim is to demonstrate that realizing HRE in History Education depends on daily classroom choices, intentionality from teachers, and commitment from the school community.

**Keywords:** Human Rights Education, History Education, Middle School, Curriculum, Teacher Autonomy.



## SUMÁRIO

<b>1. Introdução.....</b>	<b>10</b>
<b>2. É possível educar para os direitos humanos?.....</b>	<b>20</b>
2.1 A formulação dos direitos humanos .....	24
2.2 A Educação como meio de promoção dos Direitos Humanos .....	33
2.3 A discussão sobre a Educação em Direitos Humanos e a norma brasileira .....	46
<b>3. O ensino de História pode auxiliar na formação cidadã?.....</b>	<b>60</b>
3.1 BNCC e as definições sobre o conhecimento histórico na Educação Básica.....	61
3.2 O ensino de História e a consciência histórica.....	71
3.3 O ensino de História e a Educação em Direitos Humanos .....	82
<b>4. Como planejar uma sequência didática para a Educação em Direitos Humanos?.....</b>	<b>95</b>
4.1 As metodologias para a concretização da EDH.....	96
4.2 A escolha de um tema: a Revolução Francesa.....	111
4.3 Uma sequência didática para a EDH.....	136
<b>Considerações finais.....</b>	<b>165</b>
<b>Referências.....</b>	<b>170</b>

## 1. Introdução

*Querida Professora: Sou um sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram aquilo que nenhum homem deveria testemunhar: câmaras de gás construídas por engenheiros instruídos; crianças envenenadas por médicos educados... Por isso, desconfio da educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a se tornarem humanos.*

Haim Ginott<sup>1</sup>

Se levarmos em conta as propostas de reformulação do ensino no Brasil nos últimos dez anos, destacando sobretudo a reforma do Ensino Médio de 2017 e as disputas envolvendo a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História entre 2015 e 2017, percebemos divergências para se delimitar o papel da disciplina na formação dos estudantes. Contudo, as políticas públicas citadas, entre outras, fazem essa pergunta ir além, nos levando a refletir sobre o próprio papel da educação e das escolas no mundo contemporâneo.

Para responder a essas indagações, acreditamos necessário nos distanciarmos de projetos que enfraquecem o potencial transformador, crítico e equitativo da educação. Infelizmente, as últimas reformas educacionais, como o Novo Ensino Médio e a BNCC, aprovada em 2017, são exemplos do diálogo das políticas educacionais com o mercado em detrimento da formação cidadã. Em outras palavras, segundo Flávia Eloisa Caimi, essas políticas promovem um brutal enfraquecimento das humanidades em uma lógica pautada estritamente pelo mercado, sonhando

---

<sup>1</sup> ANDREOPOULOS, G. Educação em direitos humanos no contexto pós-Guerra Fria. In: CLAUDE, R.; ANDREOPOULOS, G. **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: EdUSP; Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 28.

saberes e práticas essenciais para o pensamento crítico, para a formação cidadã e para o convívio democrático<sup>2</sup>.

Esta pesquisa busca retomar esse papel cidadão da educação e parte do princípio de que a educação é uma ferramenta política para alcançar um mundo mais justo, pois pode conscientizar os estudantes na construção de um outro porvir. Diferentemente das políticas educacionais mercadológicas ou conservadoras supracitadas, valorizaremos aqui os pactos civilizatórios que procuraram aproximar a educação dos direitos humanos.

O cerne dos direitos humanos são os indivíduos. Esses direitos são definidos como fundamentais à defesa irredutível e inegociável da dignidade humana, frutos de uma construção histórica a partir das lutas pelas liberdades e contra as mais diversas formas de opressão. Os direitos fundamentais abrangem diversas esferas: civis, políticos, sociais, econômicos etc. Isso nos faz aproximar a ideia de direitos humanos da noção de cidadania, na medida em que ser cidadão é ter direitos e, não obstante, arcar com deveres sociais<sup>3</sup>.

O Brasil é signatário de todos os pactos internacionais pelos direitos humanos, portanto, o Estado brasileiro deve ser responsável pela promoção, defesa e garantia desses no País. Assim, as declarações e convenções sobre direitos precisam ser acompanhadas de políticas públicas efetivas e outras estratégias de proteção, promoção e defesa dos direitos humanos<sup>4</sup>.

Nesse sentido, a educação é vista desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, como uma forma de auxiliar na efetivação desses direitos e, assim, criar uma sociedade mais

---

<sup>2</sup> CAIMI, F. E. Se me der um grito, não calo, se mandar calar, mais eu falo a BNCC, suas muitas vozes e (im)posições. In: PINTO JÚNIOR, A.; SILVA, F. D. O.; SEAL, A. V. C. S. **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife: EDUPE, 2022. p. 12-30.

<sup>3</sup> AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L. **Jogos para pensar: educação em Direitos Humanos e formação para a cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 16.

<sup>4</sup> Idem. p. 14.

justa, promovendo esses direitos e auxiliando os cidadãos a se reconhecerem enquanto tal. Por isso, uma série de outros documentos visam tornar o vínculo entre Educação e Direitos Humanos cada vez mais solidificado e estreito. A partir de 1988, o Estado brasileiro buscou implementar essas ambições educacionais em nosso território. Destacamos as seguintes ações: três Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH), I, II e III – 1996, 2002 e 2010; dois Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) – 2003 e 2006; e, finalmente, em 30 de maio de 2012, a Resolução nº 01/2012 do Ministério da Educação (MEC), que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH)<sup>5</sup> e que visa implementar a EDH nas escolas de forma oficial, desde o Ensino Fundamental até a Educação Superior.

Em todos esses documentos, é notória a relação que se faz entre a EDH e a educação para a cidadania. A implementação da EDH no território nacional seria uma das formas de fazer-nos buscar superar a condição de uma cidadania tutelada, na qual não existem propriamente direitos, mas sim concessões feitas pelo Estado, ou uma cidadania assistida, na qual há uma assistência mínima a necessidades básicas, mas dentro de uma visão de concessão de benefícios. Por meio da EDH, poderíamos atingir uma cidadania emancipatória, na qual o cidadão se afirma e participa de forma crítica da sociedade, já que se reconhece como um sujeito que tem direitos e atribui ao Estado a responsabilidade pela garantia destes<sup>6</sup>.

Percebe-se, nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, uma potência para a construção da dimensão da cidadania emancipatória na medida em que a sua própria denominação, “diretrizes”, já indica que esse texto compõem uma norma. Dessa forma, esse documento deve ser encarado como uma determinação a ser seguida, observada e sobretudo

---

<sup>5</sup> ROCHA, J. B. C. **Ensino dos Direitos Humanos**: o equívoco da educação. Curitiba: Appris, 2017.

<sup>6</sup> AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L. **Jogos para pensar**: educação em Direitos Humanos e formação para a cidadania. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 17.

respeitada. Além disso, essa norma possui validade, posto que é uma política pública do MEC, ou seja, essa diretriz provém de uma autoridade legítima e legalmente constituída. Por fim, as Diretrizes Nacionais para EDH estão respaldadas na própria Constituição e nos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário (aqui, em especial, a Declaração Universal dos Direitos Humanos)<sup>7</sup>.

Segundo João Batista de Campos da Rocha, essas diretrizes inserem a EDH no plano da determinação nos seguintes artigos retirados do documento:

Art 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

Art 2º [...]

§2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.<sup>8</sup>

Conforme citado nos artigos, para que essa determinação seja cumprida, ou seja, para que ocorra a efetivação da EDH no território nacional, é necessária atuação intencional das instituições de ensino. Apesar de sua urgência, será que todas as escolas e universidades possuem as mesmas condições para efetivar essa demanda? Essa preocupação orienta o trabalho de Rocha<sup>9</sup>, ao afirmar que, para cumprir essa resolução, é necessário um programa amplo, pensado, refletido e elaborado, em conjunto, com as Instituições de Ensino Superior (IES), o MEC, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e, claro, com as escolas. O autor destaca que esse plano deve ser bem estruturado, metódico e realizado em etapas a serem cumpridas em tempos pré-estabelecidos com a participação de todo o sistema de ensino<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> ROCHA, J. B. C. **Ensino dos Direitos Humanos**: o equívoco da educação. Curitiba: Appris, 2017.

<sup>8</sup> Idem. p. 39.

<sup>9</sup> Idem.

<sup>10</sup> Idem. p. 40.

Ainda como impeditivo, a ausência de um plano conforme o supracitado faz com que a maioria das instituições de ensino não consigam implementar a EDH de forma adequada. Assim, a diretriz se torna uma norma porosa, sem densidade normativa. Da sua inexecução, não há uma consequência, reprimenda ou sanção. Rocha (2017) salienta que essa porosidade desmoraliza e enfraquece a própria autoridade do MEC, na medida em que implementa uma norma que não tem condições de viabilidade, ou seja, plausibilidade de aplicação de seus conteúdos.

A elaboração normativa, segundo Rocha (2017), requer uma avaliação de impacto, antes e após, para estabelecer uma normatização que encontre eco no seio social. A edição de um ato normativo sem critério ou análise de sua aplicação, sem que detidamente se verifique as condições de possibilidade de apreensão e compreensão pela comunidade envolvida, sem pensar em como realizar a sua tomada em prática, sem fazer as avaliações antes, durante e depois, é legislar no vazio. Logo, a edição de uma norma sem condições reais de possibilidade de cumprimento, como mera recomendação, a ser conduzida pelo sistema de ensino, retira a característica de norma, pois se perde o plano de eficácia ou já nasce sem força imperativa. Por ora, podemos dizer que a EDH está apenas no papel e não possui estímulos para ser inserida efetivamente no sistema de ensino, sobretudo nas escolas.

No papel, a DNEDH propõe que a EDH esteja presente, de modo transversal, nas seguintes esferas:

- Projetos político-pedagógicos;
- Regimentos escolares;
- Planos de desenvolvimento institucional;
- Programas pedagógicos das IES;
- Materiais didáticos e pedagógicos;

- Modelos de ensino, pesquisa e extensão.
- Gestão escolar;
- Processos de avaliação.

Percebe a urgência de políticas públicas que auxiliam na implementação dessa perspectiva, entretanto, na última década, o Estado brasileiro preferiu colocar em prática políticas públicas que ignoram essas necessidades e privilegiam os diálogos com o mercado e pouco auxiliam na implementação da EDH. Flávia Caimi cita os estudos de Lima e Maciel para denunciar que esse discurso apresenta uma suposta renovação da escola para tornar esses espaços atrativos aos olhos dos jovens que os frequentam, contudo, não levam em conta que o que, de verdade, os alunos não aguentam mais é uma escola sucateada, sem laboratórios, auditórios, espaços para desenvolvimento de atividades de cultura e lazer. Apesar de toda a propaganda governamental e de toda a narrativa mercadológica em prol de tais políticas, os investimentos em educação foram sendo drasticamente reduzidos ao longo dos últimos anos, sem contar o escoamento do financiamento público para o capital privado, nacional e estrangeiro<sup>11</sup>.

É notório que o Estado brasileiro precisa tomar outras medidas para transformar a educação levando em conta o prisma da EDH. Em vez de implementar “renovações” pouco efetivas, uma das estratégias ideais pode ser a formação dos profissionais da educação para que tenham a Educação em Direitos Humanos como um alicerce. Dessa forma, a EDH seria inserida nas instituições de ensino. Segundo Maria Lúcia Miranda Afonso e Flávia Lemos Abade, a inserção da EDH pode ocorrer através de ações transversais e temas interdisciplinares, por meio de uma

---

<sup>11</sup> CAIMI, F. E. Se me der um grito, não calo, se mandar calar, mais eu falo a BNCC, suas muitas vozes e (im)posições. In: PINTO JÚNIOR, A.; SILVA, F. D. O.; SEAL, A. V. C. S. **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife: EDUPE, 2022. p. 12-30.

disciplina específica ou a partir de outras formas que sejam aceitas nas instituições educativas. Apesar disso, para que essas propostas encontrem sustentabilidade, os profissionais de educação em todas as áreas do conhecimento devem receber formação para atuar em EDH. O professor deve incorporar a EDH em sua prática, estimulando a reflexão com seus pares e alunos e desenvolvendo metodologias participativas, entre outros aspectos<sup>12</sup>. Essa não é uma tarefa fácil. Segundo Flávia Eloisa Caimi, o trabalho de construção de políticas educacionais e curriculares em um país de dimensões continentais como o Brasil, marcado por desigualdades históricas e estruturais, é uma tarefa gigantesca, contudo, tem uma importância fundamental na promoção do acesso equitativo ao universo de saberes, conhecimentos, experiências, vivências, atitudes e valores que permitam a qualificada inserção na vida em sociedade<sup>13</sup>.

Reconhecendo a importância dessa demanda, esta pesquisa aproxima o ensino de História da EDH. Para tanto, são analisadas reflexões sobre direitos humanos e os seus impactos que redesenham a importância da educação em nosso mundo e de que forma a disciplina de História pode se aproximar dessa urgência. Ao final dessa aproximação, o foco é aplicar, na Educação Básica, mais especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental II, uma proposta concernente à EDH no formato de uma sequência didática da disciplina de História.

A disciplina de História pode ser uma grande aliada nessa efetivação, na medida em que seu conteúdo não diz respeito somente ao passado, ele também é presente e futuro. A História é projeção; é a construção social da realidade humana. Dessa forma, pode auxiliar a recuperar o que

---

<sup>12</sup> AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L. **Jogos para pensar**: educação em direitos humanos e formação para a cidadania. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 31.

<sup>13</sup> CAIMI, F. E. Se me der um grito, não calo, se mandar calar, mais eu falo a BNCC, suas muitas vozes e (im)posições. In: PINTO JÚNIOR, A.; SILVA, F. D. O.; SEAL, A. V. C. S. **A BNCC de História**: entre prescrições e práticas. Recife: EDUPE, 2022. p. 12-30.



é mais importante dos direitos humanos: respeitar a capacidade dos cidadãos de produzir para si a realidade futura que necessitam<sup>14</sup>.

Para estabelecer esse diálogo, primeiramente, nos debruçaremos sobre o tema do ensino dos direitos humanos. No nosso primeiro capítulo, realizaremos um panorama histórico da conquista desses direitos e, em seguida, dissertaremos sobre como e por que eles foram apropriados no campo da educação. Percebemos que esse movimento mobilizou a comunidade internacional e uma série de tratados, inclusive o Brasil foi signatário de todos eles. Por isso, ainda no primeiro capítulo, iremos nos debruçar sobre alguns documentos normativos do MEC e compreenderemos como a EDH buscou ser inserida no cotidiano escolar pelo Estado brasileiro. Ainda nesse primeiro capítulo, analisamos de forma detalhada a Base Nacional Curricular Comum para constatar que a disciplina de História é vista enquanto uma das áreas mais oportunas na abordagem dos direitos humanos enquanto um conteúdo a ser ensinado para os alunos. No auxílio da produção desse capítulo, essa pesquisa revisa a bibliografia produzida sobre a EDH que abarca desde documentos legais formulados por encontros promovidos pelas Nações Unidas até os estudos que visam materializar as ambições desses documentos. A avaliação da efetividade desses acordos internacionais foi feita por meio de uma bibliografia analítica sobre a BNCC, sobretudo, da área de História.

Reconhecendo a importância da disciplina da História para o ensino de direitos humanos, nosso próximo capítulo aborda o ensino de História. Em um primeiro momento, buscamos compreender quais são as ambições dessa disciplina em termos curriculares estabelecidos pelo MEC. Para tanto, nos detemos sobre os embates relativos aos sentidos da disciplina nesse documento e buscamos mobilizá-lo para concretizar a EDH. Em seguida, realizaremos uma

---

<sup>14</sup> GREZ, S.; SALAZAR, G. **Manifesto dos historiadores**. Santiago: Lom editores, 1999.

discussão sobre o ensino de História na formulação da consciência histórica. No que diz respeito ao debate da consciência histórica, utilizamos como suporte teórico Jörn Hüsen e, sobretudo, as contribuições do historiador Luís Fernando Cerri. Por meio desse conceito, buscamos compreender a importância da disciplina histórica para a orientação da ação dos alunos no tempo, visando sempre uma dimensão transformadora da realidade que respeite os nossos pactos civilizatórios. Por fim, reconhecendo essa dimensão política da disciplina histórica, a terceira seção deste capítulo discutirá a aproximação existente entre ensino de História e direitos humanos.

Para comprovar as nossas suposições e demonstrar que a disciplina de História pode ser mobilizada para a EDH, o último capítulo dessa dissertação tem por objetivo abordar um conteúdo clássico da disciplina de História e buscar, por meio desse conteúdo, efetivar a EDH. Para concretizar essa ambição, escolhemos a Revolução Francesa, já que, historicamente, essa é tida como um dos eventos fundamentais para a concretização da universalização de direitos. Em um primeiro momento, nos deteremos sobre o trabalho de Vera Candau e outros autores para nos indagar sobre as principais metodologias para trabalhar a EDH. Em seguida, justificamos a escolha da Revolução Francesa por meio da seguinte questão: “Por qual motivo o Brasil deve ensinar a Revolução Francesa?”. Em seguida, iremos aproximar esse tema das nossas ambições pedagógicas por meio de plano de aulas que aborde diferentes metodologias que propiciem ao alunado o diálogo entre os pares bem como as conexões dos temas do passado com as problemáticas do presente visando a construção de uma Educação em Direitos Humanos por meio da temática da Revolução Francesa.

A proposta de realizar uma sequência didática enquanto um produto dessa pesquisa busca comprovar que não é possível “abarrotar” o currículo de História com uma série de eventos e fatos acreditando que, dessa forma, iremos auxiliar nossos alunos no desenvolvimento da consciência

histórica e na sua formação cidadã. Ao inserirmos enquanto um objetivo de aprendizagem a EDH, necessitaremos renunciar a outros. Assim, o ensino de História necessita abrir mão de sua ambição enciclopédica e se reencontrar com a sua função educativa. Em outras palavras, a educação bancária deverá abrir espaço para uma educação emancipatória.

## 2. É possível ensinar Direitos Humanos?

Mais de setenta anos se passaram desde a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e de seus desdobramentos na forma de instrumentos internacionais de proteção dos direitos fundamentais e da afirmação da necessidade do respeito à liberdade e à igualdade dos seres humanos como lastro fundamental para a construção de um mundo de paz e de convivência fraterna<sup>15</sup>. Contudo, ainda estamos longe do que idealizamos e, por isso, continuamos nos fazendo a seguinte questão: como garantir direitos para todos? O preâmbulo da Declaração já chamava a atenção para a necessidade de que indivíduos e entidades se esforçassem pela Educação em Direitos Humanos na promoção e colaboração com a construção da igualdade e dignidade humana de forma universal. A educação é uma aliada potente, pois, quando é voltada para direitos, se torna uma forma de capacitar os cidadãos nessa luta política de construção de um mundo mais justo. Uma educação voltada para esses direitos é uma forma de habilitar os cidadãos nessa luta política e, por isso, essa educação é politizada.

É importante ampliar a relação entre política e educação para não restringir a questões partidárias. A educação é política, pois prepara o indivíduo para a vida em sociedade, ao mesmo tempo em que fornece a ele ferramentas necessárias para transformar a sociedade em que se insere. Essa politização da educação não é algo novo: advém de um acúmulo histórico sobre os sentidos das práticas educativas. Podemos encontrar reflexões acerca desse assunto ao nos debruçarmos sobre a ideia de *paideia* grega; que entrelaça a política, a ética e a educação.

Para Bortolini e Nunes (2018), a educação produz indivíduos singulares, e a humanidade é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de seres humanos. Nascemos numa determinada

---

<sup>15</sup> SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. **Política e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

sociedade, somos tributários ou herdeiros de uma cultura ou civilização. Toda geração terá que repassar, para a geração posterior, os símbolos materiais e culturais da marcha histórica da humanidade. Esses símbolos produzidos coletivamente serão apropriados, ampliados e reinventados pela próxima geração, visando fazê-la se aproximar cada vez mais do que é a vida pessoal, particular e coletiva ideal<sup>16</sup>. Não à toa a educação passa pela questão: “O que é viver bem?”. Assim, questões relativas à educação passam pela ética que, segundo Zavater (1999), é a filosofia que tem por especialidade o interesse em como viver bem a vida humana, a vida que transcorre entre humanos<sup>17</sup>. A ética é o campo de construção das questões fundamentais da vida humana, dos sentidos postos para os tempos históricos e para os destinos coletivos. Cabe à ética a pergunta: como deveremos agir para conquistar a possibilidade de fazermos da vida uma expressão de felicidade, de harmonia, de equilíbrio, de temperança e de busca da igualdade?<sup>18</sup>

Se a ética se preocupa com esse devir da vida humana, a política seria a busca de elementos coletivos para a conquista desse devir. Por meio da política, os seres humanos deveriam encontrar formas racionais e elevadas, virtuosas e expressivas, para construir uma sociedade sobre premissas de paz, de respeito às diversidades das pessoas e de seus universos, de cultivo do diálogo, de buscas do equilíbrio e de esperanças de vida plena sustentadas sobre sentidos singulares e sobre ações comuns.<sup>19</sup>

Essas questões relativas à ética e à política devem estar vinculadas à educação. Assim, iremos produzir o indivíduo para a vida em sociedade; essa ideia pode ser localizada na educação

---

<sup>16</sup> BORTOLINI, R. W.; NUNES, C. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 21-36, 2018.

<sup>17</sup> ZAVATER, F. **A ética para meu filho**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

<sup>18</sup> BORTOLINI, R. W.; NUNES, C. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 21-36, 2018.

<sup>19</sup> Idem.

grega em sua ideia de *paideia*. A *paideia* é a educação plena e integral dos seres humanos, o processo de desenvolvimento subjetivo e social de cada pessoa, a partir de sua natureza ética e de sua identidade política. Educar, portanto, é proceder o desenvolvimento humano, humanizar, criar e formar para a cidadania, a *politeia*, a educação para viver bem na *polis*<sup>20</sup>. No mundo contemporâneo, a educação política deve estar articulada com os direitos humanos.

Apesar desse entrelace entre educação, ética e política nos remontar há muito tempo, atualmente, vivemos os efeitos de movimentos ultraconservadores que combatem a politização da educação, chamando-a de doutrinadora e partidária. Contudo, uma educação despolitizada, tal qual grupos como a Escola Sem Partido defendem, apenas auxilia na manutenção das desigualdades; algo que o Estado brasileiro já acordou há mais de meio século que é necessário combater. Na contramão dos pactos civilizatórios assinados até então, esses movimentos se dizem “neutros” e encaram o professor enquanto um inimigo que se traveste de um educador para a cidadania para criticar os pontos de vista que divergem dos seus.

Em análise sobre esse tema, Felipe Dias de Oliveira Silva destaca um dos lemas do Escola Sem Partido para identificar um professor “doutrinador”: “utiliza-se de sua função para propagar ideias e juízos de valor incompatíveis com os sentimentos morais e religiosos dos alunos, constrangendo-os por não partilharem das mesmas ideias e juízos”. Bem, se a função da escola é ampliar a perspectiva dos alunos sobre o mundo a partir dos saberes acordados pela humanidade como legítimos, não se pode esperar que esse espaço seja uma simples extensão de valores familiares. O potencial crítico da educação algumas vezes irá gerar desconfortos que visam

---

<sup>20</sup> Idem.

deslocar o olhar do aluno. Conforme Silva aponta, esse lema e os demais buscam destituir a escola de seu papel educacional<sup>21</sup>.

Por isso, precisamos retomar a politicidade da educação reconhecendo que ela não é doutrinadora. Trata-se de um preparo de seres humanos visando o bem-viver em sociedade por meio de ferramentas que procuram chegar nessa vida “ideal” para todos. A efetivação de sua construção se faz por meio dos pactos civilizatórios que possuímos até o momento. A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi acordada como responsável pela estipulação de parâmetros necessários para que um ser humano possa viver dignamente em coletividade; os direitos humanos são o projeto que a sociedade concebeu e devem guiar o convívio entre diferentes povos e indivíduos. A educação tem o papel político de fazer com que esses direitos sejam apreendidos pelas gerações seguintes. A EDH fornece aos alunos alguns norteadores do que é “viver bem entre os humanos”, bem como apresenta as ferramentas necessárias para se chegar nessa forma de vida; nesse sentido, a EDH é ética e política.

Contudo, como chegamos ao ponto de termos os direitos humanos como balizadores da vida ideal em sociedade? Como eles começaram a guiar a nossa expectativa de convívio pacífico entre os povos? E, nesse contexto, como a EDH pode nos auxiliar a chegar em um mundo mais justo e igualitário? Como colocar essa educação em prática? Neste capítulo, iremos nos debruçar sobre esse assunto e, para tanto, iniciaremos nosso percurso compreendendo como os direitos humanos foram formulados. Em seguida, veremos como eles foram levados até a esfera da educação formal; por fim, apontaremos os desdobramentos dessas discussões no cenário brasileiro por meio dos documentos legais e quais são suas orientações para o nosso contexto.

---

<sup>21</sup> SILVA, F. D. O. **O professor de história no fio da navalha**: o Escola sem Partido no cotidiano do trabalho educativo. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2019. p. 164.

## 2.1 A formulação dos Direitos Humanos

Atualmente, reconhecemos os direitos humanos como importantes instrumentos para a defesa da dignidade humana. São ferramentas contra a violência, o aviltamento, a exploração e a miséria. Atribuímos a sua origem à Segunda Guerra Mundial, já que esse evento possui um significado histórico na afirmação desses direitos. Primeiramente, a Segunda Guerra se diferencia da Primeira não apenas pelo maior número de países envolvidos e maior duração. Foram seis anos, a partir das primeiras declarações oficiais de guerra, sem contar com a ocupação da Manchúria pelo Japão, em 1932, e a da Etiópia pela Itália, em 1935. Além disso, a Segunda Guerra também registrou uma grande quantidade de vítimas, com cerca de 60 milhões de mortos, a maioria civis<sup>22</sup>. O desfecho do conflito na Ásia com os bombardeios em Hiroshima e Nagasaki soou como um prenúncio do apocalipse: o homem acabara de adquirir o poder de destruir toda a vida na face da Terra<sup>23</sup>; contudo, as cifras desse conflito não são suficientes para relacioná-las ao advento dos direitos humanos. Para além dos dados quantitativos, a Segunda Guerra também possui uma outra qualidade distintiva: foi deflagrada com base em proclamados projetos de subjugação de povos considerados inferiores. O fascismo, enquanto um projeto de Estado, possuía uma adesão popular que colocava em risco a convivência pacífica entre os povos. É inegável que esse evento trouxe uma outra escala de conflito e trouxe a urgência das discussões sobre a dignidade humana e manutenção da paz. Dessa forma, três anos após seu fim, em 10 de dezembro de 1948, foi criada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, um esforço de colaboração de todos os povos, tendo como base o respeito à dignidade humana.

---

<sup>22</sup> COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

<sup>23</sup> Idem.



Percebemos que a Segunda Guerra inaugura reflexões na sociedade sobre o seu próprio potencial de destruição e, por isso, torna-se urgente a afirmação dos direitos humanos, entretanto, devemos analisar a ascensão das discussões sobre os direitos humanos historicamente, e não creditá-la apenas a 1948, com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Desde quando devemos nos atentar para compreender a origem da discussão desses direitos? Para sintetizar esse longo percurso, Norberto Bobbio<sup>24</sup> afirma que na história das declarações de direitos se distinguem, pelo menos, três fases. Primeiramente, elas nascem enquanto teorias filosóficas. Segundo Bobbio, a inauguração da ideia de que o homem tem direitos que ninguém pode lhes subtrair é de John Locke. Para o autor, o verdadeiro estado do homem não é o estado civil, mas o natural, ou seja, o estado de natureza, no qual os homens são livres e iguais, sendo o estado civil uma criação artificial que não tem outra meta além da de permitir a mais ampla explicitação da liberdade e da igualdade naturais. Segundo Bobbio, ainda que a hipótese do estado de natureza tenha sido abandonada, as primeiras palavras com as quais se abre a Declaração Universal dos Direitos do Homem conservam um claro eco de tal hipótese: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Essa é uma maneira diferente de dizer que os homens são livres e iguais por natureza<sup>25</sup>.

Ainda nessa fase teórica sobre os direitos humanos, em seu livro *A afirmação histórica dos Direitos Humanos*, Fábio Konder Comparato<sup>26</sup> destaca que, para se estabelecer que todos os homens são iguais, é necessário nos indagar sobre o que caracteriza ser um homem e nos diferenciar dos demais elementos que habitam o planeta. Nesse sentido, emerge a sua própria

---

<sup>24</sup> BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

<sup>25</sup> Idem.

<sup>26</sup> COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

dimensão racional, que distingue os humanos das demais espécies. A vontade racional resulta também na vida em condições de autonomia, isto é, capaz de se guiar pelas leis que a humanidade constrói<sup>27</sup>.

Para complexificar essa ideia, Comparato traz os pensamentos de Immanuel Kant estabelecendo que os humanos possuem dignidade, enquanto as coisas possuem um preço. Essa dignidade reside não só no fato dos seres humanos criarem leis condutoras para a autonomia, mas no dever positivo de operar no sentido de favorecer a felicidade alheia. Esse *valor humano* é o que demonstra que as pessoas não vivem apenas por instinto, mas por vontade e, nesse caso, a vontade de estabelecer valores que favoreçam a convivência e se submeter voluntariamente a essas normas valorativas é o fator definidor dos humanos como seres racionais essencialmente empáticos<sup>28</sup>.

Essas teorias filosóficas são a base para as primeiras afirmações dos direitos do homem, pois, mesmo sendo pura e simplesmente a expressão de um pensamento individual, são também universais em relação ao conteúdo, na medida em que se dirigem a um humano fora do espaço e do tempo. Apesar disso, elas são extremamente limitadas em relação à sua eficácia, na medida em que não são propostas para um futuro legislador, ou seja, não possuem o peso de uma norma. Seguindo a linha de raciocínio de Bobbio<sup>29</sup>, daí surgiria o segundo momento do estabelecimento dos direitos humanos; onde se passaria da teoria à prática.

Poderíamos prolongar a nossa lista e inserir outros teóricos que contribuíram com o acúmulo de ideias para se estabelecer o que distingue os humanos das demais espécies, mas será que é suficiente creditar somente a alguns pensadores o fato dessas ideias passarem a circular e

---

<sup>27</sup> Idem.

<sup>28</sup> Idem. p. 38-39.

<sup>29</sup> BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

possuir um maior peso em um determinado período? Será que essa universalidade de ideias se referia de fato a toda humanidade? Para responder essas questões, as reflexões de Hunt<sup>30</sup>, em *A Invenção dos Direitos Humanos: uma história*, nos levam também para outra dimensão: uma que não se resume às ideias de determinados pensadores, mas aponta para uma experiência mais coletiva.

Hunt também destaca o papel dos pensadores do século XVIII na catalisação do debate sobre os direitos do homem e, nesse sentido, a autora dá destaque aos iluministas. Segundo Hunt, esses pensadores têm um papel importante no estabelecimento do homem enquanto um ser capaz de distinguir o bem do mal e, nesse sentido, ao se tornarem membros de uma comunidade política, sentem empatia pelos outros e os enxergam como semelhantes. Dessa forma, por meio de sua autonomia moral, esses indivíduos exercem o autocontrole de seus impulsos e realizam escolhas que visam o bem comum<sup>31</sup>.

Apesar da pretensa universalidade dessa ideia, Hunt (2009) aponta seus limites: para os pensadores do século XVIII, essa autonomia moral não era relegada a todos; crianças, insanos, escravizados, homens sem propriedade e mulheres não possuíam essa autonomia. Não à toa, se sucedem a essas reflexões uma série de outras revoluções que buscam colocar a universalidade dessas ideias na prática; ou seja, não é possível atribuir somente a esses pensadores a dimensão universal dessas ideias sem levar em conta a ação dos demais grupos sociais que, de fato, queriam torná-las universais. Não se trata de negar a importância de suas reflexões, mas de entender que a efetividade das mesmas dependeu de outros atores sociais.

---

<sup>30</sup> HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

<sup>31</sup> Idem.

Além disso, a própria concepção dessas ideias dependeu do tecido social no qual estavam inseridas. Assim, ao mesmo tempo em que Hunt destaca o papel desses pensadores iluministas, ela atribui a eles um caráter essencialmente histórico, já que as reflexões desses e de outros filósofos só foram possíveis pois os sentimentos sobre os quais eles dissertavam (a empatia e a autonomia) tiveram que ser experimentados por muitas pessoas ao longo dos séculos, e não somente pelos teóricos que escreveram sobre eles.

Por isso, se olharmos para o acúmulo de ideias que permitiu a formulação e efetivação dos direitos humanos em perspectiva histórica e social, veremos que o sentimento de empatia, aos poucos, foi se estendendo pela sociedade europeia por meio de diversos dispositivos distintos. Hunt analisa como as mentalidades foram capazes de abrir espaço para a aplicabilidade dessas discussões. Ao analisar os romances do século XVIII, ela constata a importância de livros como *Júlia ou a Nova Heloísa*, de Rousseau, *Pamela* e *Clarissa*, de Richardson, na extensão da empatia para outros indivíduos, haja vista que os leitores passaram a sofrer com as histórias de mulheres de classe média; ou seja, apesar de a empatia ser um dado biológico, cada sociedade molda como ela será expressada. Nesse sentido, esses romances ensinaram a empatia entre nobres e plebeus, senhores e criados, homens e mulheres, assim, os leitores passavam a ver os outros como seus semelhantes. Esse sentimento é fundamental para a afirmação do valor da igualdade de direitos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão<sup>32</sup>.

Sobre a autonomia, Hunt busca compreender em qual momento os corpos foram ganhando mais emancipação da comunidade e, para tanto, demonstra que as fronteiras entre os corpos passam a se tornar cada vez mais definidas depois do século XIV. A autora relata que os indivíduos passaram a se tornar mais autônomos à medida que sentiam cada vez mais a necessidade de guardar

---

<sup>32</sup> HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

para si mesmos os seus excrementos corporais. Cuspir, comer numa tigela comum e dormir numa cama com um estranho se tornou algo, ao menos, desagradável. Essas mudanças de atitude eram indicações de uma transformação subjacente; todas assinalavam o advento do indivíduo fechado em si mesmo. Aos poucos, foi se construindo a ideia de que os indivíduos eram donos de seus corpos e, por isso, tinham direito à inviolabilidade desses corpos. Essa mentalidade, segundo Hunt, influenciou inclusive a abolição da tortura enquanto um método jurídico punitivo, ou seja, aos poucos, essa mentalidade foi sendo materializada no plano jurídico e sendo aplicada de forma prática por meio de normas<sup>33</sup>.

É quando essas teorias – ou, como Hunt elenca, essas mentalidades – saem de um plano mais abstrato e são acolhidas por um legislador que a afirmação dos direitos do homem não é mais uma expressão teórica, subjetiva ou sentimental, mas o ponto de partida para a instituição de um autêntico sistema de direitos<sup>34</sup>. Para Norberto Bobbio, esse é o segundo momento da história dos Direitos Humanos, e consiste na passagem da teoria/subjetividade à prática, do direito somente pensado, ao direito realizado. Bobbio coloca como expressões desse momento histórico as Declarações de Direitos dos Estados Norte-Americanos e da Revolução Francesa<sup>35</sup>.

Esse é um momento crucial para a proteção dos indivíduos, já que as declarações supracitadas, por exemplo, conseguem dar um peso de norma para o respeito a alguns aspectos da dignidade humana; as reflexões sobre empatia e autonomia ganham concreticidade ao se estabelecer que o Estado deve ser a expressão da vontade do povo ou no respeito pela liberdade de expressão. Apesar disso, é nesse momento também que essas formulações perdem a sua

---

<sup>33</sup> Idem.

<sup>34</sup> Idem.

<sup>35</sup> BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

universalidade. Primeiramente, pois essa proteção legal é reservada apenas a alguns grupos, tal qual pensado por alguns teóricos citados anteriormente. O grupo privilegiado é sobretudo o de homens brancos, possuidores de propriedades. A concreticidade da lei muitas vezes não incorpora mulheres, homens pobres e escravizados enquanto sujeitos que possuem plenos direitos.

Além dessa limitação dentro dos próprios Estados, a universalidade é perdida em um sentido mais amplo, já que os direitos são doravante protegidos, mas valem somente no âmbito do Estado que os reconhece<sup>36</sup>. Assim, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, promulgada pelos revolucionários franceses, apesar da sua pretensa universalidade, apenas é reconhecida dentro do Estado revolucionário francês e, ainda assim, de forma extremamente limitada, atendendo a alguns grupos e não a todos.

Por isso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, inaugura uma nova fase: segundo Bobbio, esse documento estabelece que os direitos são universais, na medida em que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais os cidadãos deste ou daquele Estado ou de grupos específicos, mas todos os humanos. Para além,

A Declaração Universal contém um germe a síntese de um movimento dialético, que começa pela universalidade abstrata dos direitos naturais, transfigura-se na particularidade concreta dos direitos positivos, e termina na universalidade não mais abstrata, mas também ela concreta, dos direitos positivos universais.<sup>37</sup>

Hunt afirma que os direitos são históricos e dependem de uma sensibilidade coletiva para serem conclamados por juristas e teóricos. Sendo assim, qual foi a mentalidade coletiva que permitiu o surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos? Conforme supracitado, é um imperativo voltarmos aos horrores engendrados pela Segunda Guerra Mundial e pelas

---

<sup>36</sup> Idem.

<sup>37</sup> Idem. p. 30.

violências praticadas pelos Estados fascistas e totalitários<sup>38</sup>. Após o fracasso da Liga das Nações, surgem as Nações Unidas, que nasceram com a vocação de se tornarem a organização da sociedade política mundial, à qual deveriam pertencer todas as nações do globo empenhadas na defesa da dignidade humana. Para tanto, é necessário que todo Estado-membro reconheça a igualdade essencial de todo ser humano em sua dignidade de pessoa. Esse reconhecimento só foi possível quando, ao término da mais desumanizadora guerra de toda a História, percebeu-se que a ideia de superioridade de uma raça, de uma classe social, de uma cultura ou de uma religião sobre todas as demais põe em risco a própria sobrevivência da humanidade<sup>39</sup>.

Tecnicamente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é uma recomendação que a Assembleia Geral da ONU faz para os seus membros, contudo, essa formalidade já foi ultrapassada, na medida que: 1. uma série de países incorporaram esses direitos em sua norma jurídica; e 2. dentro dos debates sobre direito internacional, os Direitos Humanos são os princípios do entendido como dignidade humana. Apesar desse considerável avanço, não podemos acreditar que proclamar direitos equivale a efetivá-los. Se essas concepções sobre dignidade não podem ser fixadas nos teóricos iluministas ou nas declarações do século XVIII, elas também não podem ser encerradas em 1948. Nesse sentido, apesar desses direitos já serem uma existência jurídica, eles ainda não são uma realidade social. A Declaração Universal dos Direitos Humanos faz parte de um longo processo de transformação cuja realização final ainda não conseguimos ver<sup>40</sup>.

Ainda assim, os passos para efetivar a declaração já existem, sobretudo, na forma de tutela por meio de organismos internacionais vinculados à ONU. Essas ações de tutela dos direitos

---

<sup>38</sup> HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

<sup>39</sup> COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999. p. 220-230.

<sup>40</sup> BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

humanos podem ser consideradas sob três aspectos: promoção, controle e garantia. Por promoção, entende-se o conjunto de ações que são orientadas para este duplo objetivo, o de induzir: 1. os Estados sem disciplina específica para tutela dos direitos do homem a introduzi-la; e 2. os que já a têm a aperfeiçoá-la, seja com relação ao direito substancial, seja com relação aos procedimentos. Por atividades de controle, entende-se o conjunto de medidas que os vários organismos internacionais põem em movimento para verificar em que grau as recomendações foram acolhidas e as convenções foram respeitadas. Por fim, a garantia estende-se à organização de uma tutela jurisdicional de nível internacional, como cortes internacionais que possam resolver conflitos envolvendo a violação de direitos humanos.

Nesse momento, iremos nos deter a um dos aspectos relativos a uma das principais formas de promoção dos direitos humanos: a educação. A educação é tanto um direito humano, quanto uma forma de promover esses direitos. Essa qualidade foi estabelecida a partir dos anos 1990. Nessa década, houve um movimento de qualificar a educação fornecida para que ela pudesse auxiliar na promoção dos direitos humanos. Nesse sentido, surge a EDH; essencial para promover os valores relativos à dignidade humana e capacitar as pessoas a defenderem seus próprios direitos e os direitos dos outros, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Como veremos na próxima seção, a educação vem sendo pensada pelos organismos internacionais como uma aliada na formulação dessa sociedade que queremos construir.



## 2.2 A educação como meio de promoção dos direitos humanos

A EDH surge como uma das formas de se criar a cultura dos direitos humanos entre os Estados-membros da ONU; entretanto, encontrar uma definição estática e padronizada do que significa a EDH é uma tarefa impraticável, quando não, inadequada<sup>41</sup>. Para iniciar, é necessário realizarmos algumas ressalvas: a EDH não deve ser igualada ao direito à educação, apesar da segunda efetivar a primeira; ela é uma forma de potencializar a educação para a afirmação da pluralidade, do respeito e da cultura da paz. A EDH é um meio transversal de apropriação e promoção de uma cultura de direitos humanos; nesse sentido, esses direitos devem ser aprendidos através da educação, garantindo que todos os componentes desse processo – incluindo os currículos, materiais, métodos e treinamento – sejam propícios para a aprendizagem dessas conquistas<sup>42</sup>. Nesse horizonte, a finalidade da EDH é a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos direitos humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural.

É importante voltarmos nosso olhar para a educação enquanto uma ferramenta para a promoção e construção de uma cultura de direitos, pois essa é presente em todos os processos de nossas vidas. A educação é uma realidade que nos é imposta, pois é obrigatória nos diferentes processos da vida humana; ela é uma necessidade imperiosa dos seres humanos, já que eles devem ser ensinados a funcionar no mundo onde se encontram. Andrade cita Hannah Arendt, que diz que os humanos, ao chegarem nesse mundo, estão despreparados para funcionar nele, por isso devem ser educados para entender seu contexto e nele atuar. Essa atuação deve ser transformadora, deve

---

<sup>41</sup> VICENTIM, A. A implementação da educação em direitos humanos no município de São Paulo entre 2013 e 2016. In: CANDIOTTO, J. F. S.; GUEBERT, M. C. C.; RENK, V. **Direitos Humanos em Perspectiva**. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 151-175.

<sup>42</sup> Idem.

ser uma inserção consciente no mundo para que haja a possibilidade efetiva de transformá-lo. É nesse aspecto que reside a importância da EDH<sup>43</sup>.

Nesta perspectiva, a educação deve responder ao dever moral de ser um processo de socialização que parta do princípio de que todos os seres humanos são absolutamente valiosos e, por isso, merecedores de dignidade. Tamanha responsabilidade cobra a politização do processo educativo: ela deve ser um dever humano de todos para com todos. Por isso, Andrade recorre à seguinte pergunta ao valorizar esse papel da educação: que sociedade queremos construir e que ser humano queremos formar? A educação responde essa pergunta por meio de uma força e uma fraqueza. O ponto forte é que a educação é um importante processo de socialização dos humanos para torná-los quem eles são. O ponto fraco é que, se as intenções de tal processo não estiverem claras, podemos educar em intenções alheias ou cumprir objetivos contrários aos que realmente gostaríamos<sup>44</sup>. Não há educação neutra, mas uma educação equivocada, elaborada geralmente através de processos alienantes e alienados. Para escaparmos do ponto fraco da educação, é necessário entendermos quais são as formulações que visam valorizar a dignidade humana e formar uma sociedade que almeja mais justiça e igualdade. Nesse sentido, a EDH veio para preencher o direito à educação de um significado político graças ao seu potencial transformativo, na medida em que nos permite vislumbrar o mundo que queremos construir e o ser humano que queremos formular.

Entretanto, quando a EDH começou a ser formulada? Upendra Baxi disserta sobre as origens das relações entre educação e direitos humanos e nota que elas podem ser encontradas no texto original da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A introdução desse documento

---

<sup>43</sup> ANDRADE, M. É a educação um direito humano? Por quê? *In*: CANDAU, V. M.; SCAVINO, Suzana. **Educação em Direitos Humanos**. Petrópolis: DP e Alli Editora, 2008. p. 52-63.

<sup>44</sup> Idem.

destaca a importância fundamental de uma “compreensão comum” dos direitos humanos e das liberdades fundamentais na conquista de “liberdade, justiça e paz no mundo”. Essa mesma introdução proclama que um “padrão comum de realização” desses valores, em termos nacionais e globais, requer, entre outras coisas, que cada indivíduo e órgão da sociedade, tendo a declaração sempre em mente, tente por meio do ensino e da educação promover o respeito por esses direitos e liberdades. Assim, a educação em direitos humanos é uma obrigação tanto individual como coletiva, de forma nacional, regional e global<sup>45</sup>.

Em 1974, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) realizou uma discussão sobre a EDH que reafirmou a sua importância enquanto estímulo para a criação de uma cultura de direitos humanos e cooperação internacional. Porém, ela ainda reduz a EDH ao ensino dos direitos e liberdades definidos pela carta da ONU. Segundo Upendra Baxi, é necessário criarmos uma visão mais ampla sobre a EDH que não se restrinja ao redigido nas convenções internacionais, mas que também valorize o papel das lutas populares por direitos contra a injustiça e a tirania<sup>46</sup>.

Após 1974, surgiram mais iniciativas visando formular o que era a EDH. Essas iniciativas ganharam mais espaço nos anos 1990 devido à valorização intensiva das questões humanitárias e da sua promoção após a Guerra Fria. Para George J. Andreopoulos, isso ocorreu pois ficou mais claro que a manutenção da paz e da segurança internacional está vinculada à efetivação dos direitos humanos. Para o autor, apesar dessa relação só ter ganhado força após a Guerra Fria, o vínculo entre manutenção da paz, segurança internacional e direitos humanitários já estava anunciado na

---

<sup>45</sup> BAXI, U. Educação em direitos humanos: promessa para o próximo milênio? In: CLAUDE, R.; ANDREOPOULOS, G. **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: EdUSP; Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 230.

<sup>46</sup> Idem.

carta das Nações Unidas, quando o artigo 1, seção 3, da carta aborda que: “Alcançar a cooperação internacional na solução de problemas internacionais de caráter econômico, social e cultural ou humanitário e na promoção e no estímulo do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião” (grifo nosso)<sup>47</sup>.

No cenário dos anos 1990, um marco importante no debate sobre a EDH foi a Conferência de Viena, em 1993. Nesse espaço, é notória uma abordagem mais evocativa, que solicita dos Estados ações positivas quanto aos direitos humanos em seus territórios. Sua ratificação é o princípio de um compromisso das Nações signatárias, dada a responsabilidade adquirida no cenário internacional. Segundo Renata Caroline Pereira Reis, o Programa de Viena inaugurou a Década de Educação em Direitos Humanos entre 1995 e 2005. Ao proclamar essa Década a Assembleia Geral da ONU, enfatizou que:

[...] a educação em direitos humanos deve não só envolver o provimento de informações, mas também constituir um processo abrangente, para toda vida, pelo qual pessoas em todos os estágios de desenvolvimento e em todas as camadas da sociedade aprendam o respeito pela dignidade dos outros e os meios e métodos para assegurar esse respeito em todas as sociedades.<sup>48</sup>

Nesse sentido, a seção IV da *Declaração de Viena e Programa para Ação* afirma que os objetivos de educação e capacitação em direitos humanos e das informações públicas relacionadas devem ser a promoção e a conquista de relacionamentos estáveis e harmoniosos entre comunidades, assim como o estímulo ao entendimento mútuo, à tolerância e à paz. Para atingir tais objetivos, a Conferência Mundial de Viena pediu para todos “os países e instituições que incluíssem direitos humanos, leis humanitárias, democracia e normas legais como disciplinas no

---

<sup>47</sup> ANDREOPOULOS, G. Educação em direitos humanos no contexto pós-Guerra Fria. In: CLAUDE, R.; ANDREOPOULOS, G. **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: EdUSP; Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 45.

<sup>48</sup> REIS, R. C. P. **Educação em direitos humanos, escola e interdisciplinaridade**. Curitiba: CRV, 2020. p. 76.

currículo de todas as instituições educacionais, formais ou não-formais”<sup>49</sup>. Esse documento buscou articular a educação enquanto um importante mecanismo para garantia dos direitos humanos, já que ela declaração estabelece diversas vezes a importância dessa temática para a elaboração das políticas públicas dos Estados-membros.

A partir de então, surgiram uma série de documentos estipulados pela ONU visando efetivar a EDH. A autora Renata Reis destaca também a *Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação e a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia*, aprovada durante a Conferência Internacional sobre Educação, em Paris, de 1995. Esse documento traça estratégias e formas de ação direcionadas aos sistemas de ensino para que se adequem e alcancem os objetivos relacionados ao respeito ao outro, valorização da liberdade, a autonomia, o enfrentamento de conflitos pacificamente, a solidariedade, a responsabilidade pessoal, coletiva e cívica, a proteção ao meio ambiente, a produção e o consumo consciente sustentável<sup>50</sup>.

Para além dos documentos supracitados, outras declarações demonstram esse esforço internacional, como a *Declaração sobre as Responsabilidades das Gerações Presentes em Relação às Gerações Futuras* (1997) e a *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz* (1999). Por fim, temos o *Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos*, formulado pela Unesco em 2004<sup>51</sup>. A primeira etapa desse plano, formulada entre 2005 e 2007, teve o intuito de implementar, por meio de estratégias e sugestões práticas, uma cultura de direitos humanos.

É unânime na leitura desses documentos a preocupação da ONU já abordada: questões humanitárias estão intrinsecamente vinculadas à manutenção da paz. Para Betty A. Readon, a EDH

---

<sup>49</sup> ANDREOPOULOS, G. Educação em direitos humanos no contexto pós-Guerra Fria. In: CLAUDE, R.; ANDREOPOULOS, G. **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: EdUSP; Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 26.

<sup>50</sup> Idem.

<sup>51</sup> Idem.

é a mais eficaz ferramenta na construção de uma cultura da paz. A autora destaca que muitas iniciativas educacionais possuem estratégias reativas, particularistas e focadas em problemas da segurança internacional; estuda-se as guerras, os conflitos e as circunstâncias negativas que proporcionaram essas situações. Nesse sentido, as estratégias mais populares sobre a educação para paz têm como centro a violência: seu controle, sua redução e sua eliminação. Essa educação focada em situações nas quais há uma “ausência de paz” é classificada pela autora como vinculada com uma visão da “paz negativa”. Reardon afirma que, ao contrário dessa perspectiva, é necessário dar destaque a possibilidades positivas; da criação das condições para paz: “Ao invés de focar nas circunstâncias negativas daquilo que não deve ser, [poderíamos observar] as possibilidades positivas daquilo que poderia ser”<sup>52</sup>.

Nesse sentido, os direitos humanos são mais prontamente adaptáveis ao estudo de paz positiva, sendo as condições sociais, políticas e econômicas mais propensas a fornecer o ambiente e processo para a coesão social e a resolução não violenta dos conflitos<sup>53</sup>. Como podemos criar estratégias para uma visão positiva da paz vinculada à EDH? Ao abordar o cotidiano escolar, a autora aclara que essas iniciativas perpassam várias esferas que não são exclusivamente disciplinares, ou seja, vinculadas a uma área do conhecimento específica. É necessário ampliar a nossa visão acerca dos direitos humanos e incorporá-los enquanto um valor que guiará o nosso senso de justiça dentro do espaço educativo<sup>54</sup>.

---

<sup>52</sup> REARDON, B. Direitos humanos como educação para paz. In: CLAUDE, R.; ANDREPOULOS, G. **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: EdUSP; Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 61-80.

<sup>53</sup> Idem.

<sup>54</sup> Em seu artigo, Reardon (2007) também aborda a educação informal. Essa esfera educativa é colocada em diversas outras publicações devido à atuação de ONGs e movimentos sociais que visam efetivar e promover os direitos humanos entre as minorias, contudo, devido ao tema da dissertação, teremos como objeto central as estratégias que dizem respeito ao espaço escolar.

Por isso, Reardon diz que uma das estratégias eficazes na construção de uma educação direcionada ao respeito e à dignidade humana também deve se concentrar em ensinar a resolução de conflitos aos seus profissionais quanto e aos alunos nas escolas. Segundo a autora, a maioria das orientações dadas pelos educadores tende a ser pragmáticas, ou seja, busca chegar em uma resolução aceitável do problema por meio do diálogo e de uma resolução aceitável do problema. Apesar disso, essa estratégia não ensina os estudantes a compreender os aspectos estruturais e sistêmicos do conflito, e em poucos casos engloba os elementos culturais do conflito, deixando de lado a questão dos valores vinculados aos direitos humanos<sup>55</sup>. Por exemplo, quando um aluno profere insultos sexistas a uma colega, a escola visa resolver o conflito pragmaticamente em vez de se debruçar nas questões estruturais vinculadas a essa violência.

Além disso, uma educação voltada para os direitos humanos está vinculada à multiculturalidade, reconhecendo que as identidades culturais não estão subordinadas a uma identidade nacional comum. Esse ensino tem por objetivo desenvolver a capacidade de compreender, esclarecer e apreciar as semelhanças e as diferenças entre culturas. Essas comparações não têm a intenção de julgar uma cultura como eticamente superior a qualquer outra. A aversão a noções de superioridade cultural combinada a um compromisso declarado à igualdade entre os povos, torna os educadores para a paz sensíveis a esses julgamentos. Cabe destacar que a multiculturalidade também deve estar vinculada aos critérios globais que defendem a dignidade humana; assim, não se valoriza culturas que a violam. Betty Reardon deixa claro que, embora ocidental, os direitos humanos têm um grau de universalidade suficiente para terem sido aceitos de maneira global como valores humanos, cujos princípios básicos podem ser adaptados à maioria

---

<sup>55</sup> REARDON, B. Direitos humanos como educação para paz. In: CLAUDE, R.; ANDREOPOULOS, G. **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: EdUSP; Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 61-80.

das culturas. Assim, a defesa da multiculturalidade deve repousar na tolerância às diferenças e entendimento transcultural, mas também aos limites da aceitabilidade de condições sociais que causam qualquer sofrimento humano e que possa ser classificado como violência<sup>56</sup>. No estudo da cultura, é especialmente importante fornecer uma compreensão de que, assim como tudo o que é humano, a cultura evolui e se transforma, responde ao seu ambiente e adapta-se para sobreviver.

Ademais, a EDH deve estar vinculada à educação para o desenvolvimento. Essa perspectiva visa uma abordagem com o enfoque na redução de desigualdades econômicas entre as nações ricas e pobres. Voltada para a paz, a educação para o desenvolvimento questiona as consequências das estruturas sociais e quais as potenciais alternativas a essas estruturas para que possamos vislumbrar outras perspectivas para os países em desenvolvimento no Sul global. Dessa forma, essa educação deve dar uma ênfase especial nas responsabilidades das nações do Norte, cujas condições de riqueza e poder permitem que tenham o controle virtual do sistema. Para além dessa esfera internacional, a educação para o desenvolvimento pode auxiliar os educandos a cobrar os seus próprios Estados por medidas que visam desenvolver economicamente o país para que, assim, todos possam viver dignamente. Nesse sentido, essa vertente responsabiliza os educandos por essa vigilância, algo que, segundo Betty Reardon, é fundamental quando debatemos a EDH. Assim, os educandos devem perceber o desenvolvimento como um processo de evolução de uma sociedade baseada em princípios normativos que exigem o cumprimento de direitos econômicos, sociais e culturais, por meio da eliminação da pobreza e da distribuição equitativa de todos os benefícios que uma sociedade possa ter<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> Idem.

<sup>57</sup> Idem.



Outro caminho para efetivar a EDH seriam os estudos sobre a ordem mundial, o que inclui o estudo explícito dos direitos humanos desde seu início. Esses estudos focalizam as possibilidades de sistemas de segurança alternativos e de instituições internacionais mais adequadas para a realização dos valores e para a resolução das múltiplas crises que enfrentamos. Betty Reardon aborda que materiais sobre casos de abusos de direitos humanos e de batalhas específicas por justiça podem animar o estudo com o conhecimento do que deve ser modificado. Essas questões tratariam dos indicadores de violência e de dignidade usando como base os padrões internacionais de direitos humanos. Para além disso, estudos sobre a ordem mundial podem envolver como os vários tipos de processos políticos e de movimentos de cidadãos visam efetivar iniciativas de direitos humanos ao redor do mundo<sup>58</sup>.

Por fim, Betty Reardon traz um outro elemento necessário para a construção de uma educação que fomente a cultura dos direitos humanos e, conseqüentemente, a paz: a educação ambiental. Se a humanidade tem direitos, não deveria também ter responsabilidades? Para tanto, é necessário que os educandos compreendam o planeta Terra enquanto algo vivo e inteiro e se responsabilizem por ele. O engajamento dos estudantes em questões ecológicas determinará o futuro da geração atual, haja vista as crises climáticas que temos enfrentado. Para efetivar uma cultura de paz e a efetivação da dignidade humana, é necessário respeitar outras formas de vida que influenciam diretamente nas nossas<sup>59</sup>.

As propostas de Betty Reardon que relacionam a EDH à cultura de paz trazem sempre uma postura responsável por parte dos educandos, de forma que eles devem se engajar para que a efetivação dos direitos seja algo, de fato, universal. Seguindo a linha de Betty, percebemos que a

---

<sup>58</sup> Idem.

<sup>59</sup> Idem.

EDH não deve se limitar à promoção dos direitos humanos e à sua restrição ao que foi declarado nos documentos até então, mas se expandir para um posicionamento engajado dos estudantes para a construção de um mundo mais justo e pacífico.

Qual seria o espaço escolar ideal para desenvolver a EDH? Para Aida Maria Monteiro Silva, essa seria a escola democratizante; aquela que assume o compromisso de capacitar os indivíduos para serem atores, ensinar a respeitar a liberdade do outro, os direitos individuais, a defesa dos interesses sociais e os valores culturais<sup>60</sup>.

Para que a escola consiga desenvolver esse papel, é importante que estabeleça princípios, valores e objetivos no Projeto Político-Pedagógico (PPP), de forma que desenvolva ações integradas no currículo escolar e não ações fragmentadas ou projetos isolados. Aida Maria Monteiro Silva afirma que é necessária a construção de um projeto pedagógico democrático e participativo, no qual a formação dos sujeitos possa ser assumida coletivamente<sup>61</sup>.

A autora prossegue dizendo ser imprescindível que a escola desenvolva uma cultura de respeito às pessoas, independentemente das suas condições sociais, econômicas, culturais etc. Essa formação é cotidiana a partir das diferentes formas de interação das pessoas, e isso só é possível em uma ação articulada com outros agentes participantes do trabalho escolar, uma vez que a vivência de uma educação cidadã deve tomar o cotidiano como referência para analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo<sup>62</sup>.

Cada vez mais fica claro que a construção de um espaço escolar voltado para a EDH não depende de um professor apenas. A efetivação dessa prática precisa de uma articulação de toda a

---

<sup>60</sup> SILVA, A. M. M. Direitos humanos na Educação Básica: qual o significado? In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. **Política e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.

<sup>61</sup> Idem.

<sup>62</sup> Idem.

comunidade escolar e de uma intencionalidade explícita desse currículo por parte dos agentes que participam da formação dos estudantes. Todos devem estar engajados na compreensão de que a escola deve assumir o compromisso de capacitar os indivíduos para serem autores e atores do projeto de sociedade na qual vivem, ensinar a respeitar a liberdade do outro e os direitos individuais; lutar em defesa dos interesses sociais e dos valores culturais; combater os preconceitos contra diferentes segmentos: negros, indígenas, homossexuais, idosos etc.

O envolvimento de todos os agentes escolares nessa formação já demonstra que a EDH não se limita à contextualização e à explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem e orientam os processos educativos. Segundo Silva, faz parte dessa educação aprender sobre os conteúdos que dão corpo a essa área, ou seja: a História, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, pactos e acordos dão sustentabilidade e garantia aos direitos; entretanto, não podemos reduzir a EDH a esses aspectos<sup>63</sup>.

Assim, os conteúdos e práticas de todas as disciplinas e atores escolares devem estar associados ao desenvolvimento de valores e comportamentos éticos na perspectiva dos direitos humanos, compreendendo que o ser humano é incompleto e está sempre em formação. Nesse sentido, a EDH não precisa estar presente apenas em termos de conteúdo, mas em torno de práticas, arranjos de sala de aula, dinâmicas entre os alunos e até temáticas disparadoras para diferentes discussões.

Outro aspecto a permear essa educação é a valorização da cidadania ativa, aquela que estimula e orienta para atitudes proativas, possibilitando que pessoas vinculem conhecimento teórico e vivência das práticas sociais. Nesse sentido, a EDH, segundo Silva, tem a necessidade de

---

<sup>63</sup> SILVA, A. M. M. Direitos humanos na Educação Básica: qual o significado? In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. **Política e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.

trabalhar metodologias voltadas ao diálogo, ensinando o aluno a argumentar, analisar discursos e mensagens e principalmente a manejar a língua como instrumento de emancipação e autonomia; e, ainda, a escola deve ensinar a ler os meios de comunicação de massa, que veicula mensagens descontextualizadas<sup>64</sup>.

Para proporcionar esse espaço de engajamento da comunidade escolar em torno de um projeto voltado para a EDH, é necessário rever a cultura escolar, que se encontra muitas vezes engessada e pensada de maneira rígida. Segundo Vera Candau, na maioria das vezes, o que se consegue apenas é introduzir no currículo formal alguns conteúdos sobre o assunto. Para transformar essa realidade e fazer a EDH penetrar nas escolas, segundo Candau, é necessário valorizar três aspectos. O primeiro diz respeito à formação de sujeitos de direito, ou seja, os alunos devem perceber que direitos não são dádivas. Outro elemento fundamental é favorecer o processo de “empoderamento”, principalmente orientado aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade. O terceiro elemento diz respeito aos processos de mudança e de transformação necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas. Um dos componentes fundamentais desses processos se relaciona a “educar para o nunca mais”, para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente. Para Candau, esses três componentes, formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o “nunca mais”, constituem o horizonte de sentido da educação em direitos humanos<sup>65</sup>.

Reardon, Candau e Silva possuem várias perspectivas complementares no que diz respeito às dimensões necessárias para se efetivar uma educação em direitos humanos, mas quais seriam

---

<sup>64</sup> Idem.

<sup>65</sup> SILVA, A. M. M. Direitos humanos na Educação Básica: qual o significado? *In*: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. **Política e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.

as estratégias para viabilizar esses componentes? Candau afirma que as finalidades acima pressupõem a utilização de metodologias ativas, participativas, assim como diferentes linguagens. Exigem, no caso da educação formal, a construção de uma cultura escolar diferente, que supere as estratégias puramente frontais e expositivas, assim como a produção de materiais adequados, que promovam a interação entre o saber sistematizado sobre direitos humanos e o saber socialmente produzido. Devem ter como referência fundamental a realidade e trabalhar diferentes dimensões dos processos educativos e do cotidiano escolar, favorecendo que a cultura dos direitos humanos penetre todo o processo educativo<sup>66</sup>.

Um dos grandes desafios para desenvolver e proliferar essas metodologias é a formação de professores, já que a elaboração de estratégias para a sala de aula não deve estar descolada da experiência de cada docente. Assim, não se trata da criação de uma cartilha para ser implementada independentemente do contexto daquela sala de aula: é necessário munir os professores de conhecimento sobre o tema para que possam, entre as inúmeras estratégias disponíveis, escolherem aquelas que lhes parecem mais eficazes. Acerca da temática, Candau assinala que, no Brasil, a introdução da temática dos direitos humanos na formação de professores e educadores em geral, tanto no que diz respeito à formação inicial quanto à formação continuada, ainda é tímida<sup>67</sup>.

A constatação de Candau ganha cor nas reflexões de Silva, que atesta que um dos grandes desafios para a efetivação da educação com esses fundamentos teórico-metodológicos no contexto brasileiro é a formação dos profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, uma vez que esses

---

<sup>66</sup> CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos e formação de professores. *In*: CANDAU, V. M.; SCAVINO, S. **Educação em direitos humanos**. Petrópolis: DP e Alli Editora, 2008. p. 73-92.

<sup>67</sup> Idem.

conteúdos não fizeram e, em geral, não fazem parte da formação dos profissionais nos cursos de Graduação, na pós-Graduação e na Educação Básica<sup>68</sup>.

Apesar dos avanços recentes, é possível identificar documentos brasileiros que visam efetivar a EDH na Educação Básica. Esse movimento ganhou força após a democratização do país e vem ganhando mais contornos. Para refletir sobre metodologias específicas para o nosso contexto social, político e econômico, na próxima seção, iremos analisar como se deu o processo de formulação da EDH no Brasil.

### **2.3 A discussão sobre a EDH e a norma brasileira**

As experiências de educação em direitos humanos têm-se multiplicado na América Latina, especialmente a partir da década de 1980, e se intensificou consideravelmente nos anos de 1990. Segundo Vera Candau, isso ocorre pois os especialistas na área são unânimes em afirmar que, em geral, essa preocupação emerge da necessidade de redefinir a atuação dos movimentos e organizações não governamentais de direitos humanos, superados os regimes ditatoriais e instalados processos de redemocratização em várias regiões do continente. A partir dos anos 1980, as organizações e movimentos de direitos humanos, sem deixar de se dedicar à denúncia das violações realizadas e de promover ações orientadas à proteção e defesa dos direitos, ampliam seus horizontes de preocupações e seus espaços sociais de atuação. Junto aos problemas que podemos considerar tradicionais e básicos, relativos aos direitos civis e políticos, passam a ser enfatizadas questões relacionadas a direitos sociais, econômicos e culturais, nos níveis pessoal e coletivo. A

---

<sup>68</sup> SILVA, A. M. M. Direitos humanos na Educação Básica: qual o significado? *In*: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. **Política e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 49.

partir desse momento, adquirem especial relevância as atividades de promoção e educação em direitos humanos.

Neste processo histórico, é possível assinalar dois aspectos especialmente mobilizadores: as articulações entre os grupos promotores da educação popular e os de direitos humanos e o papel estimulador e catalisador de algumas organizações de caráter internacional<sup>69</sup>. Ambos culminaram em formulações legais importantes no que diz respeito à educação e à sua qualidade pela América Latina.

Imerso nesse contexto, o Brasil manifesta a defesa e promoção dos direitos humanos enquanto uma pauta fundamental nos anos 1980, período de declínio da ditadura civil-militar. Esses debates culminaram com a Constituição Federal, de 1988, que marca o fim dos nossos anos de governo autoritário. A partir desse momento, percebemos uma progressiva incorporação dos direitos humanos não apenas à nossa norma jurídica, mas também enquanto um norteador de políticas públicas das áreas de saúde, educação, economia etc.

No que diz respeito à educação, diversas leis que abordam o tema da educação para diversidade e cidadania, como a Lei nº 9394/96, chamada também de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, em seu título II, artigo 2º e seguintes, trata dos princípios e fins da educação nacional, dizendo que essa deve se concretizar sendo orientada por princípios da liberdade e da solidariedade. Percebemos essa preocupação em trechos também no artigo 3º, onde se destaca o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” e “consideração com a diversidade étnico-racial”<sup>70</sup>.

---

<sup>69</sup> CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos e formação de professores. *In*: CANDAU, V. M.; SCAVINO, S. **Educação em direitos humanos**. Petrópolis: DP e Alli Editora, 2008. p. 73-92.

<sup>70</sup> REIS, R. C. P. **Educação em direitos humanos, escola e interdisciplinaridade**. Curitiba: CRV, 2020. p. 80.

Para além da própria LDB, a movimentação internacional e de movimentos sociais em torno da discussão entre direitos humanos e educação provocou outros reflexos no cenário brasileiro. Inicia-se, assim, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), cujas primeiras versões se firmaram entre 1996 e 2002, com a missão de elaborar Planos Nacionais de Ação (PNA), visando atender às recomendações da Conferência de Viena.

Atendendo às demandas específicas da EDH, em 2003, criou-se o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e inaugurou-se a elaboração do PNEDH, que teve como um de seus objetivos insuflar a construção de uma cultura em direitos humanos e para a formação de sujeitos de direito, permeando todo o currículo escolar<sup>71</sup>. O PNEDH surge como resultado do movimento internacional e nacional em defesa e ampliação dos direitos humanos, do fortalecimento da democracia, e está referendado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

O PNEDH destaca que “o processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade”. Para que a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar”.<sup>72</sup> Nesse documento, a definição considerada para a Educação em Direitos Humanos é de um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

---

<sup>71</sup> Idem.

<sup>72</sup> BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Unesco, 2006. p. 23.



- Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- Afirmção de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações<sup>73</sup>.

Essa definição de EDH foi reafirmada nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que foram aprovadas em 2012<sup>74</sup>. Segundo Renata Reis, as diretrizes têm por objetivos traçar metas e objetivos da EDH no Brasil<sup>75</sup>. Para compreender as ambições nacionais com a EDH de forma mais atualizada, iremos nos deter um pouco mais nesse documento.

As Diretrizes Nacionais em Direitos Humanos foram formuladas por meio de uma comissão interinstitucional do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa comissão mobilizou especialistas de diversas instituições e duas audiências públicas para, finalmente, publicar o documento. Elas buscam estipular quais caminhos devemos traçar para alcançar de forma efetiva uma EDH para os sujeitos envolvidos na Educação Básica e Superior. Por meio da sua leitura, é

---

<sup>73</sup> Idem. p. 17.

<sup>74</sup> BRASIL, **Educação em direitos humanos: diretrizes nacionais**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

<sup>75</sup> REIS, R. C. P. **Educação em direitos humanos, escola e interdisciplinaridade**. Curitiba: CRV, 2020.

possível perceber quais são as ambições nacionais no que diz respeito à EDH. Logo na introdução do documento, é destacado o papel dos agentes escolares nessa educação:

Para a sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam. Para isso, todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos.<sup>76</sup>

É evidente, ao longo do documento, a noção de que o trabalho com a EDH é responsabilidade de todas as áreas do conhecimento<sup>77</sup>. A efetivação dessa educação está pautada não só na abordagem conceitual do tema, mas na sua discussão no cotidiano escolar, seja na resolução de um conflito ou na adoção de estratégias metodológicas. Assim, todos os atores devem estar envolvidos na construção dessa formação voltada para a equidade e justiça.

Contudo, como os profissionais do ambiente educacional devem operar para se engajar e efetivar a EDH? Segundo as diretrizes, a inserção dos conhecimentos sobre esse tema na organização dos currículos se dá de três formas: pela transversalidade; por meio de temas relacionados aos direitos humanos e tratados interdisciplinarmente, como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; e de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade<sup>78</sup>.

Conforme mencionado, a transversalidade é a chave para entendermos que a EDH é uma responsabilidade coletiva, ou seja, deve ser apropriada por todos os profissionais da escola. Nesse sentido, não cabe aos professores de disciplinas específicas abordar o tema: ele deve ser abraçado por todos do corpo docente, já que diz respeito a um tema presente na realidade de todos, de forma

---

<sup>76</sup> BRASIL. **Educação em direitos humanos**: diretrizes nacionais. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. p. 2.

<sup>77</sup> Idem.

<sup>78</sup> Idem.

que apenas aprendendo sobre poderemos transformá-lo. Dessa forma, Érica Conde aborda a transversalidade como uma forma de desconsiderar as fragmentações de conhecimentos, já que os temas transversais permeiam toda a prática educativa<sup>79</sup>. É importante destacarmos que um tema transversal não deve ser tratado de forma abrupta no conteúdo, por exemplo, um professor de Matemática não irá interromper seu conteúdo sobre equações para falar sobre direitos humanos; mas, ao mobilizar o cotidiano para solucionar problemas matemáticos ou realizar intervenções em sala de aula, deverá ter em mente os temas relacionados aos direitos humanos, tendo por objetivo construir uma visão crítica sobre a sociedade, para assim poder transformá-la.

Por ser um tema transversal, ou seja, um tema relevante socialmente e que diz respeito à realidade de todos, a EDH pode ser trabalhada de forma interdisciplinar. A interdisciplinaridade busca os pontos de convergência entre as várias áreas e a sua abordagem conjunta. Segundo Lenise Martins Garcia, interdisciplinaridade e transversalidade se alimentam, pois, para trabalhar os temas transversais adequadamente, não se pode ter uma perspectiva disciplinar rígida. Um modo particularmente eficiente de se elaborar os programas de ensino é fazer dos temas transversais um eixo unificador, em torno do qual se organizam as disciplinas. Todas se voltam para eles como para um centro, estruturando os seus próprios conteúdos sob o prisma dos temas transversais<sup>80</sup>.

Sobre as disciplinas, Garcia prossegue salientando que é preciso lembrar que cada um deles tem os seus próprios objetivos educacionais a serem atingidos, logo, não se trata de apenas mencionar os direitos humanos em um momento específico do curso, mas verificar se a temática será totalmente contemplada ao longo do programa de ensino por todas as disciplinas. Por isso, convém salientar novamente que é necessário um estudo conjunto, por parte da escola, para definir

---

<sup>79</sup> CONDE, E. P. **Transversalidade e ensino: o que falta para ser realidade**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

<sup>80</sup> GARCIA, L. A. M. **Transversalidade e interdisciplinaridade**. Rio de Janeiro, 2007.

como cada disciplina irá tratar os temas transversais e verificar se eles estão sendo suficientemente abordados<sup>81</sup>.

Para além da transversalidade e da interdisciplinaridade, as Diretrizes de Educação para os Direitos Humanos também abordam esse tema como um conteúdo disciplinar presente no currículo escolar. Nessa perspectiva, quais disciplinas teriam a responsabilidade sobre esse conteúdo no Ensino Fundamental? Para buscar respostas para essa pergunta, iremos analisar a BNCC aprovada em 2017.

A BNCC é o documento base para a criação de currículos do Ensino Infantil, Fundamental e Médio. Seu principal objetivo é fornecer competências e diretrizes que guiarão a elaboração de diferentes currículos e seus conteúdos mínimos no território nacional. É importante destacar que a própria BNCC estabelece que o que é tido por “básico-comum” deve ser completado pelo que é regional/local/social dos educandos. Assim, a BNCC reconhece a necessidade da existência de múltiplos currículos guiados pelas suas diretrizes; além disso, a BNCC também norteia programas de formação de professores e políticas públicas em educação em diferentes áreas.

Enquanto professores, um dos norteadores que possuímos para definir a forma que iremos ensinar em sala de aula é a BNCC. Quando surgiu a ideia de um currículo comum nas escolas? A implantação de uma BNCC não é uma ideia recente, uma vez que sua instituição já estava prevista na Constituição de 1988, assim como na Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (LDB), de 1996. Além desses documentos, o Plano Nacional de Educação, de 2014, também menciona a BNCC. Em 2017, a BNCC está em sua terceira e última versão, de forma referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, e, em 2018, foi publicada a versão relativa ao Ensino Médio<sup>82</sup>.

---

<sup>81</sup> Idem.

<sup>82</sup> BRANCO, E. P. *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019.

Portanto, percebemos que a sua efetivação provém de um acúmulo de normas visando a definição curricular da Educação Básica.

Em uma leitura da base, podemos perceber seu compromisso com a justiça social e redução de desigualdades, por isso, a BNCC se preocupa com um ensino voltado para os direitos humanos. A expressão “direitos humanos” está presente 56 vezes ao longo do documento, contudo, o uso desse conceito é notório, sobretudo em duas áreas: Linguagens e Ciências Humanas. Apesar dos direitos humanos serem afirmados diversas vezes enquanto um compromisso global da Educação Básica, eles aparecem poucas vezes enquanto objetos do conhecimento propriamente ditos.

Para uma compreensão mais minuciosa dessa questão, analisaremos abaixo como a EDH é abordada ao longo das seções referentes ao Ensino Fundamental. Nessa listagem, não iremos abordar as menções da expressão enquanto nota de rodapé e título de publicação. Segue abaixo uma tabela de sistematização sobre a quantidade de menções da expressão e, em seguida, uma descrição detalhada da sua mobilização.

A Temática dos Direitos Humanos ao longo do Ensino Fundamental segundo a BNCC		
Seção	Menções	Descrição
Introdução do documento	3	Esta seção aponta os aspectos mais gerais da BNCC. Os direitos humanos, bem como a ONU, aparecem como um respaldo teórico para justificar um dos principais anseios da Educação Básica: “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” <sup>83</sup> .

<sup>83</sup> BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. p. 8.

		<p>Além disso, os direitos humanos são mencionados como uma Competência Geral da Educação Básica, ou seja, algo que deve ser um anseio de todas as áreas e etapas da Educação Básica. Nesse sentido, eles devem ser respeitados e promovidos ao estimular o exercício argumentativo, o debate de ideias e o exercício da empatia e cooperação dos alunos.</p> <p>Apesar de a expressão não estar presente em todas as páginas introdutórias da BNCC, percebemos muitos dos seus valores ao longo dessa seção. Uma educação democrática, que promova a equidade, o respeito às diferenças e a inclusão social são reiterados neste capítulo do documento.</p>
A Etapa do Ensino Fundamental	1	<p>Nessa seção, os direitos humanos são inseridos na explicação do papel do Ensino Fundamental na Educação Básica. Essa etapa da escolarização é desenvolvida por meio da perspectiva da desnaturalização de violências, estabelecimento de valores democráticos, ou seja, segundo o documento, o Ensino Fundamental se pauta nos direitos humanos para estruturar-se.</p>
Competências de linguagem para o Ensino Fundamental – Língua Portuguesa	8	<p>A área de Linguagens é uma das que mais possuem referências sobre os direitos humanos. Notamos que esse termo é mobilizado para mostrar que as linguagens selecionadas no espaço educativo devem promover e respeitar os direitos humanos. Ele deve estar presente tanto nos gêneros e procedimentos selecionados quanto nas temáticas específicas da disciplina. O uso do documento enquanto um trabalho de gênero (legal e normativo) também é estabelecido. Além disso, é reiterado que toda informação e argumento devem ser posicionados levando em consideração o que temos estabelecido como uma vida digna. Conforme citado no próprio documento: “reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência</p>

		<p>„,,,,,,,,democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho)”<sup>84</sup>.</p> <p>A apresentação e estruturação de diferentes pontos de vista sobre um determinado tema devem levar em consideração os direitos humanos para balizar-se.</p>
Ensino religioso	5	<p>Segundo o texto da BNCC, o ensino religioso deve estar pautado no respeito à liberdade religiosa, buscando, dessa forma, a promulgação dos direitos humanos. Nesse sentido, a religião deve ser entendida como uma das formas da humanidade se relacionar com as questões do mundo, da vida e da morte. Assim, deve-se valorizar as múltiplas manifestações religiosas que compõem o substrato da humanidade. Nessa área do ensino, os direitos humanos são constantemente reafirmados na perspectiva do respeito à liberdade religiosa e combate à intolerância. Assim, todas identidades culturais devem ser acolhidas.</p> <p>Por fim, o tema dos direitos humanos também aparece enquanto um objeto de conhecimento, no qual os alunos devem desenvolver a seguinte habilidade: “Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos”.</p>
Ciências Humanas	9	<p>No que diz respeito às Ciências Humanas, um dos objetivos do seu currículo é a formação ética por meio dos direitos humanos. As preocupações com a coletividade, as desigualdades e o protagonismo voltado para o bem comum são reiteradas no texto introdutório da área. Nesse sentido, esses objetivos devem estar presentes tanto na área de História quanto na área de Geografia.</p> <p>Com a progressão dos anos, a ideia é que, conforme os alunos entrem em contato com o conhecimento de outras realidades e temporalidades, eles não percam a dimensão da perspectiva dos direitos humanos. Por meio dessas aprendizagens, o estudante se responsabiliza pelo mundo e atua sobre ele de forma ética.</p>

<sup>84</sup> Idem. p. 146.

		<p>Além disso, reitera-se na área das Ciências Humanas uma competência que já está presente nas outras áreas: o respeito às diferenças e a construção de argumentos pautados na perspectiva dos direitos humanos.</p> <p>Enquanto temas de estudo, esse conteúdo aparece somente na disciplina de História. Enquanto unidade temática, os direitos humanos aparecem no 6º ano no seguinte objeto de conhecimento: Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas. As habilidades desenvolvidas nessa unidade são “Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. (EF05HI05)” e “Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica”<sup>85</sup>.</p> <p>Esse tema reaparece enquanto objeto do conhecimento no 9º ano. Os alunos devem: “(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização. (EF09HI16)” e “Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação”<sup>86</sup>.</p> <p>Por fim, esse conteúdo aparece no objeto de conhecimento sobre a Ditadura Civil-Militar Brasileira, no qual os alunos devem desenvolver as seguintes habilidades: “Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos”<sup>87</sup>.</p>
--	--	--

---

<sup>85</sup> Idem. p. 415.

<sup>86</sup> Idem. p. 429.

<sup>87</sup> Idem. p. 431.



Ao analisar o documento, percebemos que a BNCC possui como ambição a formação para direitos humanos em todas as áreas do conhecimento, haja vista que esta é uma expectativa da Educação Básica de forma geral, ou seja, a BNCC reafirma a EDH enquanto um tema transversal. Entretanto, ao longo do Ensino Fundamental, o documento estabelece que esse conteúdo será abordado enquanto um conteúdo disciplinar/objeto do conhecimento em apenas três áreas: Linguagens, Ensino Religioso e Ciências Humanas. Essas são as únicas áreas entre as oito presentes no currículo do Ensino Fundamental que possuem habilidades relativas aos direitos humanos de forma direcionada pela BNCC. Entre essas três áreas, aquela que aborda esse tema de forma mais recorrente é a de Ciências Humanas, na qual a disciplina de História é a responsável por uma unidade referente à cidadania, outra referente a um panorama histórico sobre a constituição dos direitos humanos a partir da criação da ONU e, por fim, sobre as suas violações ao longo da ditadura civil-militar brasileira.

A ausência desse conteúdo em outras áreas do saber é uma perda, já que, implicitamente, esse currículo responsabiliza as Ciências Humanas por abordar o tema. Por mais que o conteúdo esteja presente enquanto uma indicação transdisciplinar nas primeiras páginas do documento, a ausência desse tema nas demais áreas faz com que ele não esteja presente nos materiais didáticos ou formações de outras disciplinas. Como isso foi possível haja vista os inúmeros tratados internacionais assinados pelo Estado brasileiro pela inserção da EDH nas políticas públicas educacionais? Uma das respostas possíveis é o contexto no qual a BNCC foi aprovada. Segundo Flávia Caimi, a aprovação do documento se deu em um cenário conservador que abriu caminho para diversas manifestações antidemocráticas na política institucional. Esse cenário tocou as políticas educacionais e retrocedeu as discussões concernentes a uma educação pública e cidadão. Nas palavras de Caimi:

[...] Em linhas gerais, a BNCC está fortemente assentada no cenário de racionalidade instrumental própria do capitalismo contemporâneo. Seu contexto de produção exala uma subjetividade autocentrada e empresarial com foco na personalização e na suposta adaptação do currículo aos interesses individuais dos estudantes. Em seu conteúdo, a Base apresenta conceitos com significados vagos e polissêmicos como flexibilização curricular, protagonismo juvenil, projeto de vida, competências e habilidades, além de promover um brutal enfraquecimento das humanidades em uma lógica pautada estritamente pelo mercado, sonhando saberes e práticas essenciais para o pensamento crítico, para a formação cidadã e para o convívio democrático.<sup>88</sup>

Evidentemente, o fato da disciplina de História possuir a maior quantidade de objetos do conhecimento e habilidades referentes aos direitos humanos não torna o desenvolvimento dessa perspectiva dentro da comunidade escolar único por parte dessa disciplina. Apesar disso, aumenta a sua responsabilidade, haja vista que na falta de engajamento do corpo docente em torno dessa temática, a disciplina de História obrigatoriamente abordará o tema enquanto um conteúdo. Inclusive, essa falta de engajamento em torno da temática é demonstrada em pesquisa de Klein e D'Água, ao analisarem de uma amostragem de 15 Projetos Político Pedagógicos (PPPs) de escolas públicas do estado de São Paulo em 2015. Segundo as autoras, os conteúdos diretamente relacionados à EDH estão ausentes dos PPP, algumas temáticas relacionadas a este tipo de educação são fracamente mencionadas:

[...]A maior ausência relaciona-se aos Direitos Humanos, em cerca de 90% dos PPPs não há registro de datas que aludem às conquistas de direitos, tampouco sua inclusão como disciplina ou tema transversal e nem a análise da realidade local a partir dos DH. Apenas uma das escolas (6,7%) menciona ações relacionadas ao tema. Este é um dado relevante, pois a comemoração de datas, inclusive já previstas no calendário escolar, pode ser uma via de inserção dos Direitos Humanos no currículo. Isso nos permite afirmar que os elementos mais diretamente relacionados à EDH ainda não foram incorporados pelas escolas. Fato que pode ser justificado por se tratar de uma perspectiva educacional recente.<sup>89</sup>

---

<sup>88</sup> CAIMI, F. E. Se me der um grito, não calo, se mandar calar, mais eu falo a BNCC, suas muitas vozes e (im)posições. In: PINTO JÚNIOR, A.; SILVA, F. D. O.; SEAL, A. V. C. S. **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife: EDUPE, 2022. p. 11-31.

<sup>89</sup> KLEIN, A. M.; D'ÁGUA, S. L. A Educação em Direitos Humanos nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de São Paulo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 277-292, 2015.

A partir da amostragem da pesquisa anterior, percebemos que a ausência de engajamento por parte da comunidade escolar relega nas mãos da disciplina de História a responsabilidade por abordar o tema pelo menos enquanto um conteúdo disciplinar. Mas, para potencializar essa responsabilidade, é necessário retomarmos discussões anteriores e compreendermos que a compreensão de textos, declarações e códigos é importante para a EDH, contudo, ela não é suficiente.

Como a disciplina de História poderia se apropriar dessa responsabilidade para efetivar as ambições elencadas no tópico anterior, de que forma a compreensão dos direitos humanos poderia superar os meros fatos que fizeram esse documento emergir? Não se trata apenas de ensinar o surgimento da ONU ou a elaboração da constituição de 1988; abordar a EDH no currículo de História deve ser um objetivo presente em todos os conteúdos, seja nas metodologias propostas em sala de aula ou discussões que conectem o passado ao presente. Para qualificar ainda mais essa constatação, procuraremos responder a essas perguntas no próximo capítulo, nos debruçando sobre as reflexões acerca do ensino de História e as suas possíveis conexões com a EDH.

### **3. O ensino de História pode auxiliar na formação cidadã?**

O documento que norteia a maioria das escolas sobre o ensino de História é a BNCC. A BNCC de História foi fruto de debates intensos na última década devido às questões relativas à seleção de conteúdos na construção do currículo. Enquanto uns acreditam que os conteúdos da disciplina devam ser reduzidos e se alinhar de forma mais direta com temas relativos ao Sul global e ao Brasil, outros visam manter os temas “clássicos” e, a partir deles, realizar a formação mais global do alunado. Nessa pesquisa, percebemos que a primeira vertente traz a temática da EDH de forma mais intencional, contudo, a EDH não é anulada na segunda vertente. Entretanto, ela só consegue emergir a partir da seleção de conteúdos que possibilitem essa construção com mais intencionalidade, pois o currículo não realiza essa proposta sozinho, logo, cabe ao professor fazê-lo.

A vertente privilegiada na BNCC atual é mais conteudista e resguarda os currículos tradicionais. Dada a quantidade expressiva de conteúdos, se faz mais urgente ao professor compreender como ele pode mobilizar esses conteúdos na formação de uma educação cidadã. O docente não deve ter a ambição de aprofundar todos os conteúdos presentes no currículo, mas escolher os mais oportunos para dialogar com o saber específico da nossa disciplina: a consciência histórica. Essa consciência pode ser construída para criar um aluno mais orientado de seu papel no presente, compreendendo as estruturas que herdou do passado e que as suas ações no tempo presente podem modificá-las.

Sabendo desse diálogo intrínseco da disciplina entre passado, presente e futuro, nos cabe a pergunta: como o ensino de História pode auxiliar na formação de alunos que contribuam para um futuro mais justo? É imperativo nos aproximarmos das pesquisas que buscam conectar o ensino de História e a EDH para que possamos preencher a nossa sala de aula de intencionalidade.

### 3.1 BNCC e as definições sobre o conhecimento histórico na Educação Básica

A BNCC de História passou por importantes discussões entre 2010 e 2020, até ser finalizada. Isso ocorre, pois analisar quais histórias estariam contempladas nessa base incitam duas questões. Uma foi a necessidade de que pesquisadores, professores e estudantes, bem como outros setores da sociedade, participassem dessa discussão e procurassem garantir conquistas para os currículos de história em termos do que narrar, o que selecionar e o que recortar, num jogo de novas aparições e novos silenciamentos. A outra diz respeito ao caráter político das guerras de narrativas quanto à escolha de determinado conteúdo. O currículo de História é recheado de discussões e disputas, isso ocorre pois trata-se de uma disciplina responsável pelo modo de contar o passado, de criar referências ao presente e estabelecer o que deve se tornar uma memória, compondo, conseqüentemente, uma base para a identidade de todos os brasileiros<sup>90</sup>.

Essas disputas suscitaram diferentes versões de currículos para a disciplina de História entre 2015 e 2017. Durante a década de 2010, foram elaboradas ao menos quatro versões conhecidas da BNCC por distintas equipes organizadas no âmbito do MEC. Entre essas propostas curriculares, a versão preliminar da BNCC de História que surgiu em 2015 suscitou debates devido ao seu rompimento com a História tradicional e com o eurocentrismo. Essa proposta é apontada por especialistas do currículo como uma iniciativa legítima de construir outras conexões com o saber histórico e manter um espaço para a autonomia docente, sobretudo pelo seu processo de construção, que envolveu professores de diferentes níveis da educação. Contudo, ao ser levada à público, essa versão suscitou uma série de debates que foram catapultados pelo contexto político da época. Devido à intensidade das discussões e ao avanço de pautas conservadoras, o MEC

---

<sup>90</sup> PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de História. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, v. 26, n. 107, p. 1-21, 2018.

convocou outra comissão que apresentou uma outra versão do documento em 2016. Essa nova comissão propôs um currículo mais conteudista e conservador que o anterior. Apesar de buscar sanar algumas críticas que emergiram ao currículo proposto em 2015, a versão de 2016 apresentou uma série de retrocessos, sendo criticada por associações de historiadores como a ABEH e a ANPUH. Segundo nota da ANPUH sobre o tema, o currículo de 2016 pouco avança nos debates relativos ao eurocentrismo e mantém uma série de conteúdos de forma a privilegiar uma narrativa sem pluralidade. A nota também aponta que o currículo de 2016 não executa de forma satisfatória as leis 10639/2003 e 11645/2008, ou seja, ignora conquistas para a construção de um currículo antirracista<sup>91</sup>. Infelizmente, a versão produzida e homologada em 2017 não busca reparar esses problemas, já que contém poucas alterações frente à versão de 2016, ou seja, ela não retoma as iniciativas de 2015. Além disso, essa última versão da BNCC traz um conceito que gera muitos debates e polarizações: o conceito de competências, que fazia parte dos movimentos reformistas da década de 1990 e foi internalizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio<sup>92</sup>.

O fato da BNCC de História ter passado por tantas versões distintas no período de dois anos nos mostra que o currículo é produto de um campo de disputas, já que é um discurso inserido em atritos que passam por interesses políticos das escolas, da academia, do Estado e de outras esferas da sociedade. A composição de um currículo está sempre ligada a questões de poder e, dessa forma, todo currículo é essencialmente político. O fato de a última versão da BNCC ser consideravelmente conservadora está, portanto, atrelado também às disputas políticas que ocorrem

---

<sup>91</sup> ANPUH. Nota sobre a segunda versão da BNCC. **Anpuh**, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc>. Acesso em: 2 set. 2024.

<sup>92</sup> RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. DE O. BNCC e ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021.

no Brasil; não podemos atribuir as suas discussões apenas à questões acadêmicas. Felipe Dias de Oliveira Silva, Arnaldo Pinto Junior e André Victor Cavalcanti Seal da Cunha redigem um artigo sobre a BNCC de História apontando que desde os anos 1990, o discurso neoliberal já ganhava espaço na área da educação brasileira e se inseriu na discussão sobre a BNCC por meio de organizações da sociedade civil financiadas por fundações privadas, tal qual a Fundação Lemann, e tais organizações trazem à tona o vocabulário liberal conservador. O interesse do empresariado brasileiro na educação pouco dialoga com o saber acadêmico ou os movimentos, ao contrário, segundo os autores, busca a transposição da cultura empresarial, suas técnicas e mecanismos do controle de qualidade de produção de mercadorias à escolarização<sup>93</sup>.

Evidentemente, esse setor teceu duras críticas à versão preliminar da BNCC de História elaborada em 2015. Segundo Arnaldo Pinto Junior, André Cunha e Felipe Silva, essas críticas já eram aguardadas:

Entre os setores conservadores da sociedade, as críticas à versão preliminar da disciplina História eram mais do que esperadas. Repensar os sentidos da formação escolar, alterar modelos curriculares, induzir a reelaboração de materiais didáticos a partir de outros conhecimentos e procedimentos, valorizar sujeitos e saberes antes desqualificados, resultaram em uma série descontentamentos. Os interesses dos grandes grupos editoriais, cancelados por uma distribuição do conhecimento escolar regulada pela primazia de descritores e avaliações em larga escala, situam-se em polo antagônico à proposta destecnicizante da versão preliminar.<sup>94</sup>

Para além do contexto político e disputas de poder que envolvem o currículo, os debates envolvendo a disciplina de História são acalorados, pois repousam no fato de que esse conteúdo produzirá uma parte da identidade/subjetividade do aluno por meio de conhecimentos históricos. Assim, percebemos que o currículo será produto dessas relações de poder, mas também será

---

<sup>93</sup> PINTO JÚNIOR, A.; SILVA, F. D. O.; SEAL, A. V. C. S. Antinomias entre experiências e expectativas acerca da BNCC de História. In: PINTO JÚNIOR, A.; SILVA, F. D. O.; SEAL, A. V. C. S. **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife: EDUPE, 2022. p. 32-75.

<sup>94</sup> Idem. p. 61.

produtor de uma mentalidade sobre o passado e o presente. Logo, os currículos são produtos e produtores. Sabendo do poder que reside nos currículos, nos cabe a pergunta: quais conhecimentos históricos a BNCC está produzindo?

Em artigo sobre o tema, Pereira e Rodrigues apontam que a última versão da BNCC pouco avançou no embate com o eurocentrismo, por isso se aproximam mais da versão de 2015, pois acreditam ter sido a primeira a enfrentar esse problema. A BNCC de 2015 trouxe como discussão principal: qual é a identidade brasileira? Quais grupos devem ser evocados para a construção de uma história mais representativa dessa identidade? Buscando responder a essas questões e desenvolver um currículo que gere pertencimento, os autores da versão de 2015 desconsideram as temáticas clássicas europeias frequentes no ensino de História. Nesse sentido, não adotaram a temporalidade quadripartite, tão comum nos livros didáticos. Ao desconsiderarem esses tópicos, os produtores da versão de 2015 ousaram pensar a América Latina, os povos indígenas, os negros e a África.

Pereira e Rodrigues acreditam que a BNCC de 2015 considera que as novas gerações têm direitos de aprendizagem: direito à memória, à justiça, a conhecer suas referências e seus pertencimentos, a se reconhecer no interior de uma história e de uma memória, a partilhar lutas, vidas, práticas políticas e culturais, a aprender sobre si mesmo e os outros, a aprender sobre sua ancestralidade, suas identidades<sup>95</sup>. Após elencar uma série de pontos positivos desse currículo, os autores marcam que essa abordagem esquece uma das possibilidades de aprendizagem com o passado: a noção de alteridade. Pereira e Rodrigues dizem que, ao se estudar um passado estranho, o europeu medieval, por exemplo, se cria um estranhamento que possibilita pensar o nosso próprio

---

<sup>95</sup> PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de História. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, v. 26, n. 107, p. 1-21, 2018.



presente e ampliar as possibilidades para o futuro<sup>96</sup>. Esses autores não são os únicos a reconhecerem falhas na BNCC de História produzida em 2015. Concordando com esses autores Flávia Caimi diz que a essa versão do documento não pode ser isenta de críticas, contudo, tanto Flávia quanto Pereira e Rodrigues reconhecem que a versão da BNCC de 2015 trouxe uma série de discussões que buscavam criar um ensino de História mais significativo para os alunos<sup>97</sup>.

Para os autores elencados acima, diferentemente da versão da BNCC supracitada, que traz avanços no que diz respeito à questão da lista de conteúdos tradicionais e eurocêntricos, a versão de 2016 traz retrocessos, sobretudo ao retomarem para o ensino de História um caráter mais conteudista. Enquanto, em 2015, os conteúdos estavam divididos em grandes temáticas como cidadania, temporalidades, conceitos e pesquisa, a versão de 2016 estabelece temas considerados canônicos e indispensáveis<sup>98</sup>. Ralejo e Mello também percebem essa versão do currículo como mais conteudista e apontam que, inclusive, o próprio desenvolvimento da história do Brasil se dá de forma eurocêntrica<sup>99</sup>. Por fim, Flávia Caimi aponta que a BNCC de 2016 não incorporou as discussões profícuas da primeira. Em vez disso, a segunda versão reproduziu a prática do ensino de História como um simples processo de transmissão de conteúdos factuais e verbalistas<sup>100</sup>.

A versão final da BNCC, aprovada em 2017, mantém, conforme supracitado, as características da BNCC de História de 2016. Pereira e Rodrigues retomam nota da Associação

---

<sup>96</sup> Idem.

<sup>97</sup> CAIMI, F. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 86-92, 2016.

<sup>98</sup> PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de História. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 26, n. 107, p. 1-21, 2018.

<sup>99</sup> RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. DE O. BNCC e ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021.

<sup>100</sup> CAIMI, F. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 86-92, 2016.

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) para criticar a abordagem por competências defendida nessa versão que não contribui para a formulação da Educação Básica<sup>101</sup>. A visão de um ensino centrado nas competências é criticada por seu caráter instrumentalizador da educação, a partir do qual a formação cidadã e crítica fica em um segundo plano, e a formação de uma mão de obra para o mercado de trabalho é priorizada<sup>102</sup>. Segundo Elio Carlos Ricardo, o ensino por competências opõe-se a um projeto educacional emancipador, já que faz com que as escolas se abram para o mundo econômico e busquem atribuir um sentido prático aos saberes escolares. Assim, a escola, que antes proporia um projeto de sociedade, passa a ser encarada como um projeto de indivíduos adaptáveis<sup>103</sup>.

Essa lógica das competências está muitas vezes vinculada à visão do “aprender a aprender”, uma dinâmica que valoriza o método em detrimento do conteúdo; os conteúdos escolares são esvaziados de sentido para que o estudante priorize a sua experiência individual enquanto aprendiz de habilidades. Essa lógica que valoriza o método para aprender sozinho e minimiza os saberes elaborados socialmente, tal qual os próprios direitos humanos, por exemplo, faz com que os estudantes tenham um conhecimento descontínuo sobre a realidade, guiada apenas pelos seus interesses.

Além disso, segundo Pereira e Rodrigues, a permeabilidade de temas atuais, como a EDH, no atual currículo de História, se torna difícil, pois a visão de ciência histórica levada para o currículo é fria e distante da realidade dos alunos. Assim, o currículo não dialoga com as questões

---

<sup>101</sup> Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>. Acesso em: 10 fev. 2024.

<sup>102</sup> BRANCO, E. P. *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019.

<sup>103</sup> RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, 2010.

identitárias que perpassam os estudantes e tampouco abre espaço para uma discussão envolvendo memória, pertencimento, entre outros. Pereira e Rodrigues apontam que a atitude historiadora defendida nessa última versão transpõe uma disciplina acadêmica para a sala de aula da escola básica, trazendo um formalismo que deixaria pouco espaço para outro vínculo com a disciplina, na medida em que a análise de fontes seria orientadora para compreender o passado, mas pouco se reflete sobre o tempo presente e o seu papel na seleção e produção de perguntas para tais fontes. Por outro lado, os autores defendem uma percepção que a história tanto quanto saber escolar quanto como saber acadêmico não podem residir na análise de um fato de forma a enclausurá-lo em um passado distante. O fato do sujeito que analisa o fato/objeto estar situado no presente já faz com que seja imperativo considerar as questões presentes para se compreender a história. A BNCC, ao ignorar o presente, torna difícil para os estudantes conectarem os saberes sobre o passado com temas que expandiriam a sua compreensão sobre a sua própria vida. Por isso, os autores acreditam que, em vez de fornecer essa visão dos fatos como algo longínquo e distante, é necessário investir em um currículo que possa possibilitar a transformação dos alunos frente aos conhecimentos estudados<sup>104</sup>.

Poderíamos esperar que o currículo de História subverteria essa dinâmica por meio de conteúdos significativos, contudo, Pereira e Rodrigues prosseguem apontando que um dos fatores que impossibilitam a construção de um currículo de História relevante para os estudantes é o formato de lista de conteúdos da BNCC de História. O volume de conteúdos faz com que as experiências significativas de aprendizagem fiquem em segundo plano, além disso, o volume de

---

<sup>104</sup> PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de História. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 26, n. 107, p. 1-21, 2018.

temas do currículo não rompe com a lógica temporal tradicional. O currículo a mantém e propõe para o professor o desafio de problematizá-la e mantê-la ao mesmo tempo<sup>105</sup>.

Considerando todas essas ressalvas, como a atual BNCC pode servir como um documento orientador para os professores da Educação Básica? Existem outros olhares possíveis para esse documento? Ralejo, Mello e Amorim buscam fugir das categorizações da BNCC enquanto algo bom ou ruim, mas observá-lo com um caráter construtivo. Afinal de contas, quem estabelece os sentidos a serem ensinados? O professor. Nesse sentido, algumas competências poderiam auxiliar professores a desenharem a sua própria prática em sala de aula. Dessa forma, quais olhares poderíamos ter para revitalizar, reconstruir e ampliar o currículo visando torná-lo diverso, crítico e transformador? Nesse esforço, as autoras retomam as dez competências listadas e percebem que ali reside também uma possibilidade de fugir das amarras de um ensino que se reduz apenas ao conhecimento conteudista. Cabe destacar que as competências número 9 – empatia e cooperação – e 10 – responsabilidade e cidadania – dialogam com as ambições da EDH e podem servir como base para uma seleção de conteúdos mais profícuos por parte do professor visando efetivá-las. Segundo as autoras: “Esses fatores impulsionam o trabalho com perspectivas do ensino de História que valorizam a exploração de diferentes narrativas e a diversidade cultural, permitindo a percepção do sujeito em seu tempo e espaço e proporcionando ações para com a sociedade em que vive”<sup>106</sup>. Assim, o professor pode mobilizar essas competências para ampliar as discussões sobre o passado, fugindo de uma ciência fria e formalista, tal qual elencado por Pereira e Rodrigues<sup>107</sup>.

---

<sup>105</sup> Idem.

<sup>106</sup> “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.”. In: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

<sup>107</sup> RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. DE O. BNCC e ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021.

Além disso, Ralejo, Mello e Amorim também buscam potências no próprio currículo de História da BNCC e, nesse sentido, destacam a “atitude historiadora”. Sobre essa atitude, as autoras destacam na BNCC o seguinte aspecto: “Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais”. Por meio dessa prática, os alunos passam a compreender que a ação do historiador é uma construção discursiva baseada na interpretação de uma realidade. Tudo isso seria possível, pois a BNCC defende as seguintes etapas para a construção dessa atitude: a) identificação; b) comparação; c) contextualização; d) interpretação; e) análise. Por meio dessas etapas, o aluno contextualiza a fonte e perceberia suas diferenças com o presente ao interpretá-las e analisá-las. Segundo as autoras, essa prática 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<sup>108</sup>.

Percebemos que há um embate sobre a efetividade da nova BNCC para a formulação de um norte para os professores de História, contudo, algo valorizado tanto por Pereira e Rodrigues quanto por Ralejo, Mello e Amorim é o papel do professor na construção de um currículo que consiga abranger temáticas urgentes, visando um mundo mais justo e equitativo. Enquanto alguns autores enxergam mais possibilidades na BNCC atual frente a esses temas, outros enxergam menos, entretanto, todos demarcam que diversos grupos lutam para se verem reconhecidos no

---

<sup>108</sup> BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

currículo, mas que esse reconhecimento só será efetivado pelo sentido dado pelo professor a esses conteúdos.

Portanto, o currículo não é o único fator que efetiva o ensino. O professor desempenha o papel mais importante na construção do saber histórico. Assim, quando se trata de um professor comprometido com a formação cidadã a ponto de considerá-la um conteúdo a ser ensinado para os seus alunos, o seu maior desafio é selecionar quais são as aprendizagens significativas para oportunizá-las de forma a desenvolver esses outros conteúdos. Essa visão é confirmada por Sandra de Oliveira, ao afirmar que o desafio contemporâneo para o professor é selecionar, entre um rol vastíssimo, aqueles conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Tem-se por consenso, já amplamente provado e comprovado, a impossibilidade de desenvolver um trabalho a partir de uma ação investigativa com a quantidade de conteúdos apresentados nas propostas curriculares e/ou nos livros didáticos, que comumente se tem constituído como proposta de ensino a ser ministrado<sup>109</sup>. Conforme citamos no capítulo anterior, para que a EDH seja concretizada, é necessário que ela entre como um conteúdo nas disciplinas. Ao que tudo indica, a ambiciosa lista de conteúdos da BNCC faz com que a seleção se torne um imperativo, caso contrário a EDH não será concretizada.

Ao selecionar conteúdos, é importante que o educador compreenda que o ensino de História é um conhecimento escolar, ou seja, tem como objetivo a educação, o ensino e a formação de cidadãos. Por esse motivo, diferencia-se do conhecimento produzido pelos historiadores de ofício:

---

<sup>109</sup> CAIMI, F. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 86-92, 2016.

conhecimento com rigor teórico e metodológico, que representa uma perspectiva e que precisa ser validado pelos pares, sujeito necessariamente a críticas e superações<sup>110</sup>.

Por essa razão, o ensino de História não deve se preocupar em abranger toda a quantidade de conteúdos prescritos no currículo oficial e, ainda assim, ao selecionar os conteúdos que serão ensinados, o professor deve permitir que eles sejam permeados por outros objetivos educacionais legítimos, tal qual os direitos humanos. Uma das formas de construção dessa permeabilidade é compreender a importância do ensino de História para a formulação da consciência histórica transformadora. Essa consciência orienta os alunos temporalmente, na medida em que os auxilia a tomar decisões intencionais no tempo presente, podendo contribuir para um futuro mais justo e igualitário. Logo, é necessário nos determos sobre a Didática da História: como essa disciplina deve ser ensinada para que os seus conteúdos sejam mobilizadores para a transformação do tempo presente?

### 3.2 O ensino de História e a consciência histórica

A noção de consciência histórica foi debatida com profundidade ao longo do trabalho de Jörn Rüsen, historiador e filósofo alemão. Para Rüsen, a consciência histórica é uma das condições da existência do pensamento. Mobilizá-la não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado ao tempo; é inimaginável estar na corrente temporal sem atribuir sentido a ela, não é possível agir no mundo sem essa atribuição de sentido. Assim, sempre iremos atribuir significado ao tempo que passamos ou que passa por nós<sup>111</sup>.

---

<sup>110</sup> MONTEIRO, A. M. F. C.; PENNA, F. A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, 2011.

<sup>111</sup> RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. IN: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, E. R. (org.). **Jörn Rüsen: contribuições para uma Teoria da Didática da História**. Curitiba: W & A Editores, 2016. p. 23-40.

Segundo Luis Fernando Cerri, o historiador Jörn Rüsen acredita que os seres humanos devem agir intencionalmente e só podem agir dessa forma se interpretarem o mundo e a si mesmo de acordo com as intenções de suas ações e paixões. Agir só ocorre com a existência de objetivos e intenções, para os quais é necessária a interpretação. Agir, enfim, é o processo em que continuamente o passado é interpretado à luz do presente e na expectativa de futuro, seja ele distante ou imediato. Assim, podemos concluir que esse pensar historicamente é inerente ao ser humano.

A base do pensamento histórico, antes de ser cultural ou opcional, é natural: nascimento, vida, morte, juventude, velhice são as balizas que oferecem aos seres humanos a noção do tempo e de sua passagem<sup>112</sup>. Cerri prossegue atestando que a consciência histórica é um fenômeno do mundo vital, imediatamente ligada com a prática, e pode ser entendida como “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”<sup>113</sup>.

Assim, podemos dizer que a consciência histórica consiste no estabelecimento de sentido da experiência no tempo. Essa significação do tempo não é feita de forma individual, já que todos estamos inseridos em diferentes comunidades que significam suas existências com algumas balizas em comum. Para sustentar essa dimensão coletiva da consciência histórica, Cerri (2021) recorre às considerações de Agnes Heller sobre o tema e afirma que a significação e a percepção do tempo só podem ser coletivas, já que em comunidade, os homens criam ligações sobre o que os define como um grupo, uma dessas ligações é a própria percepção sobre o tempo: integrando as visões

---

<sup>112</sup> CERRI, L. F. **Ensino de História e consciência histórica**. São Paulo: FGV: Editora, 2021.

<sup>113</sup> Idem.



de passado, presente e futuro. Esses aspectos que ligam os indivíduos são chamados identidade. Produzir uma identidade coletiva e dentro dela uma consciência histórica específica e sintonizada é um dado essencial a qualquer grupo humano que pretenda sua continuidade. Dada a pluralidade de grupos humanos existentes, as formas de produzir essa liga são diferentes e adaptadas às condições de cada um dos grupos<sup>114</sup>.

Dadas essas reflexões, podemos afirmar que a consciência histórica é fundamental para saber quem nós somos, na medida em que é uma parte da nossa identidade. Por isso, para as sociedades mais complexas, a tarefa de perpetuação dessa identidade é feita por instituições socialmente organizadas para esse fim, como as escolas primárias, museus, universidades, institutos etc. Destaca-se, sobretudo, o papel da educação para a formação da consciência histórica. Nesse sentido, Kátia Abud diz que, apesar do conhecimento histórico não se construir exclusivamente nos bancos escolares, é nas atividades de ensino e nas instituições escolares que a História encontra sua maior possibilidade de divulgação e é o meio pelo qual a maior parte da população toma conhecimento dos processos históricos. Por isso, é necessário carregarmos a nossa prática pedagógica de intenção e compreendermos qual a melhor didática para que possamos tornar os nossos alunos melhor orientados no tempo<sup>115</sup>.

Antes de nos questionarmos como ensinar a História, é necessário nos perguntarmos: o que a história pode oferecer para que as pessoas se orientem melhor no tempo, ou seja, por que ensinar História? Cerri (2021) responde essa pergunta, primeiramente, recorrendo à noção de historicidade, ou seja, todas as coisas resultam de um processo histórico e continuam na história. Isso significa que o que é histórico não é absoluto, deriva de uma série de fatores, foi diferente no

---

<sup>114</sup> Idem. p. 30-32.

<sup>115</sup> ABUD, K. M. Formação da consciência histórica: um lugar para a didática da História. **Ponta de Lança**, São Cristóvão, v. 17, n. 32, p. 13-22, 2023.

passado e pode mudar novamente. Isso valoriza a ação dos sujeitos individuais e coletivos como possibilidade transformativa; sem essa percepção não é possível pensar uma cidadania ativa<sup>116</sup>.

A dimensão da historicidade é importante pois nos auxilia a perceber que o passado está presente em nossa sociedade; inclusive, algumas fraturas do tempo passado estão presentes até a atualidade. O condicionamento do passado no presente, seja como disputa ou como memória, cria uma perspectiva de futuro em todos nós. Para criar uma perspectiva de futuro que possibilite a construção de um lugar mais justo, é necessária uma leitura crítica do passado. Nesse sentido, para possibilitar a reconciliação dos problemas do passado com essa perspectiva de futuro, é necessário encarar uma possibilidade de reparação no tempo presente. Cada vez fica mais claro como a ciência da História pode nos ajudar, já que ela fornece critérios de investigação e reflexão para que os seres humanos possam interpretar a realidade presente de modo a construírem, consciente e qualificadamente, uma outra orientação no tempo. Segundo Denis Almeida, o pensamento histórico é essencial, portanto, para possibilitar aos seres humanos capacidades cognitivas estruturadas por um método científico, com o objetivo de enfrentar e tomar decisões conscientes diante das demandas do presente. Utilizamos aqui a citação que o autor faz de Rüsen,

[...] os sujeitos têm de se orientar historicamente e têm que formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico.

Assim, o saber histórico especificamente científico oferece os meios teóricos, os conceitos e categorias fundamentais para que o conhecimento histórico obtido pela pesquisa possa se tornar relevante para a práxis e para a orientação<sup>117</sup>.

---

<sup>116</sup> Idem. p. 64. Essa perspectiva dialoga com os temas relativos à EDH, onde os indivíduos devem se compreender como detentores de direitos e agentes para a ampliação dos mesmos.

<sup>117</sup> ALMEIDA, D. A. As concepções de História na atual Base Nacional Comum Curricular. *In*: ALMEIDA, D. A. **Ensino de História: histórias, memórias, perspectivas e interfaces**. São Paulo: Editora científica, 2021. p. 247-258.

Essa dimensão metodológica da história também é apontada por Cerri (2021) como uma das grandes contribuições da disciplina para a orientação do alunado no tempo. Cerri argumenta que a história oferece a ideia de que todos os pontos de vista sobre um determinado assunto são relativos a determinadas origens, sujeitos e tempos. Em outras palavras, todas as afirmações têm um autor (individual ou coletivo) e podem ser compreendidas com maior clareza estudando esse autor, seu lugar na sociedade e na história, seus projetos e interesses. Tudo está vinculado a um contexto. Essa análise feita pelo método historiográfico é fundamental para que o aluno possa relativizar discursos e tomar as suas decisões no presente de forma mais consciente<sup>118</sup>.

Para Cerri, essa dimensão da conscientização se concretiza por meio de outro aspecto da disciplina histórica, já que, após analisar os diversos discursos sobre um determinado assunto, o historiador só pode construir os conhecimentos a partir de suas pesquisas considerando todos os conhecimentos anteriores atinentes ao seu tema. Assim, tem que ser capaz de emitir um juízo crítico sobre as perspectivas explicativas da história que o antecederam e embasaram. Esse exercício crítico talvez seja, segundo Cerri, uma das contribuições mais importantes do pensar historicamente para a construção da cidadania: a capacidade de entender e posicionar-se diante de visões de mundo, de explicações gerais ou fragmentárias sobre a sociedade que utilizam conhecimentos sobre o tempo. Isso difere de um pensamento consciente daquele doutrinado e pode auxiliar as pessoas a se posicionarem de forma embasada e crítica<sup>119</sup>.

Todas essas dimensões atestam a importância do ensino de História, agora, cabe saber como realizá-lo de forma que o aluno consiga se orientar no tempo por meio das aprendizagens supracitadas. Para tanto, é importante nos atermos aos debates sobre a didática da História.

---

<sup>118</sup> CERRI, L. F. **Ensino de História e consciência histórica**. São Paulo: FGV: Editora, 2021. p. 65.

<sup>119</sup> Idem. p. 66.

Contudo, segundo Luis Cerri, os debates sobre o ensino da História no Brasil sofreram, por parte de muitos historiadores, indiferença ou negação aberta de sua pertença à área da História. A atitude negativa dos historiadores estava próxima à dos pedagogos que consideravam o problema da didática da História como um problema externo ao campo da História, e não problemático nele. A diferença entre historiadores e pedagogos seria de ênfase: historiadores imaginavam que ensinar História consistia basicamente em saber bem História, enquanto pedagogos enfatizavam que ensinar História consistia basicamente em saber bem ensinar – portanto, o bom ensino independeria de o domínio do modo específico de uma área pensar seus objetos<sup>120</sup>.

Segundo Rüsen, a didática de história, não pode ser reduzida a uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos. Logo, não basta saber bem a história, já que essa disciplina não pode ser reduzida a uma mera mediadora da disciplina acadêmica e do espaço escolar. Rüsen aborda que, durante o século XIX, quando os historiadores definiram a disciplina de história, começaram a perder de vista um importante princípio: “a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo”<sup>121</sup>. Esse princípio orientador foi sendo esquecido e os propósitos da disciplina e a sua finalidade foram sendo limitados cada vez que a história se tornava mais e mais científica. Os historiadores consideravam sua disciplina como legitimada pela sua mera existência. Esse cientificismo reduz a disciplina de História a uma mera transmissora de saberes desenvolvidos no universo acadêmico; um campo de transposição didática. Para Circe Bittencourt, a ideia de transposição didática enquadra as disciplinas escolares enquanto

---

<sup>120</sup> CERRI, L. F. O historiador na reflexão didática. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, 2013.

<sup>121</sup> RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. R. (org.). **Jörn Rüsen: contribuições para uma Teoria da Didática da História**. Curitiba: W & A Editores, 2016. p. 23-40.

“vulgarizadores” do conhecimento produzido pelos especialistas nas universidades. A didática seria a encarregada dessa transposição do conhecimento acadêmico para o espaço da sala de aula. Nesse sentido, há uma hierarquia na qual a disciplina escolar estaria em um patamar inferior já que os conteúdos escolares são resultados da pesquisa acadêmica, e os métodos são apenas técnicas pedagógicas<sup>122</sup>.

Rüsen atesta que essa visão do ensino de História deve ser substituída por uma reflexão que vincule os usos da disciplina para a vida humana. Assim, é considerado que a “cientificação” da história no campo escolar acarretou num estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. Alcançar o conhecimento empírico do passado poderia levar a um *insight* sobre o movimento das forças do presente. Esse *insight* pode permitir àqueles que adquirem conhecimento histórico viver dentro da corrente principal do desenvolvimento histórico e acomodar sua vida política a ela<sup>123</sup>.

Valendo-se das reflexões de Rüsen, Cerri atesta que essa visão onde o historiador e o professor de história da Educação Básica estão alocados em espaços separados, deriva de uma visão cartesiana de ciência:

[...] Quando pensamos num paradigma cartesiano de ciência, é tranquilo imaginar que o historiador é um profissional especializado em produção relativamente desinteressada de conhecimento, e que a vulgarização do que ele produz, quando possível, é relegada a um outro profissional, seja ele o autor ou editor de materiais didáticos, ou ainda o professor de história. Num paradigma de ciência que ultrapassa o paradigma cartesiano, a ciência não é uma torre isolada do mundo, e muito menos o cientista, as motivações e o resultado de seu trabalho.<sup>124</sup>

---

<sup>122</sup> BITTENCOURT, C. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

<sup>123</sup> RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. R. (org.). **Jörn Rüsen: Contribuições para uma Teoria da Didática da História**. Curitiba: W & A Editores, 2016. p. 23-40.

<sup>124</sup> Idem, p. 37.

Cerri mobiliza a matriz disciplinar da História proposta por Rüsen para sustentar que a produção da história ocorre por estímulos, forças, métodos e trabalhos que integram as necessidades sociais oriundas da vida prática e a produção do conhecimento dentro da ciência especializada. Estas não se separam, mas se alimentam mutuamente<sup>125</sup>.

Klaus Bergmann é um dos autores citados por Cerri para sustentar essa visão. Segundo Cerri, Bergmann foi um dos primeiros autores traduzidos no Brasil que possibilitaram compreender a didática enquanto um campo de pesquisa próprio dos historiadores<sup>126</sup>. Kátia Abud reconhece essa mesma função e, mobilizando Bergmann, a autora compreende a Didática da História enquanto uma disciplina científica que indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos de História. A História não é uma lista de fatos e informações de passado e tampouco pode ser considerada uma reprodução realista, um modelo ou uma simulação dos fatos do passado, mas é um conjunto flexível de histórias sobre eventos e estruturas do passado que podem explicar o presente e indicar o futuro. É uma das formas de se atribuir sentido ao passado e de levantar questões sobre as perspectivas do futuro<sup>127</sup>.

Segundo Cerri, a visão sobre a didática da história de Bergmann se orienta da seguinte forma: a) ter objeto referido ao ensino e à aprendizagem; b) preocupar-se com os conteúdos enquanto tema de análise; e c) investigar seu objeto do ponto de vista da prática da vida real<sup>128</sup>.

---

<sup>125</sup> CERRI, L. F. O historiador na reflexão didática. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, 2013.

<sup>126</sup> Idem.

<sup>127</sup> ABUD, K. M. Formação da consciência histórica: um lugar para a didática da História. **Ponta de Lança**, São Cristóvão, v. 17, n. 32, p. 13-22, 2023.

<sup>128</sup> CERRI, L. F. O historiador na reflexão didática. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, 2013.

Essas orientações de Bergmann se relacionam com as propostas de Rüsen, na medida em que esse teórico propõe que a consciência histórica enquanto uma aprendizagem proporcionada pelo ensino de História deve passar por três competências: a) experimentar o tempo passado; b) interpretá-lo na forma de história; e c) utilizá-lo como um propósito para a vida diária<sup>129</sup>.

Em suma, trata-se de nos atermos a um tema, como a Revolução Francesa, e interpretá-lo enquanto um evento do passado por meio de ferramentas que nos auxiliem a compreendê-lo como um acontecimento distinto do presente. Nesse momento, nos valem de fontes históricas, textos explicativos, vídeos, momentos expositivos, entre outros, para localizar em conjunto com os alunos esse acontecimento no tempo. Para que os alunos possam compreender a especificidade daquele evento, é necessário nos valermos de conceitos-chave, descritos por Kátia Abud como aqueles que se referem ao conteúdo ou à substância da história. São os conceitos de primeira ordem, cujo significado tem primordial importância na estrutura conceitual da disciplina. Incluem-se nesta categoria expressões como Estado, poder, governo, sociedade, classes sociais, trabalho, economia, entre tantas outras basilares para a análise histórica<sup>130</sup>. Essa etapa de localização e interpretação do evento histórico correspondem à conscientização supracitada por Cerri, na medida em que indagamos o evento, bem como os discursos sobre tal evento por meio de fontes históricas e buscamos compreender os diferentes pontos de vista sobre o ocorrido.

Por fim, após interpretar esse evento na forma histórica, cabe ao aluno se perguntar: como esse evento do passado construiu a vida presente? Quais valores desses sujeitos do passado ainda me servem hoje em dia? Quais são os limites das ações desses sujeitos do passado frente ao que

---

<sup>129</sup> RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. R. (org.). **Jörn Rüsen**: contribuições para uma Teoria da Didática da História. Curitiba: W & A Editores, 2016. p. 51-77.

<sup>130</sup> ABUD, K. M. Formação da consciência histórica: um lugar para a didática da História. **Ponta de Lança**, São Cristóvão, v. 17, n. 32, p. 13-22, 2023.

consideramos justo atualmente? Por meio dessas questões, os alunos concluem a dimensão da historicidade, reconhecendo o fato enquanto um evento passado que constrói o presente. As perguntas abordadas anteriormente são uma das formas pelas quais o alunado pode se apropriar do passado para seu uso na vida presente. Cabe ao professor oportunizar todas essas etapas ao longo do processo de aprendizagem e compreender como os eventos do passado podem nos guiar e ser úteis na vida prática dos estudantes.

Essa última etapa que conecta a História com a vida real é, para os teóricos da consciência histórica, a etapa mais importante da didática histórica. Evidentemente, a compreensão de como as afirmações históricas são feitas e as diferentes formas nas quais elas são mantidas ou desafiadas é uma condição necessária para a instrumentalização histórica dos alunos. Compreender como os conhecimentos históricos são construídos e que todos os pontos de vista possuem uma autoria e não são uma verdade absoluta são aprendizagens fundamentais, mas essas aprendizagens não são suficientes para significar o Ensino de História. Segundo Peter Lee,

Se os alunos que terminam a escola são capazes de usar o passado para ajudá-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro, eles devem levar consigo alguma história substantiva. O problema parece ser menos com nosso entendimento de como construir o conhecimento profundo dos estudantes do que com nossa habilidade de fornecer a eles um grande quadro.<sup>131</sup>

Para Lee, a tarefa da história é nos fornecer um senso da nossa própria identidade, mas de uma forma que estimule e facilite nossa cooperação com outras pessoas, outras nações e outras culturas<sup>132</sup>. Nesse sentido, um letramento histórico, segundo Cerri, só concretiza a sua necessidade se é aplicável e faz diferença na capacidade do sujeito de agir no mundo em sintonia com sua progressiva leitura desse mesmo mundo. Nesse quadro, o ensino de História é capaz de ajudar o

---

<sup>131</sup> LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, n. esp., p 131-150, 2006.

<sup>132</sup> Idem.



aluno a abrir novas portas para a sua capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo. Assim, a Didática da História passa a exigir um redimensionamento também dos objetivos disciplinares, deixando para trás as listas de conteúdos como centro do debate. Esse centro passa a ser a preocupação com a identidade de quem receberá a ação do professor de história<sup>133</sup>. Como o aluno se apropriará do conhecimento histórico para a construção da sua identidade? Como o aluno mobilizará esse conhecimento para as transformações no tempo presente visando a construção de outro futuro?

Assim, percebemos o já destacado anteriormente: a história não se resume ao passado, mas deve articular passado, presente e futuro. É assim que funciona a consciência histórica. Nesse sentido, segundo Cerri, o ensino de História pode ser redefinido como o esforço por uma intervenção racionalizante e humanista sobre essa consciência. Isso recoloca a importância de pensar a partir do presente e de recolocar o tema do futuro como um tema da história, tanto no passado quanto no presente. Contudo, ao humanizarmos essa prática estamos falando da construção de outros mundos; segundo Cerri, estamos falando de projetos e de utopia<sup>134</sup>.

Por isso, podemos concordar com Kátia Abud: segundo a autora, o ensino de História que leva em consideração a consciência histórica tem um sentido moral e ético, um sentido humanista, que se revela no modo como ela leva os indivíduos à compreensão do seu lugar no mundo,

Juntamente com outras formas de produção intelectual (como a Literatura), a História é um instrumento para a identificação e compartilhamento dos valores reservados pela sociedade. Tomar a consciência histórica como conceito primordial para a compreensão da sociedade gera um tipo de entendimento, que tem como objeto não somente a pesquisa dos restos materiais do passado, mas também a representação da dimensão ética. A consciência crítica guarda importante relação com a mudança que é elemento rompedor da experiência em direção a um novo horizonte de expectativa. Tal potencialidade revela-nos uma maneira especial de raciocínio histórico e, portanto, é merecedora de um nível próprio de compreensão

---

<sup>133</sup> CERRI, L. F. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.

<sup>134</sup> Idem.

do tempo e da mudança nos processos de aprendizagem da formação histórica escolar.<sup>135</sup>

Contudo, qual visão humanista do mundo devemos cultivar na nossa prática pedagógica visando orientar da melhor forma a consciência histórica dos nossos alunos? Nessa pesquisa, acreditamos que a Educação em Direitos Humanos pode auxiliar nossos alunos a compreenderem seu lugar enquanto cidadãos ativos no mundo, visando reconhecer os seus direitos e estender estes aos demais. Por isso, na próxima seção iremos nos deter nos contatos entre o ensino de História e a EDH.

### **3.3. O ensino de História e a Educação em Direitos Humanos**

Ao longo do terceiro capítulo, percebemos que o ensino de História, para além de uma aprendizagem do passado, é um ato de formação de consciência. A chamada consciência histórica proporciona aos alunos a capacidade de se compreenderem no tempo e perceberem o mundo que produzem e reproduzem cotidianamente. Para orientar a produção de um novo mundo, é necessário aproximar o ensino de História da EDH, assim, a disciplina de história não ficará circunscrita a conteúdos reificados, mas se transformará em uma aliada na construção de alunos com um ato responsável frente à sociedade em que eles vivem. Para que a disciplina de História se alinhe aos direitos humanos, é necessário retomar as principais características da EDH para, em seguida, vislumbrar as aproximações possíveis. De acordo com Paulo Carbonari, a EDH possui três características fundamentais:

A educação em direitos humanos é:

**1.** permanente, continuada e global, porque educar em direitos humanos é, acima de tudo, formar sujeitos de direitos (singulares e universais/diversos e iguais) em relação. Por isso, certamente não se aprendem direitos humanos – constroem-se direitos humanos como parte do amplo processo formativo que marca a vida

---

<sup>135</sup> ABUD, K. M. Formação da consciência histórica: um lugar para a didática da História. **Ponta de Lança**, São Cristóvão, v. 17, n. 32, p. 13-22, 2023.

educativa dos humanos. A escola pode ajudar a construir atitudes que subsidiem a educação em direitos humanos, mas não é suficiente para dar conta dela. Educação em direitos humanos é construir posicionamentos, atitudes, ações, mais do que o domínio de conteúdos e de recursos metodológicos;

2. vocacionada à mudança, porque a educação em direitos humanos tem compromisso com a superação de todas as formas e situações de violação, de naturalização das violações, de esquecimento das violações. Quer promover sujeitos capazes de reconhecimento da alteridade. Afinal, direitos humanos são, acima de tudo, reconhecimento dos seres humanos como sujeitos em dignidade – na diversidade e na universalidade;

3. promoção de uma nova cultura de direitos, porque o núcleo forte da educação em direitos humanos é a construção de uma nova ética e de uma nova (inter)subjetividade, de uma nova política e de uma nova institucionalidade<sup>136</sup>.

Seguindo a categorização de Carbonari, a aproximação entre a EDH e a formação da consciência histórica no ensino escolar prepara o aluno para a mobilização dos saberes históricos na vida prática. Essa mobilização de saberes deve ser orientada de forma que o aluno se perceba enquanto um sujeito de direitos, bem como um agente de mudanças na construção de um mundo mais justo. Assim, o saber histórico vinculado à EDH propicia a apropriação dos direitos humanos para além de um conteúdo, mas para a sua formação cidadã.

É importante destacar que essas aproximações não são novidades desse trabalho, muitas delas estão inclusive presentes na atual BNCC de História, como por exemplo nesse trecho sobre a intenção do ensino das Ciências Humanas:

O ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem. As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais.<sup>137</sup>

<sup>136</sup> CARBONARI, P. C. Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual. In: CARBONARI, P. C. **Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 152-163.

<sup>137</sup> BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

Essa aproximação entre o ensino de História e a EDH provém da própria história da disciplina, já que os vínculos entre o ensino de História e a cidadania são tema de debate intenso desde a década de 1980. Em pesquisa de mestrado, Cinthia Monteiro de Araujo aponta que é na disciplina de História que as relações com a EDH podem se tornar mais intuitivas, isso pois essa disciplina busca debater formas de inserir em sua prática e reflexões atitudes que possam possibilitar transformação da realidade visando a justiça social<sup>138</sup>. Por isso as introduções dos textos oficiais, como a BNCC, reiteram que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática.

Segundo Araújo, as reflexões de historiadores da área do ensino de História como Circe Bittencourt, Selva Fonseca e Conceição Cabrini apontam para essa mesma direção: a disciplina de História é um terreno fértil para a formação cidadã dos estudantes. Segundo o balanço de Araújo, essas historiadoras apontam que essa dimensão do ensino de História ancorado em uma formação para a vida política está presente desde que a história se constituiu como disciplina a ser ensinada na metade do século XIX, mas nos anos 1980 se tornou vinculada à manutenção e à melhoria da democracia<sup>139</sup>.

A qualidade dessa formação política muda segundo o contexto histórico em que está inserida. Para Circe Bittencourt, a formação política atual dialoga com o contexto pós década de 1980, período no qual ocorreu a abertura democrática da vida pública do país, a industrialização

---

<sup>138</sup> ARAUJO, C. M. **Formando sujeitos**: as alianças entre o ensino de História e a educação em direitos humanos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

<sup>139</sup> Idem.

dos grandes centros urbanos, a expansão e a diversificação do público escolar, a democratização da escola pública, as políticas públicas de acesso e permanência de estudantes nas instituições de ensino<sup>140</sup>. Nesse contexto, há um embate entre perspectivas educativas no ensino de História, onde, de um lado, há a visão entendida como “pedagogia do cidadão”; um importante instrumento educativo de formação para o exercício da democracia. Já do outro lado, existem as novas tendências de uma educação tecnicista cuja prioridade é formar “o cidadão do mundo capitalista global” sob novas formas de individualismo submetido aos ritmos do mundo digital<sup>141</sup>.

Entre esses projetos formativos, a comunidade acadêmica engajada em pesquisas sobre o ensino de História aposta majoritariamente na perspectiva da formação cidadã por meio do pensamento crítico. Fonseca e Cabrini apontam, como sublinha Araújo, que o ensino de História tem a capacidade de proporcionar o desenvolvimento de um tipo de reflexão de natureza histórica capaz de desnaturalizar o mundo em que vivemos. Assim, o ensino de História se justifica, pois a história produz um conhecimento fundamental a partir do qual o estudante percebe que o mundo onde vivemos herda estruturas passadas e essas estruturas não são fixas; elas foram construídas pela humanidade ao longo do tempo. Essa forma crítica de enxergar o mundo possibilita a formação de uma nova postura do estudante frente a sociedade, no sentido de valorização da sua consciência enquanto um agente histórico transformador. Portanto, a disciplina de História deve apostar na formação do cidadão crítico, visando a preparação de sujeitos para uma sociedade democrática, fugindo de uma valorização do individual em detrimento do coletivo. Uma vez que essa formação for assegurada, o aluno se reconhece enquanto um sujeito e agente na extensão de

---

<sup>140</sup> BITTENCOURT, C. F. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto Ed, 1997. p. 11-27.

<sup>141</sup> BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

direitos, buscando formar uma sociedade mais justa<sup>142</sup>. Dessa forma, a formação política da disciplina de História não deve ser limitada ao voto, por exemplo. É defendida uma concepção de cidadania como conquista histórica, que seja vista como objeto de estudo da disciplina e que se apoia também no social, se relacionando com os conceitos de igualdade e diferença, lutas e conquistas, de compromissos e rupturas. Araujo mobiliza Circe Bittencourt para sustentar essa constatação:

Em uma sociedade como a nossa em que as desigualdades sociais são gritantes, o compromisso da História seria o de aprofundar esta complexa noção para evitar a banalização do termo. O sentido político da questão da cidadania deve explicitar a relação entre o papel do indivíduo e o da coletividade.<sup>143</sup>

Essa percepção da disciplina de História enquanto uma aliada potente da formação cidadã não está circunscrita apenas entre os docentes do Ensino Superior. Cinthia Araújo também realizou entrevistas com docentes da Educação Básica sobre a relação entre a docência, a disciplina de História e a EDH. Segundo Araújo, os professores acreditam que a educação possui essa missão cidadã, na medida em que tem uma função como transformadora da realidade social, principalmente no sentido de proporcionar autonomia suficiente para que estudantes se vejam como agentes dessa transformação. Em relação ao ensino de História, esses mesmos docentes identificam que a disciplina é capaz de promover uma visão crítica da realidade através da reflexão histórica, o que permitiria a percepção da realidade social construída historicamente a partir da ação dos grupos humanos em seu tempo. Dessa forma, estariam sendo formados sujeitos autônomos, críticos e conscientes de sua capacidade de ação no coletivo, o que contribui para o

---

<sup>142</sup> ARAUJO, C. M. **Formando sujeitos**: as alianças entre o ensino de História e a educação em direitos humanos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

<sup>143</sup> Idem.

processo de empoderamento, defendido como um dos principais pilares da educação em direitos humanos<sup>144</sup>.

Evidentemente, essa leitura do aluno como agente da História não deve ser feita de forma simplista, dados outros fatores que circunscrevem as nossas possibilidades de ação, como diferenças de poder e desigualdades econômicas, políticas e sociais. Tudo isso deve ser levado em conta ao se analisar os eventos do passado e na inserção do aluno enquanto um agente do tempo presente. As situações do passado e do presente estão perpassadas por jogos de força, no qual os seres humanos desempenham um papel segundo a sua própria agência e situação. Dada essa análise, é preciso que o aluno se reconheça enquanto agente de forma consciente dessas disputas de poder. Segundo Fernando Seffner,

O mundo em que cada um nasce está dado historicamente, mas pode ser modificado pela ação humana. Afinal de contas, se foi a ação dos homens que construiu tudo o que está feito, o aluno deve compreender que é também a ação humana, a sua incluída, que pode modificar determinadas coisas ou fazer com que outras permaneçam como estão. E na história temos o registro dos esforços para mudança ou permanência, em situações determinadas. A percepção de que cada um pode se transformar num sujeito histórico é com certeza um aprendizado significativo da aula de História.<sup>145</sup>

Contudo, se a intenção de formação de cidadãos críticos já está bem alinhada entre docentes da Educação Superior e Básica, como o professor deverá concretizá-la em sala de aula? É necessário olhar os conteúdos mais significativos para realizar tal intenção. Esse aspecto, segundo

---

<sup>144</sup> ARAUJO, C. M. Alianças entre o PNEDH e o ensino de história: concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 67-73, 2013.

Em sua pesquisa, Araújo afirma o papel de destaque da disciplina de História na construção da EDH por meio dessas entrevistas coletadas entre docentes. Segundo a autora, os(as) professores(as) entrevistados(as) apontam para alguns espaços de especificidade do ensino de História demonstram facilidades de inserção do tema dos direitos humanos no próprio objeto da história, ou seja, as ações realizadas e as relações estabelecidas entre grupos humanos, e ora se apoiam nas concepções e nas funções esperadas para o ensino da disciplina. Apesar dos entrevistados(as), reconhecerem a necessidade de um engajamento de todas as disciplinas no tema e a sua igual responsabilidade frente à EDH, não deixam de deixar evidente que o ensino de e história é um lugar privilegiado para tal formação.

<sup>145</sup> SEFFNER, F. Aprendizagens em História. In: **Teoria & Fazeres**: caminhos da educação popular. Gravataí: SMEC, 1998. v. 1, p. 34-37.

Circe Bittencourt, é uma das maiores dificuldades dos professores de História. A seleção de conteúdos históricos envolve a autonomia do trabalho docente e deve tratar de optar por manter os denominados conteúdos tradicionais ou selecionar conteúdos significativos para um público escolar proveniente de diferentes condições sociais e culturais e de adequá-los a situações de trabalho com métodos e recursos didáticos diversos. A percepção de Circe Bittencourt encontra espaço em diversos autores sobre o Ensino de História. Segundo Fernando Seffner, para se construir uma aprendizagem significativa, é necessário selecionar os conteúdos e não buscar analisar todos. Nas palavras do autor, esse é um dos poucos consensos entre os teóricos da área:

A única concordância que parece existir neste terreno se dá pela negativa: praticamente todos concordam que a memorização não se constitui em aprendizagem significativa na disciplina de História, embora muitos ainda a considerem como importante critério na hora das avaliações.<sup>146</sup>

Os conteúdos significativos são aqueles vinculados ao critério de seleção baseado, direta ou indiretamente nos problemas do aluno e de sua vida, em sua condição social e cultural; são conteúdos que buscam fazer com que o aluno se identifique e se posicione<sup>147</sup>. Fernando Seffner afirma que aprendizagem significativa em História possui como uma de suas tarefas fornecer a possibilidade do aluno se interrogar sobre a sua própria historicidade, estrutura familiar, a sociedade ao qual pertence, o país, o estado etc. Este conhecimento acerca do mundo produzido pela reflexão histórica é fundamental para a vida e para qualquer outro raciocínio de natureza crítica e mobilizadora. Logo, auxiliar na construção da identidade histórico-cultural do aluno é um objetivo da aula de História, e fornece os pressupostos para que o aluno possa formular seus

---

<sup>146</sup> Idem.

<sup>147</sup> BITTENCOURT, C. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.



projetos de vida futuros. Por isso a escolha de conteúdos que possibilitem essa construção é fundamental para a criação de um ensino vinculado à EDH<sup>148</sup>.

A seleção de conteúdos significativos proporciona a formação de identidades que devem ser estimuladas para a criação de um ambiente de respeito à diversidade étnica e cultural, possibilitando que diferenças possam ser reconhecidas e respeitadas. Em outras palavras, se queremos a identificação dos estudantes com o conteúdo, é necessário que eles também se reconheçam nele. Logo, não cabe aplicar um currículo pronto que pouco possibilita o vínculo dos nossos alunos com o passado que está sendo apresentado. É preciso que o professor assuma um papel de pesquisador e busque apresentar o conteúdo que possibilita o diálogo mais substancial com a sua turma, visando gerar essa identificação dos alunos com o tema ensinado<sup>149</sup>. Para tanto, não cabe para o professor assumir aquela pressão de buscar contemplar inúmeros conteúdos em um ano.

Para construir essa identificação com o aluno, após selecionar os conteúdos, é necessário se deter sobre eles durante um tempo necessário para construir uma série de relações com o assunto abordado. Segundo Seffner, ao se deter bastante sobre o tema, o professor precisa ter em mente, em cada tema e a cada ano letivo, um determinado vocabulário conceitual que lhe parece ser o necessário para compreensão dos temas em estudo e o possível de ser desenvolvido. Para bem estabelecer este vocabulário, é necessário levar em conta a idade dos alunos, suas experiências culturais e os temas já estudados em anos anteriores. Dessa forma, os alunos se identificarão com

---

<sup>148</sup> SEFFNER, F. Aprendizagens em História. In.: **Teoria & Fazeres**: caminhos da educação popular. Gravataí: SMEC, 1998. v. 1, p. 34-37.

<sup>149</sup> ARAUJO, C. M. **Formando sujeitos**: as alianças entre o ensino de História e a educação em direitos humanos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

os conteúdos na medida em que compreenderão os conceitos e poderão mobilizá-los para a sua vida prática<sup>150</sup>.

É perceptível que um conteúdo significativo não se faz sem o trabalho de atribuição de sentido do professor e do aluno, por isso, não basta escolher uma temática que dialogue com a realidade do aluno sem se interessar legitimamente por esse sujeito e os seus interesses. Para atribuir significado aos conteúdos, Roger Félix de Menezes aponta que se é necessário que o professor conecte o passado ao presente do aluno com o fim de provocá-lo para situar esse saber na sua vida prática, logo, cabe ao professor sempre buscar interrogar o aluno sobre como o conhecimento aprendido muda a sua perspectiva do presente. Assim, o ensino de História deve aproveitar a vivência dos estudantes, sem ignorar os conceitos da nossa disciplina. Segundo Menezes, os saberes e vivências cotidianas dos estudantes devem construir a base sobre o qual o ensino da disciplina precisa se desenvolver, guiando o aluno para a reflexão conceitual a partir do seu cotidiano, expressando assim uma efetiva relação entre teoria e prática<sup>151</sup>. Segundo Menezes:

Concernente à referida concepção, os estudos históricos devem iniciar por temas atuais, valorizando a conjuntura presente na qual os saberes prévios dos alunos estão relacionados, fenômeno que oportuniza um diálogo com outras disciplinas a partir de objetivos comuns. Assim, proporciona-se uma fundamentação para vincular os acontecimentos contemporâneos aos eventos do passado, tornando esse passado estudado “vivo” no presente, e não disfuncional e distante do cotidiano do estudante.<sup>152</sup>

Portanto, faz parte do trabalho do professor de História buscar elementos para uma prática de ensino que contemple as vivências e os interesses dos alunos, pois um trabalho de aprendizagem que tenha compromisso com os ideais de transformação social deve observar o papel protagonista

---

<sup>150</sup> SEFFNER, F. Aprendizagens em História. In: **Teoria & Fazeres**: caminhos da educação popular. Gravataí: SMEC, 1998. v. 1, p. 34-37.

<sup>151</sup> MENEZES, R. F.; LIMA, P. R.; RODRIGUES, B. S. F. Ensino de História e educação em Direitos Humanos: uma importante parceria na perspectiva de uma formação integrada. **Revista Eixo**, Brasília, DF, v. 9, n. 1, p. 48-57, 2020.

<sup>152</sup> Ibid.

dos educandos. O professor de História deve promover um ensino no qual os acontecimentos históricos estão o tempo todo interligados com o presente e essa interconectividade precisa e deve ser valorizada na explicação do professor. É preciso aperfeiçoar a consciência do educando para que ele não veja o passado como algo distante. Nas palavras de Menezes, em um cenário onde o professor não desempenha esse papel, seria como o aluno ler sobre a Revolução Francesa e não perceber seu legado, sua influência, na contemporaneidade e no bairro onde se mora. Não ocorrendo essa interação entre o que se estuda e o que se vivencia, o ensino de História torna-se apenas um discurso estético<sup>153</sup>.

As reflexões de Menezes encontram pontos em comum com o artigo de Rodrigo Teixeira sobre Educação em Direitos Humanos e ensino de História. Contudo, para além da valorização do saber dos estudantes em sala de aula, Teixeira também nos faz prestar atenção na qualidade do espaço escolar. Para que o aluno se veja como um sujeito de direitos, é necessário que ele seja visto enquanto um sujeito no espaço escolar. Segundo o autor, a escola existe para os estudantes e com eles devemos construir uma relação horizontal, de respeito mútuo e admiração. No interior de uma práxis pedagógica voltada para a formação de cidadãos críticos e autônomos, um dos pressupostos do aprender a ensinar deve ser a construção de uma relação horizontal entre professor-estudante. Esta relação horizontal deve se basear em um ensinar que ocorra através do aprendizado realizado com os estudantes<sup>154</sup>.

Para Teixeira, essa relação horizontal deve superar hierarquias e autoritarismos para fornecer um outro espaço de aprendizagem. Esse espaço não deve ser apenas vinculado àquela da

---

<sup>153</sup> Ibid.

<sup>154</sup> TEIXEIRA, R. Ensino de História e Direitos Humanos: em busca de uma prática de aprendizagem. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 16., 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. São Paulo: Associação Nacional de História, 2014.

sala quieta, onde o professor emite o conhecimento e os alunos o absorvem e, hora ou outra há a solicitação para que um aluno explique o que acaba de ser ensinado. Para Teixeira, essa é uma sala de aula onde um fala e outros ouvem, e não uma sala de aprendizagem, na qual se constrói o conhecimento coletivamente. A sala de aula de História deve estar perpassada por debates e questionamentos por parte dos alunos. Para que essa sala ruidosa seja possível, mais uma vez se faz necessário que o professor busque construir um conhecimento que abarque as demandas do cotidiano, que tenha funcionalidade na vida da juventude e da comunidade escolar em geral, e que se proponha a superar, através da mobilização de saberes, práticas e ideais, todas as formas de opressão, exploração e discriminação. Nas palavras de Teixeira,

Sem uma preocupação clara com sua influência na vida prática, na vida que existe e sentimos com nosso corpo e coração, a história perde seu sentido, torna-se apenas um apanhado de afirmações sobre um passado sem relação com propostas de futuro.<sup>155</sup>

Por meio da construção desse espaço dialógico e participativo, seria possível construir um espaço mais propício para a Educação em Direitos Humanos, já que nesse espaço escolar de horizontalidade a EDH não proporciona apenas o saber pedagógico, mas, sobretudo, o saber experiencial, na medida em que o aluno é convidado a se posicionar e contribuir com a construção do saber em sala de aula. Logo, do ponto de vista metodológico, os princípios da participação ativa do aluno e da diversidade de estratégias de ensino são os mais importantes. Baseados nestes princípios, construímos conhecimento através da experiência (nossa e dos estudantes). Para isso, precisamos ter o interesse em conhecer os estudantes: seus medos, angústias e sonhos, sua vida material e familiar. É fundamental também respeitá-los, e construir em conjunto uma disciplina que signifique libertação das formas de opressão; em regra geral, caracterizamos que uma turma

---

<sup>155</sup> Idem.

de estudantes terá maior disciplina na medida em que conseguir construir coletivamente estratégias sistemáticas de produção de conhecimento e de difusão de uma cultura de direitos através do respeito mútuo e da solidariedade<sup>156</sup>.

Esse espaço dialógico não deve renunciar à figura de autoridade do docente, na medida em que ele possui um saber que deve ser construído com os estudantes de forma academicamente rigorosa. Portanto, é necessário problematizar e qualificar a participação dos alunos e não a tomar enquanto expressão de uma verdade. Segundo Fernando Seffner, as opiniões, interesses e pontos de vista dos alunos são proposições a serem discutidas em sala de aula e refletem, no mais das vezes, os elementos culturais presentes no ambiente familiar, na mídia e em outros grupos de convívio dos alunos. Assim, o professor deve atuar garantindo um ambiente de aprendizado que equilibre os saberes acadêmicos consolidados com a valorização das contribuições dos estudantes, promovendo um espaço de troca que favoreça o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento embasado em pesquisas<sup>157</sup>.

Conforme vimos até aqui, as reflexões sobre o Ensino de História indicam que essa disciplina é especialmente propícia para a construção de uma EDH, dada a sua capacidade de explorar as múltiplas dimensões do passado e do presente, abordando questões de diversidade, cidadania e justiça social. No entanto, reconhecer essa potencialidade não basta para concretizar a EDH. É preciso que a seleção de conteúdos seja feita de maneira intencional, conectando-os à realidade dos estudantes e às suas experiências cotidianas, de forma que possam refletir criticamente sobre o mundo em que vivem. Ainda assim, não é apenas a escolha dos conteúdos

---

<sup>156</sup> TEIXEIRA, R. Ensino de História e Direitos Humanos: em busca de uma prática de aprendizagem. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 16., 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. São Paulo: Associação Nacional de História, 2014.

<sup>157</sup> SEFFNER, F. Aprendizagens em História. *In*: **Teoria & Fazeres**: caminhos da educação popular. Gravataí: SMEC, 1998. v. 1, p. 34-37.

que define o sucesso da EDH no Ensino de História. A abordagem metodológica desempenha um papel central: é fundamental adotar práticas pedagógicas que não apenas transmitam conhecimento, mas que também engajem os estudantes em processos de reflexão ativa e participativa. Surge, então, a questão: quais são os métodos mais eficazes para transformar a EDH em uma prática concreta no ensino de História? Essa será a questão central a ser abordada no próximo capítulo.

#### 4. Como planejar uma sequência didática para a Educação em Direitos Humanos?

Conforme vimos até o momento, trabalhar os direitos humanos vai muito além da transmissão de um conteúdo, é necessário pensar estratégias que possibilitem a construção da formação cidadã. No decorrer de nossa análise, percebemos que o ensino de História proporciona um terreno fértil para essa formação devido às reflexões próprias acerca das implicações formativas da disciplina. Agora, nos resta saber quais seriam as metodologias mais adequadas na efetivação desse objetivo educacional de forma em que os conteúdos de História sejam transformados em aprendizagens significativas para transformar os conteúdos de História em aprendizagens significativas para a construção de um aluno com um ato responsável com o mundo em que vive.

A pedagogia mais adequada no trabalho com o tema é aquela que reconhece que a EDH é um conteúdo político, já que visa formar sujeitos de direitos empoderados do seu papel transformador na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e humana. Esse princípio político deve orientar a prática em sala de aula, já que, segundo Vera Candau, as estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmo; elas estão sempre a serviço da finalidade que o educador pretende alcançar e, no nosso caso, o objetivo final é humanizar os alunos<sup>158</sup>.

As estratégias pedagógicas podem possibilitar que todo conteúdo seja uma potência para a Educação em Direitos Humanos, desde a história do tempo presente ou até temas mais longínquos. Ao permitir que os conteúdos sejam penetrados por essas estratégias, evidentemente nos deteremos

---

<sup>158</sup> CANDAU, V. M. F. Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas. In: SCHILLING, F. I. **O direito à educação: um longo caminho.** Educação e metodologia para os direitos humanos. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.

mais neles e os tornaremos mais significativos para os estudantes. A pergunta que nos resta fazer agora é: como realizar isso? Quais são as melhores estratégias e como conciliá-las com o conhecimento conceitual da disciplina de História?

#### **4.1 As metodologias para a concretização da EDH**

É importante demarcarmos que a Educação em Direitos Humanos é política. Essa afirmação se faz necessária, pois assim a EDH não será confundida com outras expressões consideradas mais fáceis de serem assumidas por um público amplo, como educação cívica ou educação democrática. Também não podemos reduzi-la a uma educação de valores ou socioemocional, já que essas caracterizações podem ser descompromissadas com a transformação social. Apesar da EDH assumir hoje muitas leituras e possuir o seu escopo alargado devido a crises climáticas e questões evocadas por minorias, é preciso nos atentarmos para que não percamos o seu objetivo final: a formação de sujeitos de direitos conscientes do seu papel transformador na construção de uma sociedade mais justa.

Conforme explanamos anteriormente, Vera Candau demarca que esse objetivo foi amplamente debatido em um seminário promovido pelo IIDH (Instituto Interamericano de Derechos Humanos) em Lima, Peru, no mês de novembro de 1999, que estabeleceu três componentes para a EDH na América Latina: formar sujeito de direitos, favorecer processos de empoderamento e educar para a transformação, sobretudo, para o “nunca mais”, visando resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que está muito presente em



nossos países<sup>159</sup>. Percebemos que a EDH é uma educação emancipatória, buscando formar sujeitos ativos na transformação da sua realidade.

Qual seria a pedagogia adequada para concretizar esses objetivos da EDH? Vera Candau em parceria com Susana Sacavino apontam que do ponto de vista pedagógico, na América Latina, as contribuições de Paulo Freire são reconhecidas como particularmente importantes na construção da perspectiva crítica em educação e alguns de seus componentes são considerados especialmente pertinentes para a educação em Direitos Humanos. Nas palavras de Paulo Freire, é necessário escapar de uma educação bancária, já que

[...] nesta visão “bancária” da educação, os homens são vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos.<sup>160</sup>

Paulo Freire aponta para uma pedagogia crítica a uma educação bancária e a defesa de uma perspectiva problematizadora da educação; a centralidade dos temas geradores, oriundos das experiência de vida dos educandos, para o desenvolvimento das ações educativas; o reconhecimento dos universos socioculturais e dos saberes dos educandos; a afirmação da relevância epistemológica, ética e política do diálogo e das práticas participativas e a necessidade de favorecer processos que permitam passar da consciência ingênua à consciência crítica das realidades e da sociedade em que vivemos<sup>161</sup>. Logo, os professores precisam recorrer a essas e

---

<sup>159</sup> CANDAU, V. M. F. Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas. In: SCHILLING, F. I. **O direito à educação: um longo caminho**. Educação e metodologia para os direitos humanos. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.

<sup>160</sup> FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p. 39.

<sup>161</sup> CANDAU, V. M. F.; SACAIVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, 2013.

outras referências para conseguir tornar suas estratégias pedagógicas mais intencionais, favorecendo a caminhada na direção da educação em direitos humanos.

As ideias de Freire encontram ecos em outras contribuições, já que a formação de um sujeito de direitos transformadores está presente em outros teóricos da EDH. Carbonari também busca dissertar sobre como podemos transformar o aluno nesse sujeito e, por isso, aborda a ideia de que o sujeito de direitos não é uma entidade abstrata, mas uma construção relacional que se forma através da intersubjetividade, na presença do outro e da alteridade. A diferença, a pluralidade e o reconhecimento são elementos centrais nesse processo, sendo a relação com os outros o que dá substância ao ser sujeito de direitos. Nesse sentido, a escola é uma oportunidade nessa formação, devido ao seu potencial de experiências de alteridade<sup>162</sup>.

Essas ideias se traduzem em práticas pedagógicas centradas no diálogo e na interação, promovendo um aprendizado que valoriza a diversidade e a construção coletiva do conhecimento. Estratégias como discussões abertas sobre temas de Direitos Humanos, estudos de caso e projetos interdisciplinares, trabalhos colaborativos em grupos heterogêneos, uso de narrativas e histórias de vida, e projetos de intervenção social são fundamentais nesse processo. Essas práticas não apenas estimulam a participação ativa e o reconhecimento da pluralidade, mas também criam oportunidades concretas de vivência da intersubjetividade e da alteridade, contribuindo para a formação de sujeitos de direitos dentro do espaço escolar.

Assim, Carbonari ressalta que a educação em direitos humanos deve promover uma nova pedagogia baseada na construção de atitudes e posturas éticas, desenvolvendo sujeitos críticos e cooperativos comprometidos com a efetivação de todos os direitos humanos. Essa pedagogia

---

<sup>162</sup> CARBONARI, P. C. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: Rosa Maria Godoy Silveira *et al.* (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007. v. 1, p. 169-186.

precisa ir além das abordagens tradicionais, desafiando práticas educacionais burocráticas e instituições que resistem a mudanças profundas e se abrem facilmente para inovações superficiais<sup>163</sup>.

Em síntese, Carbonari propõe uma educação em direitos humanos dinâmica, crítica e transformadora, voltada para a construção de uma nova institucionalidade educativa e uma nova subjetividade, capaz de enfrentar os desafios impostos pelas desigualdades e pelas violações de direitos. Percebemos uma concordância de Carbonari com Freire, pois, para o autor, é necessário que as escolas se modernizem para se tornarem espaços para a transformação dessa nova subjetividade. Nas palavras de Carbonari,

É certamente muito difícil para os ranços emburrecidos, para as práticas enrijecidas e para as compreensões carcomidas pelo preconceito e pela estreiteza entender o que estamos falando. Da mesma forma, resulta quase impossível tratar a educação em direitos humanos com a radicalidade que lhe é própria em escolas burocratizadas, em sistemas educacionais mais preocupados com produtos do que com processos, enfim, em instituições fechadas ao novo (mesmo que facilmente abertas à inovação fácil dos experimentalismos pedagógicos). Daí que, a educação em direitos humanos, considerando a compreensão de subjetividade que desenhamos, remete, também ela, à necessidade de uma nova institucionalidade educacional e a uma nova subjetividade educativa.<sup>164</sup>

Inserir na EDH desse caráter político é necessário, já que a noção amplamente difundida de que a educação é, por definição, um processo emancipatório não é verdadeira. Essa leitura encontra diálogo em artigo de Eduardo C. B. Bittar, no qual o autor aponta que a educação, em muitos casos, tem sido utilizada não como um meio de transformação social, mas como uma ferramenta de conformidade e reprodução das desigualdades existentes. Ele destaca que é ilusório considerar a simples transmissão de conhecimento como capaz de levar automaticamente à

---

<sup>163</sup> Idem.

<sup>164</sup> Idem. p. 184.

emancipação do indivíduo ou da sociedade, pois a educação também pode servir para reforçar estruturas de poder e dominação<sup>165</sup>.

Bittar explora a dualidade da educação ao discutir os conceitos de “*Ausbildung*” (treinamento) e “*Bildung*” (formação). Enquanto o treinamento se limita a preparar indivíduos para desempenhar funções específicas e se ajustar aos padrões estabelecidos, a formação, segundo Bittar, deveria ir além, estimulando o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de questionar o status quo. No entanto, ele reconhece que, na prática, o sistema educacional muitas vezes prioriza o treinamento em detrimento da formação, atendendo aos interesses das elites e das estruturas de poder responsáveis por controlar processos educacionais<sup>166</sup>.

Esse contexto leva Bittar a concluir que a educação, quando desprovida de uma intencionalidade crítica e transformadora, não apenas deixa de ser emancipatória, mas também pode ser um instrumento eficaz de domesticação. Ela se torna uma espécie de adestramento social, no qual o foco está na adaptação e na conformidade às normas vigentes, em vez de fomentar a capacidade de pensar e agir de maneira independente e criativa. A visão de Bittar nos convida, portanto, a uma reflexão profunda sobre a necessidade de redirecionar os esforços educacionais para uma prática que desafie as desigualdades e promova uma real mudança social<sup>167</sup>.

Nesse sentido, a EDH não deve ser vista apenas como uma área específica do currículo escolar ou como uma série de atividades pontuais para fornecer um letramento sobre direitos, mas sim como uma prática que permeia toda a experiência educativa enquanto uma filosofia que orienta

---

<sup>165</sup> BITTAR, E. C. B. Educação e Metodologia para os Direitos Humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: DIAS, A. A.; FEITOSA, M. L. P. A. M.; FERREIRA, L. F. G.; SILVEIRA, R. M. G.; ZENAIDE, M. N. T. (org.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. v. 1, p. 313-334.

<sup>166</sup> Idem.

<sup>167</sup> Idem.

a vida escolar, influenciando as relações, a organização escolar e as estratégias pedagógicas. Assim, Candau salienta que a EDH deve ser entendida como um projeto político-pedagógico comprometido com a formação de sujeitos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres. Isso implica a adoção de uma abordagem educativa não limitada ao conhecimento sobre direitos humanos, mas que engaje os alunos em práticas de cidadania ativa e em processos de empoderamento. A proposta de Candau para a EDH é a de uma educação articulada com as lutas sociais e com os movimentos populares, reconhecendo a necessidade de um compromisso explícito com a justiça social e com a transformação das desigualdades. Ela destaca a importância de uma pedagogia valorizadora da diversidade cultural e das diferenças, e que se oponha a todas as formas de discriminação e exclusão social. Dessa forma, a EDH finalmente será uma prática que possibilita aos educandos reconhecerem-se como sujeitos de direitos e como protagonistas na construção de uma sociedade mais justa e equitativa<sup>168</sup>.

Ao considerar os caminhos para se alcançar uma educação emancipatória, tanto Candau quanto Bittar oferecem reflexões valiosas sobre as metodologias que podem ser empregadas para transformar a prática educativa em um processo verdadeiramente libertador. Para Candau, uma das chaves para uma educação emancipatória reside no uso de estratégias pedagógicas que sejam profundamente participativas e que valorizem a experiência de vida dos educandos. Ela defende a criação de espaços de aprendizagem que incentivem a construção coletiva do conhecimento, onde os alunos se sintam convidados a trazer suas próprias experiências e perspectivas para o diálogo, tal qual abordamos no capítulo anterior acerca das reflexões sobre o ensino de História<sup>169</sup>.

---

<sup>168</sup> CANDAU, V. M. F. Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas. In: SCHILLING, F. I. **O direito à educação**: um longo caminho. Educação e metodologia para os direitos humanos. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.

<sup>169</sup> Idem.

Candau sugere a implementação de metodologias ativas que combinem teoria e prática, permitindo que os participantes se envolvam em processos reflexivos e críticos sobre suas próprias realidades. Essas metodologias devem promover um ambiente de aprendizagem que seja horizontal e democrático, onde todos os envolvidos – alunos, professores e comunidade escolar – possam contribuir para a construção do saber de maneira colaborativa. A EDH, segundo Candau, precisa ser um convite à ação, à experimentação e ao comprometimento com as causas sociais, desenvolvendo nos educandos uma postura ética e solidária<sup>170</sup>.

Bittar complementa essa visão ao destacar a importância de sensibilizar e engajar os educandos por meio de múltiplas linguagens e formas de expressão. Ele enfatiza que a educação emancipatória deve ir além do mero ensino teórico, englobando também o campo das emoções e das experiências estéticas, utilizando ferramentas como a arte, a literatura, o teatro e o cinema para promover uma maior compreensão dos direitos humanos e das injustiças sociais. Segundo Bittar, essas práticas pedagógicas devem buscar não apenas informar, mas também transformar a sensibilidade dos educandos, fazendo-os sentir empatia e se verem como agentes de mudança. Nas palavras de Bittar,

Por isso, as técnicas pedagógicas devem ser orientar no sentido de uma geral recuperação da capacidade de sentir e de pensar. Isto implica uma prática pedagógica capaz de penetrar pelos sentidos, e, que, portanto, deve espelhar a capacidade de tocar os sentidos nas dimensões do ver (uso do filme, da imagem, da foto na prática pedagógica), do fazer (tornar o aluno produtor, capaz de reagir na prática pedagógica), do sentir (vivenciar situações em que se imagina o protagonista ou a vítima da história), do falar (interação que aproxima a importância de sua opinião), do ouvir (palavras, músicas, sons, ruídos, efeitos sonoros, que repercutem na ênfase de uma informação, de uma análise, de um momento, de uma situação). Este arcabouço de formas de fomentar a aproximação do sentir e do pensar crítico se dá pelo fato de penetrar pelos poros, gerando angústia, medo, dúvida, revolta, mobilização, reflexão, interação, opiniões exaltadas, espanto, descoberta, curiosidade, anseios, esperanças... Quando isto está em movimento, a sala de aula foi tornada um laboratório de experiências significativas, do ponto de vista pedagógico. O educando precisa, sobretudo, sentir-se tocado em diversas dimensões e de diversas formas [...] o que permite recuperar a possibilidade de aproximação da prática educativa, numa

---

<sup>170</sup> Idem.

correção de rumos, em direção à reconquista da subjetividade autônoma. [...] Esta experiência ético-estética reabilita o potencial transformador da educação [...].<sup>171</sup>

Para Bittar, uma educação que visa à emancipação precisa ser um processo de formação integral que desenvolva nos indivíduos a capacidade de questionar e transformar as realidades opressivas. Ele propõe que os educadores adotem uma postura reflexiva, ética e criativa, utilizando abordagens que favoreçam a prática de diálogos significativos e a resolução de problemas de maneira colaborativa. As metodologias sugeridas por Bittar visam criar espaços educativos onde os alunos possam experimentar a liberdade de pensar criticamente, de debater ideias e de agir sobre suas convicções com responsabilidade e compromisso social<sup>172</sup>.

A criação dessas propostas educativas significativas em direitos humanos exige tempo. As estratégias formativas em direitos humanos são processos, ou seja, atividades articuladas e desenvolvidas que devem durar uma série de encontros. Para que o professor elabore essas atividades, é necessário um esforço e incentivo. Segundo Candau, suas formações de experiências em Direitos Humanos costumam levar de 90 a 100 horas de trabalho, desenvolvido através da realização de atividades de diferentes tipos. Além disso, é esperado o papel ativo de todos que deles participam, logo, é imprescindível agrupar os participantes em núcleos de, no máximo, 35 a 40 pessoas<sup>173</sup>. Não basta simplesmente organizar um debate em que os alunos se expressam de forma protocolar e pouco intencional. O importante na EDH é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo.

---

<sup>171</sup> Idem.

<sup>172</sup> Idem.

<sup>173</sup> CANDAU, V. M. F. Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas. In: SCHILLING, F. I. **O direito à educação**: um longo caminho. Educação e metodologia para os direitos humanos. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.

Para garantir a construção de processos formativos em direitos humanos comprometidos, Candau propõe sete passos que irão nos balizar para sintetizar e retomar as reflexões realizadas até então. (1) Primeiramente, é necessário desconstruir a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos. Conforme abordamos em nosso primeiro capítulo, visões conservadoras acabam por reduzir os direitos humanos à “doutrinação” ou, nas palavras de Candau, à “direitos de bandidos”, logo, é preciso superar essas falsas concepções. (2) Em seguida, o educador deve assumir uma concepção de EDH política e explicitar em seu projeto o que se pretende atingir em cada situação concreta em sala de aula. A EDH pode debater questões de gênero, climáticas e temáticas sobre desigualdades sociais, por exemplo. É preciso que se delimite o escopo de trabalho, bem como qual o objetivo por trás de cada etapa de aprendizagem (aprender a importância de movimentos sociais ou explicar políticas afirmativas, por exemplo). Dessa forma, (3) o educador olhará de maneira mais intencional a construção desses ambientes educacionais que promovam e respeitem os direitos humanos. (4) Para ser mais bem-sucedido em sua empreitada, ao se estabelecer os objetivos e escopo, é necessário inserir atividades de sensibilização, tais quais aquelas apresentadas por Bittar anteriormente, visando despertar a empatia dos alunos. (5) Além disso, não se trata apenas de deixar a cargo de uma disciplina a formação em direitos humanos, ela deve estar presente de forma interdisciplinar no currículo escolar, para tanto, (6) é preciso introduzir a educação em direitos humanos na formação inicial e continuada de educadores para que a equipe tenha autonomia para (7) a produção de materiais de apoio que consigam atender às demandas específicas da sua comunidade escolar<sup>174</sup>.

Uma vez estabelecidos esses sete passos, cabe ao educador abordar o tema seguindo etapas bem definidas e exemplificadas. Primeiramente, é preciso criar uma atividade de sensibilização

---

<sup>174</sup> Idem.



que conecte o tema à realidade dos alunos. Por exemplo, ao tratar da crise climática, o professor pode utilizar as queimadas na Amazônia em 2024, que escureceram o céu de São Paulo, para sensibilizar os estudantes. Em um tema como desigualdade de gênero, pode-se começar com a análise de dados recentes sobre a disparidade salarial entre homens e mulheres no Brasil, despertando empatia e interesse inicial.

Na segunda etapa, é necessário aprofundar o tema, explorando suas raízes históricas e sociais, seus impactos e os direitos que são afetados. No caso da crise climática, isso envolve entender como a crise foi construída ao longo do tempo e os seus impactos globais; para a desigualdade de gênero, a discussão pode avançar para o estudo das bases históricas e culturais que sustentam essa desigualdade.

A terceira etapa é dedicada às atividades de síntese, nas quais os alunos relacionam os conceitos aprendidos com suas próprias realidades. Por exemplo, ao refletir sobre a crise climática, os alunos podem investigar como o aumento das temperaturas tem afetado sua própria cidade, enquanto, no tema da desigualdade de gênero, podem analisar como as normas de gênero influenciam suas experiências pessoais e escolhas de carreira.

Por fim, na etapa de fechamento/compromisso, os alunos são incentivados a identificar seu papel transformador frente às problemáticas discutidas e a se comprometer com ações concretas. No caso da crise climática, eles poderiam propor soluções locais, como campanhas de conscientização sobre reciclagem ou o uso responsável de energia; no tema de desigualdade de gênero, poderiam propor campanhas de conscientização na escola ou em suas comunidades. Para Candau, todas essas etapas devem ser guiadas por estratégias metodológicas ativas, que integrem teoria e prática, aspectos cognitivos e afetivos, e o envolvimento em práticas sociais concretas<sup>175</sup>.

---

<sup>175</sup> Idem.

Em parceria com Sacavino, Candau complementa as reflexões apresentadas anteriormente apontando quais são as diferentes dimensões presentes nos processos de ensino-aprendizagem que favorecem a construção de uma educação em direitos humanos. As autoras acreditam que as dimensões do ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar podem orientar o educador ao preparar a sua sequência didática sobre a temática dos direitos humanos. O ver refere-se à análise da realidade, o saber aos conhecimentos específicos relacionados com o tema desenvolvido, o celebrar à apropriação do trabalho, utilizando-se diferentes linguagens, como simulações, dramatizações, músicas, elaboração de vídeos. A sistematização supõe a construção coletiva que sintetiza os aspectos mais significativos assumidos por todo o grupo e o comprometer-se a identificação de atitudes e ações a serem realizadas. A socialização da experiência vivida, no contexto em que se atua constitui a etapa final do processo. Em todo este recorrido o papel do educador é fundamental<sup>176</sup>.

Essas diretrizes são orientadas para criar uma prática educativa que seja, ao mesmo tempo, crítica e transformadora, que capacite os educandos a serem não apenas receptores de conhecimento, mas também sujeitos ativos na luta pela construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Para solidificar as nossas reflexões, iremos também nos deter sobre as contribuições de Paulo César Carbonari, citado no início desse capítulo. Em seu texto “Educação em Direitos Humanos: Esboço de Reflexão Conceitual”, o autor propõe uma série de metodologias e princípios que são fundamentais para promover uma educação que vá além da simples transmissão de conhecimento, buscando transformar a sociedade por meio da conscientização e da prática dos

---

<sup>176</sup> CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, 2013.

direitos humanos. Suas ideias também destacam a importância da participação ativa, da resolução de conflitos, da construção de autonomia, e da abertura à diversidade, entre outros aspectos essenciais<sup>177</sup>. Nas palavras de Carbonari,

[...] Há uma pedagogia adequada à educação em direitos humanos? Em grandes linhas, pode-se dizer que é aquela capaz de conjugar: a) aprendizagem reflexiva e crítica, pelo acesso ao saber acumulado historicamente pela humanidade e sua reconstrução a partir das vivências; b) aprimoramento da sensibilidade (artística e estética), para perceber, promover e produzir na e com a diversidade, como conagraçamento; c) capacidade de acolhimento, cuidado e solidariedade no reconhecimento do outro, especialmente o mais fraco; d) postura de indignação ante todas as formas de injustiça e disposição forte para a sua superação – não somente punitiva; e) disposição à co-responsabilidade solidária na garantia das condições de promoção da vida de/para todos. Assim, pauta-se pela abertura, pela diversidade e pela posição articuladora das diversas dimensões relacionais do sujeito humano de direitos (singularidade, particularidade e universalidade), como proximidade. Nisso entendemos consistir a pedagogia da educação em direitos humanos, uma pedagogia do *diálogo-indignação-responsabilidade-solidariedade*.<sup>178</sup>

Carbonari propõe que os processos formativos em direitos humanos devem ser estruturados em diferentes níveis de participação dos alunos. Para ilustrar esses três níveis, sugerimos atividades práticas que podem ser desenvolvidas pelos educadores. O primeiro nível é a participação ativa, na qual os alunos se envolvem diretamente na execução das atividades, debatendo temas e colaborando na construção do conhecimento. Um exemplo seria a leitura de um texto seguida por uma discussão coletiva, com registros sintetizadores para solidificar o aprendizado.

O segundo nível é a participação consultiva, na qual os alunos expressam suas opiniões para subsidiar decisões comuns. Nesse caso, com base no conhecimento já adquirido, os alunos poderiam debater problemas reais e, em pequenos grupos, desenvolver propostas para resolver essas questões, visando a construção de uma sociedade mais justa. Carbonari ressalta a importância de uma leitura crítica e contextualizada do mundo, enfatizando a necessidade de compreender a

---

<sup>177</sup> CARBONARI, P. C. Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual. In: CARBONARI, P. C. **Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 152-163.

<sup>178</sup> Idem. p. 161.

realidade como uma construção de sentido gerada pela ação humana. Essa abordagem busca evitar soluções superficiais e descontextualizadas, promovendo análises mais profundas dos problemas sociais.

O terceiro e último nível é a participação decisória, na qual os alunos tomam decisões comprometidas, conscientes das possíveis consequências. Por exemplo, após socializar as propostas criadas nos grupos menores, os alunos decidem quais ações adotar para solucionar o problema discutido. Essa progressão de níveis visa envolver os indivíduos de forma gradual, estimulando um engajamento cada vez mais profundo e consciente<sup>179</sup>.

Essa gradação de participação promove uma abordagem crítica e criativa que favorece a independência dos sujeitos. A autonomia, nesta perspectiva, é relacional, já que se dá por meio do contato com opiniões distintas e visa dar suporte à indignação e à solidariedade frente a violações de direitos e injustiças que serão demonstradas pelos problemas emanados da realidade. Carbonari acredita que essa participação e incentivo à tomada de decisões por parte dos alunos demonstra que não há neutralidade na educação em direitos humanos; é uma prática que exige posicionamento e compromisso ético. Assim, os alunos devem ser estimulados a enxergarem a sua participação não apenas em debates hipotéticos em sala de aula, mas em associações de bairro, movimentos sociais ou até mesmo fóruns internacionais<sup>180</sup>.

Nesses processos de participação e tomadas de decisão, estará presente a dimensão do conflito. Segundo Carbonari, o conflito é uma parte essencial da vida social e política, logo, não deve ser eliminado. Deve-se ensinar qual é a maneira adequada de lidar com eles; a resolução pacífica e construtiva dos conflitos, por meio da mediação e da formação de alianças, é vista como

---

<sup>179</sup> Idem.

<sup>180</sup> Idem.

uma forma de promover a humanização e evitar a violência como a alternativa para resolver divergências. Logo, pode-se estimular os alunos a buscarem pontos em comum entre suas divergências quando possível e quando não o for fazer com que as divergências sejam reconhecidas e respeitadas<sup>181</sup>.

A valorização dessa pluralidade de ideias e da divergência fomenta uma perspectiva valorativa da diversidade, condição essencial do humano que deve ser reconhecida e valorizada na prática educativa. A valorização das diferenças e a promoção da visibilidade para diversos sujeitos são centrais para a educação em direitos humanos, já que Carbonari defende que o sujeito de direitos é uma construção relacional, que se forma na presença e na interação com outros. A alteridade, ou seja, o reconhecimento e a aceitação da diferença, é vista como um elemento fundamental dessa construção<sup>182</sup>.

Essa dimensão do reconhecimento, aceitação e respeito das diferenças é explorada por Yrama Fernandes e Vera Candau como uma parte integrante da educação em direitos humanos. Porém, as autoras vão além e destacam que, mais que o respeito às diferenças, é necessário também estimular uma educação que possa empoderar as pessoas e/ou grupos étnicos ou de raças historicamente inferiorizadas pela visão ocidental etnocêntrica, em geral, predominante nos processos educativos<sup>183</sup>.

Essa pedagogia do empoderamento considera de especial importância o fortalecimento da autoestima dos sujeitos subalternizados, a tomada de consciência acerca da realidade social e das relações de poder nela presentes e a capacidade de organização e mobilização. Neste sentido, é

---

<sup>181</sup> Idem.

<sup>182</sup> Idem.

<sup>183</sup> FERNANDES, Y.; CANDAU, V. M. F. Direitos Humanos, Diferenças e Educação: desafios para o cotidiano escolar. **Momento: Diálogos Em Educação**, Rio Grande, v. 31, n. 1, p. 40-56, 2022.

fundamental escutar os alunos e alunas, suas experiências e histórias de vida. Ao terem seus saberes e suas culturas ouvidas, acolhidas e valorizadas, pode-se iniciar este processo de empoderamento. Junto a esta dimensão, oferecer dispositivos orientados a promover uma leitura crítica dos contextos em que vivem e da sociedade em geral favorece uma tomada de posição e de compromisso com a transformação social. Esse aspecto é fundamental para educadores que visem concretizar a EDH<sup>184</sup>.

As discussões sobre as metodologias mais adequadas para a EDH podem se desdobrar em diversas propostas, já que, como vimos, o escopo de atuação da EDH tem se alargado continuamente. No entanto, é essencial, ao aplicar essas metodologias, clareza por parte do professor de qual aspecto específico da EDH deseja abordar, visto ser impossível esgotar todos os temas de direitos humanos em um único momento educativo. O estabelecimento prévio de um foco específico é crucial para que o docente possa escolher e desenvolver as estratégias mais adequadas para alcançar seus objetivos. Nesse sentido, os pensamentos de Bittar, Candau e Carbonari convergem para a defesa de metodologias educacionais que visem à formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de transformar a sociedade. Eles ressaltam a importância de uma educação emancipatória que vá além da simples transmissão de conhecimentos, integrando aspectos críticos, éticos e participativos no processo educativo.

Ao propor a aplicação dessas metodologias no contexto educacional, o professor deve primeiro escolher um tema central e, a partir dele, conectar as discussões aos diferentes aspectos dos direitos humanos. Na pesquisa que estamos desenvolvendo, optamos por explorar o tema da Revolução Francesa e conectar esse tema a aspectos como representatividade, participação política e luta por direitos. Essa escolha não é aleatória; representa uma tentativa de articular os princípios

---

<sup>184</sup> Idem.

da EDH com um conteúdo histórico significativo, proporcionando aos alunos uma compreensão mais profunda das lutas e conquistas sociais que marcaram a Revolução Francesa e suas implicações contemporâneas. Outros objetivos poderiam ser contemplados nesse processo, mas é fundamental que o professor delimite bem o seu escopo de atuação, permitindo um trabalho mais focado e metodologicamente eficiente.

A seleção cuidadosa do tema e a aplicação das metodologias sugeridas pelos autores mencionados são essenciais para que o professor alcance resultados mais significativos. Isso implica não apenas o uso de estratégias didáticas eficazes, mas também a criação de um ambiente educativo que favoreça a participação ativa, o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de uma subjetividade autônoma e transformadora. Agora, o desafio é inserir essas metodologias em uma sequência didática que envolva o estudo da Revolução Francesa, aplicando na prática os princípios discutidos. Para tanto, o próximo tópico será dedicado à justificativa da relevância desse tema específico para o ensino de direitos humanos na disciplina de História, mostrando como ele pode ser articulado com os objetivos propostos e as metodologias abordadas.

## **4.2 A escolha de um tema: a Revolução Francesa**

### **4.2.1. A relevância da Revolução Francesa**

Conforme discutido anteriormente, a seleção de um conteúdo significativo é determinante para promover uma aprendizagem que contribua para a formação dos alunos enquanto sujeitos transformadores. O tema escolhido deve, portanto, estabelecer uma conexão com a realidade dos estudantes e dialogar com os problemas urgentes. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental não apenas para selecionar os conteúdos, mas também para proporcionar oportunidades que permitam essas conexões, mobilizando os alunos. Por isso, a metodologia é

essencial para o sucesso do trabalho com a EDH, de modo que o conhecimento adquirido não seja visto apenas como uma ferramenta para exames, mas como algo que os estudantes possam relacionar com o mundo ao seu redor, permitindo-lhes retirar ferramentas valiosas para a transformação social.

Para o historiador, todos os acontecimentos, mesmo os remotos, têm atualidade e vida. Mas isso é ainda mais verdadeiro no caso da Revolução Francesa de 1789, que transformou o modo de vida até daqueles que pouco souberam ou sabem dela até hoje em dia. Não será exagero dizer que ela ajudou a dar forma ao mundo ocidental contemporâneo, moldando as instituições e os ideais que nos animam e que consideramos universais<sup>185</sup>. Devido ao seu impacto, esses ideais e instituições que a Revolução moldou serão o foco da sequência didática produto de nossa pesquisa.

A Revolução Francesa, que eclodiu em 1789, representou uma transformação profunda na sociedade francesa, alterando as relações de poder e derrubando a estrutura hierárquica do Antigo Regime. Até então, a sociedade era dividida em três estados: o clero, que formava o Primeiro Estado; a nobreza, o Segundo Estado; e o Terceiro Estado, composto pelo restante da população, que suportava a maior parte da carga tributária e vivia em condições precárias. Entretanto, esse sistema já mostrava sinais de colapso devido à crise econômica agravada pela fome e por saques e à crise política que levou o Terceiro Estado a se apropriar de ideias iluministas para desafiar o *status quo*.

Em 1788, a convocação dos Estados Gerais pelo rei Luís XVI foi uma tentativa de contornar a crise, mas a votação por estado deixava o Terceiro Estado em desvantagem, gerando uma ruptura: seus representantes formaram a Assembleia Nacional, abolindo normas feudais e privilégios aristocráticos, como o dízimo e a isenção de impostos. A queda da Bastilha, em 14 de

---

<sup>185</sup> GRESPAN, J. **Revolução Francesa e Iluminismo**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9.



julho de 1789, marcou simbolicamente o fim da opressão política do Antigo Regime. Logo em seguida, em agosto, os nobres renunciaram oficialmente aos seus privilégios, uma decisão sancionada pelos decretos de 5 e 11 de agosto da Assembleia Nacional.

O movimento revolucionário não apenas alterou as instituições políticas, mas também transformou as bases sociais, administrativas, civis, religiosas e econômicas da França, convertendo a monarquia absoluta<sup>186</sup> em uma monarquia constitucional, na qual o poder do rei era limitado pela Assembleia Legislativa, composta por deputados eleitos. Mesmo assim, essa nova organização política ainda mantinha restrições ao voto, pois apenas os cidadãos ativos, cerca de 4 milhões de pessoas, podiam participar do processo eleitoral, enquanto outros 3 milhões de cidadãos passivos não tinham esse direito. Pouco tempo depois, esse sistema político também seria transformado e ampliado pelos próprios revolucionários movidos pelo anseio de criar um governo que respeitasse a soberania popular.

Um dos principais documentos resultantes do processo revolucionário foi a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada em 26 de agosto de 1789, que consolidou os princípios iluministas apropriados pela Revolução. Ela defendia a existência de direitos naturais discerníveis pela razão, a lei como condição para a liberdade, a soberania popular, a separação dos poderes e a tolerância à diversidade de opiniões e crenças. Essa declaração não apenas alterou a trajetória histórica da França, mas também estabeleceu um marco jurídico e filosófico de caráter universalista, inspirando movimentos democratizantes e modernizadores em várias partes do mundo. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, consagrou direitos civis e

---

<sup>186</sup> Utilizaremos o termo “absolutismo” para nos aproximarmos dos materiais didáticos sobre o tema, bem como dos conceitos difundidos sobre o Antigo Regime no Ensino Básico. Entretanto, ressaltamos que essa noção nos conduz a uma compreensão equivocada sobre o poder político moderno, na medida em que ele não era totalmente centralizado na figura do monarca. Apesar da importância do rei, sobretudo no contexto francês, era necessário que o monarca dialogasse com poderes intermediários para governar e, em alguns casos, esses poderes produziram até mesmo entraves para a efetivação de seu poder político.

políticos que foram posteriormente ampliados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, adotada pela ONU. Ambas as declarações representam um recurso progressista utilizado para desafiar a opressão, seja do Antigo Regime na França ou no século XX de forma global.

Dada a importância do tema, quais seriam as recomendações para a sua abordagem em sala de aula? À despeito das críticas, o alcance da BNCC nesse aspecto é inegável, pois ela orienta a produção de materiais didáticos bem como o trabalho docente nacional. Logo, se faz necessário compreendermos como o tema da Revolução Francesa é abordado por esse documento. Destacamos que a sua importância reside, sobretudo, no estudo de seus ideais e impactos valorizando a relevância desse evento histórico na formação do mundo contemporâneo.

O tema é abordado na unidade temática “O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise” para o 8º ano do Ensino Fundamental II, destacando a Revolução Francesa como um dos principais objetos de estudo. A BNCC espera que os alunos sejam capazes de:

1. Identificar os principais aspectos conceituais do Iluminismo e do liberalismo, relacionando-os à organização do mundo contemporâneo.
2. Relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo, destacando sua importância global e seu impacto nos debates políticos atuais.<sup>187</sup>

Além disso, a Revolução Francesa é incluída no currículo como parte do estudo da Revolução da Ilha de São Domingos, o que exige que os alunos compreendam:

A Revolução de São Domingos como um evento singular e um desdobramento da Revolução Francesa, avaliando suas implicações históricas e o impacto global do movimento revolucionário.<sup>188</sup>

Por mais que o nosso trabalho teça críticas à BNCC de 2018 e proponha a sua apropriação pela subversão, percebemos que seus objetivos de aprendizagem, nesse caso, dialogam com as

---

<sup>187</sup> BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. p. 425.

<sup>188</sup> Idem. p. 425.

intenções da nossa pesquisa. Além disso, as intenções de permanência da Revolução Francesa no currículo brasileiro não devem ser creditada apenas à BNCC de 2018 conhecida, por ser uma proposta mais conservadora de currículo. A Base não homologada de 2015, vista como uma proposta menos eurocêntrica, também contava com o tema em seus conteúdos e, inclusive, de forma semelhante, embora com uma perspectiva mais voltada para os impactos dessas ideias no Brasil, especificamente. Ela propõe que os alunos:

1. Reconheçam os nexos entre o processo de independência e as transformações ocorridas na Europa, por meio do estudo da Revolução Francesa.
2. Analise as incorporações do pensamento liberal no Brasil, observando a influência do pensamento político expressa na Revolução Francesa.<sup>189</sup>

Essas abordagens curriculares refletem a intenção de proporcionar uma visão abrangente sobre a Revolução Francesa, não apenas como um evento isolado, mas como um marco de mudanças políticas e sociais globais. O objetivo é que os estudantes possam reconhecer como os ideais desse movimento ainda influenciam debates políticos em diversas partes do mundo, incentivando uma reflexão sobre o impacto duradouro de conceitos como liberdade, igualdade e fraternidade.

Logo, ao se estudar a Revolução Francesa, os alunos são levados a questionar: quais ideias a Revolução introduziu? Como elas continuam relevantes hoje? Quais transformações elas desencadearam? Essas perguntas visam estimular uma análise crítica e um entendimento mais profundo do legado revolucionário e seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

#### **4.2.2. O Iluminismo, a crise e a Revolução Francesa**

---

<sup>189</sup> BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. p. 255.

Segundo a historiadora Joëlle Chevé, não é possível identificar uma unidade de pensamento entre os revolucionários. A historiadora aponta que, atualmente, muitos historiadores contemporâneos rejeitam a ideia de que uma crítica filosófica subversiva tenha sido a causa direta da queda das instituições. De fato, é inviável fazer um inventário simples das aspirações e frustrações intelectuais em um meio filosófico e literário atravessado por inúmeras divisões. Ainda assim, é possível admitir que tanto o racionalismo crítico quanto o desrespeito mais profundo pela monarquia absoluta contribuíram para o surgimento de uma demanda por mudança em diversas camadas da sociedade<sup>190</sup>.

Nessa perspectiva, a nobreza esclarecida desempenhou um papel central, ao lado de uma burguesia cujo reformismo e espírito filosófico eram mais contidos. Um grupo reduzido da aristocracia liberal, composto por protetores dos filósofos e participantes ativos do empreendimento enciclopédico, liderou tanto a reflexão quanto a ação durante os dois anos de crise que antecederam a convocação dos Estados Gerais.

Quanto à monarquia, muitos de seus defensores foram influenciados pelo Iluminismo. Ao invés de contestar o próprio Estado, eles buscavam servi-lo, aprimorá-lo e torná-lo mais eficiente, mais participativo e mais capaz de atender às necessidades de diferentes classes sociais, além de suas próprias ambições de carreira.

Por outro lado, a sociedade francesa permanecia apegadas a formas tradicionais de devoção e superstição, com forte inclinação pelo sobrenatural. Muitas vezes, eram dominadas por ondas de pânico ou inspiradas por profecias místicas e milenaristas. Isso dificulta a afirmação de uma

---

<sup>190</sup> CHEVÉ, J. A Revolução apropria-se do Iluminismo. **Revista História Viva**, [s. l.], ed. esp. n. 2, p. 32-35, 2003.

mentalidade revolucionária difundida pelos filósofos, uma vez que as ideologias eram diversas e as reivindicações, numerosas<sup>191</sup>.

Além disso, havia um grupo específico que praticava uma contestação persistente e violenta da ordem estabelecida: a boêmia literária. Composta por autores variados, essa “canalha da literatura”, como os chamava Voltaire, compartilhava um sentimento comum de humilhação e frustração frente a uma sociedade de letrados ainda bastante fechada e hierarquizada. Por meio de panfletos, libelos e cartazes, muitas vezes circulando de maneira clandestina para escapar da censura, eles disseminavam uma subcultura marcada pela obscenidade e difamação. Seus ataques miravam diretamente a monarquia, especialmente Maria Antonieta, o clero e a corte. A retórica crua e injuriosa desse grupo encontraria, mais tarde, um lugar de destaque nas principais publicações do jornalismo revolucionário<sup>192</sup>.

Apesar dessa diversidade de pensamento, foi no Iluminismo que a Revolução Francesa uma vez empossada de poder buscou legitimidade. Segundo Chevé a Revolução apropriou-se das ideias iluministas, buscando legitimidade nos textos dos pensadores do século XVIII e, por meio das críticas desses pensadores, os revolucionários reivindicavam para si o futuro. Quando Luís XVI subiu ao trono, em 1774, o espírito iluminista – entendido como o predomínio da razão, o exame crítico de todas as instituições, a recusa do fanatismo e dos preconceitos e a inserção do conceito de liberdade no cerne do contrato político e social – já havia conquistado boa parte das elites sociais, especialmente a nobreza. Embora a maioria das obras dos filósofos e enciclopedistas não prescrevessem soluções violentas e permanecessem no campo da crítica feroz, seu impacto no

---

<sup>191</sup> Idem.

<sup>192</sup> Idem.

cenário político foi inegável<sup>193</sup>. Apesar dos *philosophes* não serem revolucionários, sua crítica à ordem social estabelecida na época ajudou a criar um espírito revolucionário. À medida que a Revolução avançava, seus líderes recorriam às ideias e à linguagem iluministas para justificar seu próprio programa de reformas. Portanto, entender as ideias e os valores legados pelo Iluminismo é essencial para compreender o movimento revolucionário francês.

Segundo Chevé, estudos mais recentes têm destacado a importância da crise política que se desenrolou nos dois anos que antecederam a Revolução. Durante esse período, as aspirações das diferentes classes se manifestaram de forma concreta, refletindo a prática iluminista do debate cultivada nas sociedades intelectuais, nas lojas maçônicas e nos clubes. Vovelle observa que certas formas de literatura e certas estruturas de socialização, como as lojas maçônicas, asseguravam a difusão da filosofia das Luzes, cujas ideias-força, disseminadas em fórmulas elementares – liberdade, igualdade, felicidade, governo representativo, entre outras – encontraram, no contexto da crise de 1789, uma ocasião excepcional para se impor. Ao serem relacionadas a esse substrato de causas profundas, as causas imediatas da Revolução tornam-se muito mais claras<sup>194</sup>.

Para Eidelwein e Silveira, esse cenário de crise política e financeira do país contribuiu para a proliferação de uma opinião pública contrária ao Antigo Regime; daí a popularidade de uma série de escritos iluministas. Em 1789, a crise do regime se manifestou em dois aspectos principais: financeiro (déficit e iminente bancarrota do Estado) e institucional (a convocação dos Estados-Gerais, cuja tarefa, competências e funcionamento exigiam uma redefinição). O partido patriota e seus publicistas, que influenciavam a opinião pública, abordavam e discutiam esses problemas em um terreno profundamente trabalhado por Montesquieu e Rousseau, por exemplo. Portanto, numa

---

<sup>193</sup> Idem.

<sup>194</sup> VOVELLE, M. **Breve história da Revolução Francesa**. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

sociedade que passava por uma reorganização de seus fundamentos econômicos e sociais, as mudanças eram significativas para aqueles que refletiam sobre as questões do mundo, mesmo que não tivessem a intenção de interferir em seu curso<sup>195</sup>.

Os *philosophes* e reformadores franceses depositavam uma confiança absoluta na razão como meio de compreender e transformar a sociedade. O Iluminismo, assim, teve um impacto ético ao romper com o pensamento religioso e supersticioso, promovendo a autonomia do indivíduo e reconhecendo-o como sujeito de direitos, não apenas como um meio para fins alheios. Convencidos de estar inaugurando uma nova era, os iluministas almejavam uma sociedade mais racional e humana. Rejeitaram a ideia medieval de um “outro mundo”, a teologia como caminho para a verdade e o conceito cristão de depravação inerente ao ser humano, concentrando-se na razão para interpretar a natureza e a sociedade. Dessa forma, acreditavam que a razão poderia libertar a humanidade da ignorância, superstição e despotismo, usados por tiranos e sacerdotes para oprimir gerações passadas. De modo geral, os iluministas apoiavam um governo constitucional que protegesse os cidadãos contra abusos de poder. Com exceção de Rousseau, poucos defendiam a democracia, já que não confiavam nas massas. A preocupação central dos filósofos não era a forma de governo em si, mas a criação de mecanismos que impedissem o autoritarismo e o abuso de poder<sup>196</sup>.

Existem interpretações que apontam para a centralidade das ideias iluministas para a construção da crise política que derrubou o Antigo Regime. Para essa análise, em resumo, não haveria revolução sem as ideias desse movimento. Reinhart Koselleck, em seu livro *Crítica e Crise*, argumenta que a crise da soberania absolutista no final do século XVII e ao longo do

---

<sup>195</sup> EIDELWEIN, T.; SILVEIRA, G. E. **Aux Armes, Citoyens!** Revolução Francesa, Iluminismo e Direitos Humanos. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

<sup>196</sup> Idem.

século XVIII está diretamente ligada ao surgimento da crítica iluminista. As ideias de liberdade, igualdade e fraternidade, promovidas pela Ilustração, alimentaram a contestação ao Antigo Regime e resultaram na revolução, que trouxe tanto avanços quanto novas formas de crise política, já que, para Koselleck, o Iluminismo criou expectativas utópicas que a realidade política não conseguia cumprir, levando a novas tensões e conflitos.

O Iluminismo promoveu uma crítica racional ao poder absoluto dos reis e da Igreja, questionando a legitimidade do poder soberano e propondo alternativas baseadas na razão e nos direitos naturais. Essa crítica, no entanto, gerou uma crise ao desestabilizar as bases do poder estabelecido<sup>197</sup>. Para Koselleck,

O advento da inteligência burguesa tem como ponto de partida o foro interior privado ao qual o Estado havia confinado seus súditos. Cada passo para fora é um passo em direção à luz, um ato de esclarecimento. O Iluminismo triunfa na medida em que expande o foro interior privado ao domínio público. Sem renunciar à sua natureza privada, o domínio público torna-se o fórum da sociedade que permeia todo o Estado. Por último, a sociedade baterá à porta dos detentores do poder político para, aí também, exigir publicidade e permissão para entrar.<sup>198</sup>

O surgimento de uma esfera pública burguesa, em oposição à esfera privada do poder soberano, foi essencial para a ascensão da crítica. A esfera pública burguesa tornou-se um espaço de discussão onde os intelectuais podiam criticar o poder soberano sem a necessidade de participar diretamente do governo. Isso levou à criação de um espaço de reflexão moral e crítico à autoridade, sem necessariamente tomar o poder político. Por isso, Koselleck destaca que essas ideias não surgem criticando o poder político de forma aberta, pois o Iluminismo, desde o seu início, é um gêmeo histórico do segredo. Em lojas maçônicas ou pequenos círculos de homens letrados, surgiram essas ideias secretas que tinham como objetivo questionar moralmente o poder político.

---

<sup>197</sup> KOSELLECK, R. **Crítica e crise**: uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Tradução de Luciana Villas Bôas. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

<sup>198</sup> Idem. p. 49.



No princípio, segundo Koselleck, as críticas que circulam nesses espaços se dizem “apolíticas”, fugindo de problemas relativos ao Estado e se colocando apenas como contrária a religiões e seus dogmas que cerceavam a liberdade de expressão.

Contudo, essa crítica foi se tornando aos poucos mais política, por mais que afirmasse muitas vezes o contrário. Isso se dá devido a uma característica que unia os grupos sociais poderosos que compunham esses espaços: o fato de serem excluídos do poder político, apesar de terem poder. Foi no auge do poder absolutista, na época de Luís XIV, que nasceu uma nova elite, composta por grupos diversos e até heterogêneos, cuja característica comum era a falta de liberdade de decisão política no Estado moderno, representado apenas pela figura do monarca absoluto. Uma parte dessa nova classe era composta por uma aristocracia com uma longa tradição política. Em contraste, outro grupo dessa nova sociedade era formado por negociantes, banqueiros, coletores de impostos e homens de negócios. Esses burgueses alcançavam riqueza e prestígio social, desempenhando um papel de liderança na economia, mas não na política.

Esses homens, excluídos do cenário político, reuniam-se em locais considerados “apolíticos”. Esses espaços surgiram sob a proteção do Estado absolutista e suas atividades eram vistas como “sociais”. Para que esses grupos convivassem, os burgueses procuraram envolver a nobreza socialmente reconhecida, mas também privada de direitos políticos na base de uma igualdade de direitos. Assim, a burguesia ganhava uma plataforma em que todas as diferenças entre os estados eram igualadas. Além disso, outro valor era característico desses espaços: a liberdade em relação ao Estado vigente. Segundo Koselleck, “A legalidade interna, a liberdade e a autonomia das lojas só eram possíveis num domínio que escapasse à influência das instâncias clericais e à intervenção política do poder estatal vigente”<sup>199</sup>.

---

<sup>199</sup> Idem. p. 65.

Sob a insígnia do segredo, os maçons reunidos nessas lojas não se cansavam de assegurar que não perseguiam fins políticos e que, unidos por uma autoridade comum, sob o signo da virtude, não tinham necessidade de estratagemas políticos. Esse mistério fez com que as lojas se tornassem fortes instituições do mundo moral no século XVIII e o peso desses espaços se revela, pois homens de Estado também se serviam delas. Além disso, Koselleck sustenta essa sua afirmação apontando que em 1772 havia somente 164 lojas na França, em 1789, esse número já passava para 629, das quais 65 apenas em Paris.

Obviamente, por mais que os homens ali reunidos rejeitassem a política, o conteúdo debatido concorria diretamente com o Estado absolutista. Para Koselleck, os maçons ali reunidos se estabelecem como consciência da política,

Eles pensavam, iluminavam-se, representavam o espírito, eram portadores da luz. Ao lado da ordem política vigente, as lojas estabelecem um sistema de valores inteiramente novo. Mas, como a realidade política é apreciada justamente como a negação de uma posição moral, alcançada no âmbito das lojas [...] a ausência da política, em nome da moral, revela-se como uma presença política indireta.<sup>200</sup>

É essa postura que alimentou, segundo Koselleck, a crise do Absolutismo e, finalmente, a abertura da crítica ao Estado. Situados fora do Estado, os iluminados acreditam poder alçar-se acima do Estado. Esses críticos acreditam terem a qualificação moral que lhes permite assumir o papel de instância política das instâncias; são eles quem sabem os valores que devem nortear o Estado. A importância crescente da nova elite exige uma nova forma política; os cidadãos lutam com métodos políticos indiretos para instaurar uma nova situação. Esse movimento ocorre tanto nas lojas maçônicas quanto na república das letras; cada vez mais há um processo que se dirige contra o Estado. A crítica que a princípio também se separa do Estado em seguida, também com base nesta separação estende-se de maneira aparentemente neutra até submeter o Estado à sua

---

<sup>200</sup> Idem. p. 74.

sentença. Teóricos iluministas utilizavam a crítica para nivelar tudo e reduzir até mesmo o rei à condição de cidadão. Alienado da política, o rei torna-se um homem e como tal é alguém que comete violências; é um tirano.

Em virtude da sua própria autoridade, a crítica que inicialmente se distanciou do Estado para poder agir sem entraves agora suprime a fronteira que antes havia traçado. O Iluminismo, ao oferecer uma crítica radical ao poder soberano, como o absolutismo monárquico e a autoridade da Igreja, ajudou a derrubar as bases do Antigo Regime.

Contudo, as denúncias e vigilâncias acabaram abrindo caminhos autoritários. Segundo Koselleck, essa tirania já estava presente na moral iluminista que fora apropriada pelos revolucionários, pois ao mesmo tempo que o projeto iluminista buscava libertar os indivíduos de formas tradicionais de autoridade, promovendo ideais de liberdade, igualdade e razão universal, ao romper com esses dogmas e tradições, o Iluminismo também abriu o caminho para novas dominações. Nas palavras de Koselleck, “por último, [a crítica] ficou obtusa e converteu-se em hipocrisia. A hipocrisia era o véu que o Iluminismo, sempre ocupado em tecê-lo, portava e nunca foi capaz de rasgar”<sup>201</sup>.

Koselleck argumenta que o Iluminismo gerou expectativas utópicas que não correspondiam à realidade política, acreditando que a razão e a moralidade poderiam resolver todos os problemas sociais. Essas expectativas tornaram-se impossíveis de serem atendidas. O movimento também promoveu uma moralidade absoluta, apresentada como universal e inquestionável, que buscava guiar a política e, em alguns casos, justificava o uso da força e da coerção em nome de ideais virtuosos. Contudo, em vez de estabelecer uma ordem política estável e tolerante, essa moralidade

---

<sup>201</sup> KOSELLECK, R. **Crítica e crise**: uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Tradução de Luciana Villas Bôas. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 109.

frequentemente se transformava em ideologia, levando à imposição autoritária de valores morais. Surge a hipocrisia, já que a própria autoridade que criticava o despotismo passava a agir de maneira despótica. Na prática, a busca por uma sociedade justa e racional resultava na repressão daqueles que não se alinhavam à “vontade geral”. Isso explica por que, ao lado da ideologia iluminista, emergiu o terror revolucionário na França, uma manifestação extrema do paradoxo do Iluminismo: o uso da violência para impor ideais de justiça e moralidade<sup>202</sup>.

De acordo com Lynn Hunt, as ideias políticas expressas na retórica revolucionária foram decisivamente moldadas pelos avanços intelectuais e políticos dos séculos XVII e XVIII, tal qual afirmamos anteriormente. Os chamados *philosophes* abriram caminho para essa nova forma de pensar, porém, a retórica revolucionária não é uma simples reprodução do que foi o Iluminismo. Os revolucionários franceses aprenderam e se apropriaram da linguagem da reforma e da oposição com esses intelectuais e homens políticos ilustrados, mas ainda assim precisaram criar uma linguagem própria para a revolução<sup>203</sup>. Por mais que o Iluminismo tenha deslanchado a crise por meio de sua crítica, coube aos revolucionários se apropriarem dela, a organizarem e renovarem para os seus próprios interesses.

Segundo Lynn Hunt, à medida que ruiu a posição sagrada do rei na sociedade, as palavras associadas ao Antigo Regime, como aristocracia ou privilégio, tornaram-se tabu. Todos os nomes ligados aos valores do Antigo Regime foram suplantados por novas designações revolucionárias. Certas palavras-chave serviam como “encantamentos revolucionários”. Talvez a mais universalmente sagrada fosse “nação”, mas também estavam presentes termos como pátria, Constituição e lei. Para os radicais, surgiram conceitos como regeneração, virtude e vigilância. A

---

<sup>202</sup> Idem.

<sup>203</sup> HUNT, L. **Política, Cultura e Classe na Revolução Francesa**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

linguagem revolucionária não apenas refletiu as realidades das mudanças e dos conflitos, mas foi transformada em um instrumento de mudança política e social. Segundo Hunt,

Nesse sentido, a linguagem política não foi meramente a expressão de uma posição ideológica determinada por interesses políticos e sociais subjacentes. A própria linguagem ajudou a moldar a percepção dos interesses e, portanto, o desenvolvimento de ideologias. Em outras palavras, o discurso político revolucionário foi essencialmente retórico: um meio de persuasão e uma maneira de reconstituir o mundo social e político.<sup>204</sup>

O desejo de romper com o passado nacional distinguiu o movimento revolucionário francês das revoluções anteriores. Os revolucionários rejeitaram o passado nacional francês e buscaram inspiração em modelos romanos e gregos. A ruptura radical com a tradição e a rejeição da justificativa de autoridade por referência a origens históricas também implicou o abandono de modelos paternalistas ou patriarcais de poder. Isso se dava pois a retórica revolucionária adquiriu sua unidade textual da convicção de que os franceses estavam fundando um novo país. A nação e a Revolução eram constantemente citadas como ponto de referência, mas vinham sem uma história. Logo, era preciso criar uma tradição. Os franceses se apoiavam no que Lynn Hunt chama de “presente mítico”, a criação instantânea de uma nova comunidade, o momento sagrado do novo consenso. Hunt afirma que,

Os juramentos rituais de lealdade proferidos ao pé de uma árvore da liberdade ou recitados em massa durante os numerosos festivais revolucionários comemoravam e recriavam o momento do contrato social; as palavras rituais faziam o presente mítico ganhar vida, repetidamente.<sup>205</sup>

Contudo, conforme afirmado por Chevé, o medo da conspiração estava sempre presente na retórica revolucionária, o que fez com que muitos acreditassem que a política sincera só pudesse ser feita em público. Assim, todos os cidadãos e representantes eleitos deveriam deliberar

---

<sup>204</sup> Idem. p. 47.

<sup>205</sup> Idem. p. 50.

abertamente, na presença dos outros cidadãos. O verdadeiro patriota não podia ter nada a esconder. O caráter público da política possibilitava a vigilância, necessária diante da dificuldade de acreditar que homens recentemente regenerados fossem capazes de sustentar a transparência política; conspirações recorrentes provavam essa desconfiança. A denúncia era o sinal infalível de vigilância em ação. Embora houvesse informantes e delatores no Antigo Regime, durante a Revolução, a denúncia foi elevada a ato virtuoso e dever cívico.

Lynn Hunt aponta que a retórica revolucionária francesa não apenas refletiu os ideais iluministas, mas também ultrapassou os limites da política tradicional ao propor a criação de uma nova comunidade, acreditando que essa transformação poderia ser alcançada por meio da política. Embora os revolucionários se apoiassem nos preceitos iluministas, eles também criaram uma retórica própria. A política revolucionária foi inicialmente definida de forma restritiva, centrada na disciplina comunitária, já que a Revolução não incentivou diretamente o desenvolvimento de uma política liberal. No entanto, essas “bases estreitas” também foram notavelmente amplas, pois a política deixou de se restringir a questões de ministros, parlamentos, constituições ou interesses governamentais e passou a reestruturar a própria natureza das relações sociais. Nesse sentido, a política tornou-se um meio de transformar súditos em cidadãos, escravos em homens livres e oprimidos em republicanos<sup>206</sup>.

Hunt reconhece que, embora a retórica revolucionária tivesse funções integradoras limitadas, a crença em uma comunidade radicalmente nova mostrou-se mais frutífera do que o esperado. Apesar dos fracassos de 1794 e 1799, a Revolução Francesa estabeleceu uma tradição republicana igualitária que remodelou de maneira duradoura o debate político e a luta social. A

---

<sup>206</sup> HUNT, L. **Política, Cultura e Classe na Revolução Francesa**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

retórica revolucionária foi fortemente antiaristocrática, desenvolvida como uma ferramenta de ataque à antiga sociedade. Um de seus primeiros feitos foi a invenção do conceito de “Antigo Regime”. Assim que a sociedade francesa foi retoricamente dividida em uma “nova nação” e um regime “antigo”, a Revolução assumiu o propósito de estabelecer uma divisão absoluta entre esses dois polos. Essa retórica envolvia um desejo de ruptura irrevogável com o passado e uma nova valorização da inovação. Ser revolucionário significava ser inovador, e aqueles que se identificavam com esse movimento não temiam ser chamados de “vis inovadores”<sup>207</sup>.

Hunt observa que a busca incessante por coisas inéditas pode ter levado os revolucionários a ignorarem o fortalecimento silencioso do poder do Estado na França. No entanto, a crença em uma comunidade igualitária abriu caminho para uma tradição política republicana na França e a crença no caráter radicalmente novo da experiência revolucionária permitiu a continuidade de uma tradição política revolucionária. A linguagem da Revolução, marcada pela rejeição de todos os modelos do passado nacional, faz com que os revolucionários criem palavras e forneçam novos significados às palavras antigas, utilizando-as no contexto de uma mudança política radical. Foi a força persuasiva de suas palavras e a promoção de novos valores seculares que fizeram da Revolução um acontecimento capaz de, nas palavras da autora, eletrizar o mundo<sup>208</sup>.

Os revolucionários tiveram que desenvolver um novo vocabulário e novos documentos que iam além das utopias iluministas previamente concebidas e essas invenções possuem efeitos até os dias de hoje. Nas palavras de Grespan,

Foi a partir da Revolução Francesa que se superou definitivamente a tradicional concepção de que os homens seriam distintos por natureza, alguns nascendo melhores do que os outros, numa visão hierárquica que acompanhou a humanidade por milênios, para ser substituída só tão recentemente pela de que todos somos iguais. Pôde ser, então, finalmente formulada a exigência de cidadania, de participação geral dos homens na tomada política das decisões sobre seu destino

---

<sup>207</sup> Idem.

<sup>208</sup> Idem.

coletivo. Pôde também por outro lado radicalizar-se tal exigência na reivindicação por justiça social. Deste acontecimento crucial, assim, brotaram tanto os ideais modernos dos direitos humanos e da igualdade de todos perante a lei, quanto os da própria revolução enquanto mudança necessária e radical das estruturas sociais, mudanças presentes de modo crítico na própria modernidade.<sup>209</sup>

O documento responsável por cristalizar essas ideais foi a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. A Declaração possui diversas apropriações de ideais iluministas e busca orientar os governos que se sucederiam após a Revolução. Esse documento foi importante também para outros movimentos políticos fora da Europa e, inclusive, para a Declaração Universal dos Direitos Humanos, conforme já mencionado.

#### **4.2.3 A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão: potências e limites**

Diferente de uma sucessão natural de regimes, a Revolução Francesa se apresentou desde o início como a destruidora deliberada do Antigo Regime por meio de uma ruptura violenta. Essa violência, associada à ideia de revolução, representou, em muitos aspectos ao longo da história, a negação dos direitos humanos e da soberania popular, princípios que, ironicamente, motivaram o movimento revolucionário<sup>210</sup>.

Os revolucionários de 1789 se viam como mensageiros de um mundo novo, destinado a todos os povos e tempos futuros. Para tanto, surge a Declaração Universal do Homem e do Cidadão que, em seu próprio nome, já anuncia ser destinada a todos. Nos debates da Assembleia Nacional sobre a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, muitos deputados defendiam seu caráter universal. Pétion, então prefeito de Paris, afirmou que a Declaração deveria contemplar “não apenas os direitos para a França, mas para o homem em geral”. Duquesnoy explicou que “uma

---

<sup>209</sup> GRESPAN, J. **Revolução Francesa e Iluminismo**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9.

<sup>210</sup> COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.



declaração deve ser válida para todos os tempos e povos, pois as circunstâncias mudam, mas os direitos são invariáveis”. Os revolucionários estavam convencidos de que a libertação da França era apenas a primeira etapa para o estabelecimento de um reino universal de liberdade igualitária<sup>211</sup>.

Segundo Eidelwein e Silveira, essa ambição dos revolucionários, de uma certa forma, tornou os artigos da Declaração um dos principais legados da Revolução para a esfera dos direitos humanos. Os filósofos iluministas legaram princípios e valores que se tornaram parte indispensável da consciência jurídica contemporânea. A análise do preâmbulo da Declaração permite compreender que seus artigos deviam funcionar como um alerta ou um lembrete da razão a respeito da existência de direitos naturais. Na melhor das hipóteses, esses direitos tinham sido ignorados pelos governantes e pelas estamentos dominantes; na pior das hipóteses, o Rei e os membros do Primeiro e Segundo Estados desprezavam os direitos naturais por pura crueldade<sup>212</sup>.

Edeilwein e Silveira afirmam que o fanatismo religioso e a superstição foram considerados pelos filósofos iluministas a maior causa dos abusos cometidos pelas ordens sociais então dominantes. Posteriormente, os revolucionários apropriaram-se dessas ideias e mencionaram, no preâmbulo da Declaração, de que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos governos. Os *philosophes*, defensores da razão, consideravam, nas palavras de Voltaire, que “os tempos mais supersticiosos foram sempre os dos crimes mais horríveis”. Conscientes desses princípios, os constituintes franceses, conforme se lê no preâmbulo, decidiram expor em uma declaração solene os direitos

---

<sup>211</sup> Idem.

<sup>212</sup> EIDELWEIN, T.; SILVEIRA, G. E. **Aux Armes, Citoyens!** Revolução Francesa, Iluminismo e Direitos Humanos. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

naturais, inalienáveis e sagrados do homem, para que nunca mais fossem esquecidos ou ignorados<sup>213</sup>.

Ao analisarmos o rol dos direitos naturais do homem, constante do artigo 2º da Declaração – liberdade, propriedade, segurança e direito de resistência – uma ausência chama a atenção do intérprete: a omissão da igualdade. A presença do direito à propriedade também é notável. Apesar disso, a igualdade tem um peso equivalente ao da liberdade, como apresentado no artigo 1º, que estabelece que “os homens nascem e são livres e iguais em direitos”. A igualdade também aparece no artigo 6º, que declara que “todos são iguais perante a lei”. Fica claro que a igualdade mencionada é aquela “perante a lei”. Esse documento é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não a favor de uma sociedade democrática e igualitária. O movimento revolucionário francês era fortemente contrário à desigualdade imposta pela sociedade hierárquica do Antigo Regime, mas não se opunha, em absoluto, às distinções baseadas na utilidade comum, no mérito, na classe e no gênero, por exemplo<sup>214</sup>.

A Declaração atribui pesos diferentes aos princípios. O tema da liberdade permeia quase todo o texto, enquanto a propriedade aparece como um direito sagrado, cuja desapropriação é permitida apenas em casos excepcionais e sob condições expressamente definidas. O direito natural do indivíduo de resistir à opressão dos governos tirânicos também é elencado no artigo 2º da Declaração. A liberdade permeia a maior parte dos artigos da Declaração, podendo ser considerada o valor maior do liberalismo político. Outras dimensões da liberdade aparecem nos

---

<sup>213</sup> Idem.

<sup>214</sup> Idem.

artigos 10º e 11º, abordando temas como liberdade de opinião e tolerância religiosa, além das liberdades de expressão e de imprensa<sup>215</sup>.

Provavelmente, a ruptura mais radical promovida pela Revolução Francesa em relação ao Antigo Regime foi a superação da crença tradicional de que os reis são soberanos por direito divino. O princípio da origem popular da soberania transformou os governantes em servidores da população, promovendo o povo de sua condição de súdito ao status de cidadão. Segundo Eidelwein e Silveira, os revolucionários apropriam essa ideia de Rousseau que teorizou o princípio da soberania popular em “O contrato social”, afirmando que a soberania é o exercício da vontade geral, sendo o soberano um ser coletivo, ou seja, o povo ou a nação. Estabelecido que o povo é o titular da soberania, a lei deixa de ser um produto da vontade caprichosa dos monarcas. Para Rousseau, apenas a vontade geral pode legitimar as obrigações civis; sem isso, elas seriam absurdas, tirânicas e sujeitas a abusos<sup>216</sup>.

Esses princípios políticos foram incorporados ao artigo 6º da Declaração, onde se dispõe que “a lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou por representantes, à sua formação”. Outro aspecto relevante da lei no regime de garantias estabelecido pela Declaração é que, conforme o artigo 5º, a lei só proíbe ações nocivas à sociedade.

No tocante às leis, há também a noção de humanismo penal, como a legalidade estrita do direito penal (artigo 7º), a proibição de penas cruéis (artigo 8º) e o princípio da presunção de inocência (artigo 9º). Esses artigos estão diretamente relacionados ao direito de liberdade do

---

<sup>215</sup> Idem.

<sup>216</sup> Idem.

cidadão, garantindo a legalidade estrita do direito penal, a vedação de penas cruéis e a presunção de inocência, contrariando as acusações e prisões arbitrárias do Antigo Regime<sup>217</sup>.

A Declaração também determina que o poder do Estado se constitua a partir da delegação livre dos governados, e que os governos atuem em conformidade com o objetivo estabelecido no ato de delegação. Isso está presente no artigo 2º e no preâmbulo da Declaração, que estabelece que “os atos do poder legislativo e do poder executivo” devem sempre ser comparados ao objetivo de qualquer instituição política. Para cumprir esses fins, o contrato social estabelece uma força pública. O artigo 12º da Declaração prevê que essa força deve ser instituída para o benefício de todos e não para a utilidade particular dos que a administram. Esse princípio elimina a arbitrariedade dos governos, comum no Antigo Regime, na qual a coerção pública beneficiava os interesses dos próprios governantes.

A manutenção das polícias e dos exércitos requer uma fonte de custeio, no entanto, no sistema do Antigo Regime, apenas o povo era responsável pela tributação, já que o primeiro e segundo estado gozavam de isenção fiscal. Para equalizar essa situação, o artigo 13º da Declaração institui uma contribuição comum, que deve ser dividida entre os cidadãos de acordo com suas possibilidades. Para garantir a transparência dessa contribuição, o artigo 15º estabelece que a sociedade tem o direito de exigir prestação de contas de todo agente público. Diferentemente do Antigo Regime, durante o qual os monarcas não respondiam por seus atos, esse artigo inverte essa lógica, indicando que o governo deve estar a serviço do verdadeiro soberano: o povo. Por fim, para assegurar a harmonia do poder, o artigo 16º da Declaração estabelece o princípio da separação dos poderes, além da carta de direitos, considerando que nenhuma constituição é válida sem essa regra.

---

<sup>217</sup> Idem.

Esse princípio foi seguido por diversas constituições democráticas e republicanas modernas, com algumas adaptações locais<sup>218</sup>.

Apesar dos seus ideais ambiciosos, não devemos presumir que a simples declaração de uma lei corresponde à sua aplicação efetiva. Tanto a Declaração quanto a Revolução Francesa foram limitadas pelo contexto em que ocorreram, e seria ingênuo acreditar que os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade tinham o mesmo significado que atribuímos a eles hoje. Esses conceitos estavam circunscritos pelos preconceitos, equívocos e violências da época. Um exemplo claro dessas limitações é a pergunta central que surgiu: quem seria considerado cidadão e, portanto, titular dos direitos afirmados pela Declaração? A divisão política entre cidadãos ativos e passivos acabou por excluir homens pobres e mulheres do processo político durante grande parte do período revolucionário. Além disso, a concepção de igualdade e liberdade não abordava uma questão fundamental: a escravidão, que continuou a ser praticada e justificada por alguns revolucionários, evidenciando a persistência de uma violência estrutural não enfrentada pela Revolução.

A primeira abolição da escravidão pela França, ocorrida em 4 de fevereiro de 1794, no auge da fase jacobina da Revolução Francesa, representou uma tentativa de superar os limites da política colonial até então vigente. No entanto, a aplicação dessa lei foi marcada por contradições e pela preocupação contínua com a manutenção da ordem e da produção colonial. Regimes de trabalho híbridos foram instituídos, combinando formas de remuneração com restrições à liberdade dos trabalhadores negros, o que gerou um conflito direto com as aspirações das massas escravizadas nas colônias, especialmente no Haiti. Para os escravizados, a liberdade conquistada significava mais do que o fim da escravidão; ela era concebida de maneira ampla, desvinculada das exigências da produção colonial. As dificuldades encontradas pelos agentes revolucionários

---

<sup>218</sup> Idem.

ao implementar a abolição anteciparam um recuo nas políticas coloniais, já que a preocupação em preservar o estatuto colonial prevaleceu, justificando a implementação de sistemas que reproduziam aspectos do regime escravista. Essa tensão culminou em um retrocesso gradual, com a escravidão sendo restabelecida por Bonaparte em 1802, ao mesmo tempo em que o Haiti se movia em direção à guerra pela independência, reafirmando a luta dos negros por uma liberdade plena e irrestrita<sup>219</sup>.

No que tange à situação feminina, durante a Revolução Francesa, as mulheres enfrentaram profundas contradições em um movimento que pregava igualdade, mas as excluía da cidadania plena. Embora a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, proclamasse princípios universais, as mulheres permaneceram sem direitos políticos, sendo impedidas de votar ou de serem eleitas. Ainda assim, elas desempenharam um papel ativo nas mobilizações populares, como na Marcha para Versalhes, em 1789, quando milhares de mulheres protestaram contra a falta de pão e forçaram o rei a se mudar para Paris. A participação das mulheres também se destacou na formação de clubes, como a Sociedade das Cidadãs Republicanas Revolucionárias, e no ativismo de figuras como Olympe de Gouges, autora da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã.

Apesar de sua intensa participação, as mulheres foram restringidas a papéis tradicionais, como o de mães republicanas, considerados essenciais para a regeneração moral da nação. A repressão às militantes aumentou em 1793, com a dissolução de suas sociedades políticas e a proibição de suas atividades públicas. Mesmo assim, as mulheres demonstraram agência política e social, não se limitando a meras vítimas, mas atuando como protagonistas de sua luta por direitos e por transformações sociais que as afetassem diretamente. As medidas repressivas refletem, na

---

<sup>219</sup> SAES, L. A. M. A Primeira abolição francesa da escravidão (4 de fevereiro de 1794) e o problema dos regimes de trabalho. *Saeculum*, João Pessoa, n. 29, p. 125-143, 2013.

verdade, o impacto e a relevância da militância feminina no período revolucionário<sup>220</sup>. Apesar do seu papel inegável, o direito de voto foi concedido para as mulheres na França apenas em 21 de abril de 1944, demonstrando que essas ideais tardaram para serem efetivamente aplicados.

Segundo Comparato, ainda assim, é importante lembrar que o Direito, em última análise, vive na consciência humana. Mesmo que certos direitos subjetivos não tenham mecanismos específicos de garantia, eles ainda são sentidos como exigências fundamentais no meio social. Atualmente, é amplamente aceito que a validade dos direitos humanos não depende de seu reconhecimento constitucional ou consagração no direito positivo estatal como direitos fundamentais<sup>221</sup>. A simples declaração de direitos tem um poder simbólico e pedagógico, capaz de inspirar a sociedade e avançar na compreensão sobre o que significa ser humano. Portanto, declarar direitos é um ato de esclarecimento e avanço moral, preparando o terreno para um reconhecimento mais amplo e profundo dos direitos humanos.

Logo, apesar das limitações tanto no texto quanto na aplicação prática da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, ela se consolidou como um marco essencial na história dos direitos humanos, introduzindo valores como liberdade, igualdade e fraternidade. Ainda que os revolucionários franceses não tenham garantido plenamente esses direitos, especialmente para mulheres, escravizados e classes mais pobres, a Declaração estabeleceu princípios universais que continuam a ressoar nos debates contemporâneos sobre justiça social. A experiência da Revolução Francesa deixa claro que, embora proclamações de direitos sejam importantes como norteadores éticos e jurídicos, elas não são suficientes por si só para assegurar a efetiva proteção desses direitos. É necessário um esforço constante, tanto para estabelecê-los quanto para garanti-los a todos, sem

---

<sup>220</sup> MORIN, T. M. **Virtuosas e perigosas**: as mulheres na Revolução Francesa. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

<sup>221</sup> COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

discriminação. Essa luta persistente também está presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que reafirma a necessidade de ações concretas para tornar os direitos humanos universais uma realidade.

Diante disso, é fundamental que o ensino sobre a Declaração de 1789 não se limite a uma análise histórica, mas se torne uma oportunidade para os alunos compreenderem a natureza dinâmica da conquista dos direitos humanos. Para tanto, propomos uma sequência didática voltada para o 8º ano do Ensino Fundamental II, que visa estimular os alunos a refletirem sobre a necessidade de se engajarem ativamente na proteção e na ampliação dos direitos. Através do estudo crítico da Declaração, os alunos serão incentivados a analisar as contradições e os desafios enfrentados na sua implementação, assim como a perceber que a luta por direitos é um processo contínuo que exige mobilização, participação e vigilância constantes.

#### **4.3 Uma sequência didática de História para a EDH.**

Até essa parte, refletimos sobre as potências da EDH e as metodologias mais adequadas para viabilizá-la. Também analisamos quais seriam as conexões possíveis entre a EDH e o ensino de História e constatamos que essa disciplina possui um espaço intuitivo para a elaboração de uma educação em direitos humanos. Agora, nos resta saber como seria uma aula que busque ao mesmo tempo consolidar os conteúdos específicos da disciplina de História e aqueles relativos à formação de um aluno sujeito de direitos e agente de transformação social. Para ilustrar como essa tarefa exige tempo e intencionalidade por parte do docente, elaboraremos uma sequência didática com o tema de Revolução Francesa.

Qualquer tema possui suas facilidades e desafios para a concretização da EDH, contudo, cabe ao professor oportunizar esse tema para solidificação dos valores julgados relevantes na



formação de um aluno autônomo, justo e ético. Dessa forma, o professor também deverá considerar as metodologias que formem esse aluno enquanto um conteúdo de aprendizagem. No entanto, essa não é a realidade dos sistemas de ensino. Segundo Antoni Zabala, até hoje o papel atribuído ao ensino tem priorizado certas capacidades cognitivas, porém, não todas. Prioriza-se, sobretudo, aquelas consideradas mais relevantes e que, como sabemos, correspondem à aprendizagem das disciplinas tradicionais. Como podemos escapar disso? Para Zabala, é necessário primeiro que o professor se questione sobre os sentidos de sua prática pedagógica e compreenda a influência das experiências propostas em sala de aula e intervenha para que sejam o mais benéficas possível no desenvolvimento e o amadurecimento dos meninos e meninas. Nas palavras de Zabala,

Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. Quando se tenta potencializar certo tipo de capacidades cognitivas, ao mesmo tempo se está influenciando nas demais capacidades, mesmo que negativamente. A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são os lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais. A posição dos adultos frente à vida e às imagens que oferecemos aos mais jovens, a forma de estabelecer as comunicações na aula, o tipo de regras de jogo e de convivência incidem em todas as capacidades da pessoa.<sup>222</sup>

A partir do momento que o professor aceitar o papel que tem no crescimento dos alunos, ele poderá medir se a sua intervenção é coerente com a ideia que esse professor tem sobre a função da escola. Reconhecendo que a função da escola também é a formação para a cidadania, o professor deve assumir um papel reflexivo na construção dos conteúdos em sala de aula.

Por essa razão, devemos valorizar a autonomia docente, algo que vai além de meros conhecimentos adquiridos na formação inicial do professor. A autonomia é a capacidade do professor de desenvolver uma autoconsciência crítica, refletindo sobre suas próprias deliberações,

---

<sup>222</sup> ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 28.

motivações e valores na construção de uma aula, ou seja, é uma reflexão sobre os seus próprios conhecimentos adquiridos, visando aperfeiçoá-los. Essa autonomia é menos burocrática e nasce de uma reflexão consciente sobre as ações na prática, permitindo ao professor ser mais criativo, adaptativo e artístico em seu trabalho. Logo, não cabe apenas reproduzir os conteúdos de um livro didático, é preciso estimular um professor pesquisador que consiga articular esses conteúdos já prontos com outras intenções.

Comentando a obra de José Contreras sobre a importância da autonomia do professor, Valério destaca que essa autonomia não é individualista nem autossuficiente, mas sim uma característica coletiva e circunstancial, fundamentada nas relações humanas e nos valores sociais que sustentam o processo educativo. A prática autônoma está ligada à emancipação do professor, que se envolve de maneira crítica com as condições sociais e institucionais que impactam a educação, ajustando suas ações de acordo com o contexto de trabalho. Assim, o docente se torna reflexivo, ou seja, capaz de refletir tanto durante quanto após a prática pedagógica, adaptando seus métodos às demandas do ambiente, dos alunos e dos resultados obtidos. Embora seja evidente que as circunstâncias de ensino muitas vezes apresentam obstáculos à realização de objetivos mais críticos e cidadãos, especialmente diante da ascensão de um pensamento antidemocrático e conservador no Brasil, o professor autônomo deve enfrentar esses desafios com reflexão e resistência, buscando concretizar o objetivo maior da formação cidadã<sup>223</sup>.

Esse professor não apenas adapta sua prática, mas também incorpora uma perspectiva crítica que vai além do contexto imediato. A reflexão não se restringe a estratégias metodológicas, mas abrange um olhar crítico sobre o fenômeno educativo, considerando a docência como uma prática pública e social. Assim, se propõe um modelo de docência que supera a racionalidade

---

<sup>223</sup> VALÉRIO, M. Autonomia de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 327-332, 2017.

técnica e burocrática. A autonomia e a reflexão não apenas transformam a prática individual, mas também tornam a docência um espaço de emancipação, integrando aspectos éticos, sociais e políticos. A crítica e a autoconsciência do professor tornam-se fundamentais para a construção de uma prática pedagógica efetiva e socialmente engajada e transformadora<sup>224</sup>.

Munido de suas intencionalidades, o professor deve organizá-los de forma a torná-las tangíveis para os alunos, daí a importância da sequência didática. Uma sequência didática é a organização estruturada de atividades, conteúdos e metodologias com o objetivo de atingir metas de aprendizagem. Ela é uma etapa fundamental no trabalho docente, ampliando as chances de concretização dos objetivos educacionais de professores e alunos. Ao longo dessa pesquisa, foram abordados diversos temas, como os direitos humanos, a formação para a cidadania, o respeito à alteridade, a participação progressiva, a Revolução Francesa e os seus valores, por exemplo. Para garantir que esses conteúdos sejam vivenciados e compreendidos pelos alunos, o professor deve criar oportunidades para que esses conhecimentos sejam experimentados e refletidos na prática, pensando o tempo de cada etapa proposta em sala de aula.

Segundo o glossário da Ceale, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a sequência didática é um conjunto de atividades articuladas, planejadas para alcançar objetivos didáticos específicos, seja em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, envolvendo diferentes componentes curriculares. No contexto do ensino da escrita, por exemplo, a sequência visa ajudar o aluno a dominar um determinado gênero textual, promovendo uma comunicação mais adequada às situações em que o gênero é necessário. Já no caso de conteúdos específicos, o foco é a apropriação de conceitos ou procedimentos específicos, como regras ortográficas ou temas como a reciclagem. Em ambos os

---

<sup>224</sup> Idem.

casos, é essencial que as atividades atendam à finalidade proposta e sejam adequadas ao público-alvo, seja ele dentro ou fora do ambiente escolar.

A escolha do modelo de sequência didática depende dos objetivos do docente e das necessidades dos alunos, seguindo uma perspectiva sociointeracionista. Nessa abordagem, os princípios didáticos incluem a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, ensino reflexivo e centrado na problematização, além da diversificação das atividades, que devem ser progressivas e desafiadoras. A partir da sequência didática, o professor pode articular o trabalho em diferentes eixos de ensino, como leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística, ajustando a organização dos alunos de maneira individual, em duplas, em grupos ou coletivamente, conforme os objetivos didáticos e as necessidades dos estudantes<sup>225</sup>.

Antoni Zabala, em sua obra sobre práticas educativas, oferece uma compreensão abrangente das sequências didáticas, destacando seu papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Ele define uma sequência didática como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para alcançar objetivos educacionais específicos, com um início e um fim claros tanto para o professor quanto para os alunos. Para Zabala, essa estrutura é essencial para garantir uma progressão lógica e coerente do aprendizado, facilitando a construção de conhecimentos de maneira significativa e participativa<sup>226</sup>.

As sequências didáticas, segundo Zabala, devem ser organizadas de modo a integrar três tipos principais de conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais. Os conteúdos conceituais envolvem teorias, definições e ideias que formam a base teórica de uma área de conhecimento.

---

<sup>225</sup> FRADE, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

<sup>226</sup> ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Para que o aprendizado seja eficaz, é crucial que os alunos possam relacionar novos conceitos aos seus conhecimentos prévios, o que promove uma compreensão mais profunda e duradoura, tal qual apresentado no glossário do Ceale. Já os conteúdos procedimentais correspondem às habilidades práticas, estratégias e métodos necessários para aplicar o conhecimento em situações concretas. Esses conteúdos requerem atividades que possibilitem a prática direta, como experimentações, simulações e estudos de caso, permitindo que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para lidar com desafios reais de forma autônoma. Os conteúdos atitudinais, por sua vez, referem-se a valores, normas, atitudes e comportamentos, visando ao desenvolvimento ético e à formação cidadã. Para abordar esses conteúdos, é necessário promover situações de reflexão, debates, trabalho em grupo e cooperação, incentivando os alunos a internalizarem atitudes éticas e sociais em seu cotidiano<sup>227</sup>.

Zabala enfatiza que uma sequência didática deve ser flexível e adaptada às necessidades dos alunos, promovendo um aprendizado ativo e centrado no estudante. Ele acredita que as atividades devem ser significativas para os alunos, permitindo que eles se sintam protagonistas de seu próprio processo educativo. Essa abordagem integrada não apenas facilita a assimilação de conteúdos conceituais e o desenvolvimento de habilidades práticas, mas também fortalece a formação de atitudes e valores éticos. A integração desses três tipos de conteúdo em uma sequência didática promove uma aprendizagem completa e significativa, centrada nos processos de construção do conhecimento pelo aluno<sup>228</sup>.

As reflexões de Zabala sobre sequências didáticas oferecem uma base sólida para professores que buscam estruturar suas aulas de forma a promover uma educação mais eficaz e

---

<sup>227</sup> Idem.

<sup>228</sup> Idem.

significativa. A articulação dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais em uma única abordagem permite uma formação integral dos alunos. Para essa pesquisa, Zabala será utilizado como o nosso guia na elaboração das sequências didáticas que visam concretizar as ambições que envolvem a EDH.

Nossa sequência didática será voltada para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II e abordará o conteúdo da Revolução Francesa, em conformidade com as diretrizes da BNCC. Terá um enfoque especial na atual relevância de seus valores, como a liberdade de expressão, soberania popular e valorização da democracia, de acordo com os artigos 19 e 21 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

**Artigo**

**19:**

Todo indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

**Artigo 21:**

1. Toda pessoa tem o direito de tomar parte no governo de seu país, diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.
2. Toda pessoa tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.
3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal e igual e por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.<sup>229</sup>

A sequência será organizada em nove aulas de uma hora cada, que não visam esgotar o tema, mas sim abrir possibilidades de articulação entre o ensino de História e a Educação em Direitos Humanos. Para possibilitar essa articulação, o objetivo das aulas não será apenas abordar o processo revolucionário, mas oferecer um caminho que permita aos alunos refletir sobre os valores que construíram esse processo e mobilizá-los para refletir sobre o tempo presente. Os valores revolucionários serão mobilizados para concretizar também uma visão mais complexa

---

<sup>229</sup> NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Unicef**, [s.l.], [20--]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 26 out. 2024.

sobre a nossa democracia, bem como fornecer uma reflexão sobre o papel dos alunos enquanto sujeito de direitos.

Para vincular o conteúdo à EDH de forma mais efetiva, adotaremos as metodologias de Carbonari, Candau e Bittar, já exploradas anteriormente enquanto conteúdos atitudinais e procedimentais. Por fim, compreendemos que as sequências didáticas, idealmente, devem indicar momentos avaliativos de aprendizagem. Em nossa proposta, ficará a critério do docente definir qual aula e modalidade avaliativa seriam mais oportunas. Indicamos que os projetos das últimas aulas possam ser avaliados, bem como a produção textual que o sucede, porém, a estrutura das aulas também permite que os docentes possam se valer de avaliações mais tradicionais como provas, caso precisem.

## **Aula 01 – A crise do Antigo Regime**

### **Conteúdos conceituais:**

- Identificar os três estados do Antigo Regime, bem como a desigualdade econômica e política entre eles.

### **Conteúdos procedimentais:**

- Leitura de texto e seleção de informações.

### **Conteúdos atitudinais:**

- Estabelecer conexões entre o passado e o presente.
- Participação ativa.
- Trabalho colaborativo.

## **1º Momento – 5 Minutos**

O professor iniciará a aula recebendo os alunos e orientando-os a copiar a rotina a seguir em seus cadernos, que incluirá a data, o tema e as etapas da aula. A rotina permanecerá visível na

lousa até o final da aula, ajudando os alunos a acompanhar os diferentes momentos de forma clara. Essa prática organiza e orienta a turma, antecipando o que será realizado e destacando as expectativas do professor.

**Tema:** Antigo Regime

**Etapas:**

- Discussão introdutória
- Análise de caso (individual)
- Análise de caso (grupo)
- Discussão e registros de conclusão

## **2º Momento – 15 Minutos**

Neste momento, o professor apresentará um caso do tempo presente para engajar os alunos nas discussões relacionadas ao tema da Revolução Francesa. O objetivo é provocar reflexões que conectem o tema histórico à realidade atual dos alunos, incentivando um olhar crítico sobre o presente com base no conhecimento histórico. Além disso, espera-se que os alunos utilizem suas próprias experiências para enriquecer a construção do saber em sala de aula.

1. O professor deverá escrever no quadro ou projetar na lousa uma situação de insatisfação popular relacionada à gestão pública.

Após uma breve explicação sobre a situação, o professor fará as seguintes perguntas aos alunos:

- **Vocês conhecem problemas semelhantes em seus bairros?**
- **Como podemos agir para mudar a situação apresentada?**



Em seguida, os alunos deverão responder às perguntas em seus cadernos. O professor chamará aleatoriamente alguns alunos para compartilhar suas respostas, registrando na lousa tanto os problemas mencionados quanto as propostas de ação sugeridas. Para a segunda pergunta, espera-se que os alunos sugiram soluções como: manifestações, votar em outro gestor, organizar abaixo-assinados, entre outras.

2. Por fim, o professor pedirá aos alunos que levantem a mão para responder à pergunta:

- **Vocês estão satisfeitos com os serviços públicos oferecidos à população?** (Sim ou não)

O professor anotará na lousa a quantidade de alunos que responderam “sim” e “não”, com a intenção de retomar essa informação ao final da aula para uma reflexão mais aprofundada.

### 3º Momento – 10 minutos

O professor começará explicando aos alunos que, ao longo da História, as populações frequentemente enfrentaram problemas com seus representantes políticos. Em seguida, ele apresentará um exemplo específico: a França do século XVIII, durante o Antigo Regime. O professor fornecerá um breve contexto, destacando que, ao final do século XVIII, a França enfrentava uma crise econômica profunda, o que tornava as críticas políticas mais intensas.

Para ilustrar essas questões, os alunos receberão um relato fictício de um indivíduo que viveu na França do século XVIII. A distribuição dos relatos será feita de forma a representar proporcionalmente a sociedade francesa da época. Portanto, a maioria dos alunos receberá o relato de **Jacques, o camponês**. Alguns alunos receberão o relato de **Pierre, o burguês**, enquanto poucos receberão os relatos de **Louis, o nobre** e **Jean, o bispo**.

Após lerem os relatos, os alunos deverão responder às seguintes perguntas em seus cadernos:

- Qual é o nome do seu personagem? A qual grupo social ele pertence?
- Quais são as principais queixas do seu personagem?
- Como ele pode atuar politicamente para transformar a realidade em que vive?

- **Carta de Jacques, o Camponês**

“Caros,

Sou Jacques, um camponês da zona rural da França. Minha vida tem sido marcada por lutas constantes para conseguir o que comer. As terras que cultivo são pequenas, e as colheitas recentes foram fracas. A crise econômica só tornou tudo mais difícil, pois os impostos são muito altos e, muitas vezes, eu e minha família mal temos o suficiente para sobreviver.

O que mais dói é saber que, enquanto nós sofremos, os ricos continuam a viver no luxo. Não posso fazer nada para mudar essa situação, pois sou apenas um camponês sem voz ou poder. A revolta é grande entre nós, mas também há medo, pois sabemos que quem protesta demais é punido. Espero que vocês possam entender o que é viver sob tanto sofrimento e opressão.

Com tristeza,  
Jacques”

- **Carta de Pierre, o Burguês/Comerciante**

“Prezados,

Meu nome é Pierre, e sou um burguês, um comerciante em uma cidade francesa. As vendas caíram e, com menos dinheiro circulando, minha margem de lucro encolheu. Não posso negar que a vida é melhor para mim do que para muitos, mas sinto que não alcançarei todo o meu potencial enquanto as regras da política não me favorecerem.

Sinto que nossa classe deveria ter mais voz nas decisões do governo, especialmente quando as políticas fiscais são tão desiguais, já que pagamos uma série de impostos. Não somos os mais ricos, mas trabalhamos duro e queremos ter mais poder para mudar as coisas. É essa luta por mais representatividade que alimenta a esperança de dias melhores.

Com determinação,  
Pierre”

- **Carta de Louis, o Nobre**

“Estimados,

Sou o Conde Louis, membro da nobreza. Minha vida, como vocês devem imaginar, é mais confortável do que a de muitos. Tenho propriedades e rendas, mas também não estou imune à crise. Apesar de não pagar impostos, as más colheitas reduziram meus ganhos e o custo de manter a vida na corte aumentou consideravelmente. Mesmo assim, continuo a viver em meio ao luxo.

Aceitar reformas políticas que possam ameaçar nossos privilégios é um risco que poucos estão dispostos a correr. No entanto, sei que, se não fizermos algo, a crise pode se tornar ainda mais perigosa. Como devo agir?

Atenciosamente,

Conde Louis”

○ **Carta de Jean, o Bispo**

“Caros,

Sou o Bispo Jean, um membro do alto clero na França. Enquanto muitos enfrentam dificuldades na crise econômica, minha vida permanece estável. Como bispo, tenho acesso a bons recursos, isenção de impostos e uma posição confortável dentro da sociedade. Vejo a crise com preocupação, mas ela não me afeta diretamente.

Meu papel, acredito, é o de buscar conciliação e oferecer caridade aos mais necessitados. Contudo, reconheço que as desigualdades sociais estão se tornando insuportáveis para os mais pobres. A Igreja deve ser a ponte entre os que têm poder e os que não têm, mas também sei que muitos nos criticam por nossos privilégios. Tento, ao menos, usar minha influência para evitar o pior e encontrar soluções pacíficas.

Com fé e responsabilidade,

Bispo Jean”

#### 4º Momento – 15 minutos

Após sistematizarem as informações dos seus próprios relatos, os alunos terão a oportunidade de conhecer os demais personagens. Para isso, o professor dará a seguinte instrução:

“Na sociedade francesa do Antigo Regime, havia outros grupos sociais além do representado no seu relato. Nesta aula, selecionamos quatro personagens de diferentes grupos sociais. Vocês terão dez minutos para dialogar com seus colegas e preencher as informações sobre todos os personagens. Registrem essas informações em seus cadernos da mesma forma que fizeram para o seu personagem:

- Quais são os outros personagens? A qual grupo social eles pertencem?
- Quais são as principais queixas dos outros personagens?
- Como os outros personagens atuam politicamente?

Nesse momento, os alunos circularão pela sala e conversarão com os colegas para completar seus registros, trocando informações sobre os personagens dos outros grupos sociais. Para que o registro fique completo, é fundamental que eles interajam e construam conhecimento de forma colaborativa sobre os diferentes grupos que existiam no período. Após os dez minutos, os alunos retornarão aos seus lugares para continuar a atividade.

**5º Momento – 15 minutos**

Neste momento, os alunos serão convidados a ir à lousa para responder às perguntas a seguir. Todos devem copiar as perguntas e as respostas fornecidas pelos colegas em seus cadernos. O professor acompanhará as respostas, corrigindo-as conforme os alunos concluírem.

- Qual grupo possui as piores condições de vida no Antigo Regime?
- Quais grupos não participam da política?
- Quais grupos têm uma boa condição de vida no Antigo Regime?
- Quais grupos podem atuar politicamente?
- Quais grupos não pagam impostos?

Essa atividade permitirá que todos compreendam melhor as dinâmicas sociais do Antigo Regime, identificando as desigualdades e o papel de cada grupo na sociedade daquela época.

**Lição de Casa**

Como lição de casa, o professor retomará a discussão inicial propondo a seguinte pergunta:

“No início da aula, vocês sugeriram algumas ações para melhorar os problemas do seu bairro, como abaixo-assinados, manifestações ou votar em outros candidatos. Diante da situação enfrentada pelos camponeses no Antigo Regime, qual dessas ações vocês acreditam que eles tomaram? Justifique sua resposta.”

Essa atividade estimula uma reflexão crítica sobre as estratégias de resistência utilizadas pelos camponeses, conectando-as às propostas feitas pelos alunos para os problemas atuais.

**Aula 02 – A crise do Antigo Regime****Conteúdos conceituais:**

- Explicar os três estados do Antigo Regime, bem como a desigualdade econômica e política entre eles.
- Explicar a dinâmica da monarquia absolutista.

**Conteúdos procedimentais:**

- Registros a partir de exposição oral.
- Análise de fonte histórica.

**Conteúdos atitudinais:**

- Trabalho colaborativo.
- Participação ativa.

**1º Momento – 5 Minutos**

Para ritualizar o começo de aula, novamente os alunos copiarão a rotina e o professor compartilhará as etapas de aprendizagem com os estudantes:

**Tema:** Antigo Regime

**Etapas:**

- Análise de fonte histórica (individual).
- Análise de fonte histórica (em duplas).
- Correção e exposição.
- Socialização da lição de casa.

**2º Momento – 10 Minutos**

Para retomar os conteúdos abordados na aula anterior, cada aluno receberá uma cópia da charge a seguir. A análise da imagem e de sua legenda permitirá que os alunos se aproximem do trabalho do historiador, que constrói seu conhecimento sobre diferentes sociedades por meio de fontes históricas. O professor destacará que essa charge é um documento histórico do período do Antigo Regime, ao contrário das cartas da aula anterior, que eram fictícias.

Os alunos deverão identificar os grupos sociais representados na imagem, relacionando-os aos grupos já estudados: camponeses, burgueses, clero ou nobres, e justificar suas escolhas. O professor corrigirá essa atividade brevemente, redigindo um gabarito na lousa.

### **3º Momento – 15 Minutos**

Em duplas, os alunos realizarão uma análise mais aprofundada da imagem fornecida, com o objetivo de formular uma hipótese para a seguinte questão: “Qual é a crítica feita pelo autor da charge à sociedade do Antigo Regime?”.

A correção dessa atividade será feita de forma dialogada, com o professor convidando algumas duplas a compartilharem suas respostas. A partir das contribuições dos alunos, será construída uma resposta coletiva, que será registrada na lousa.

### **4º Momento – 25 Minutos**

Neste momento, o professor fará uma exposição explicando que os grupos sociais identificados na aula anterior estavam organizados nos Três Estados, cada um com seus direitos e deveres na política daquela época, bem como com composições sociais radicalmente distintas. Ele apresentará a estrutura política da sociedade, destacando seu caráter de monarquia absolutista e os grupos que desfrutavam de privilégios nesse sistema. Por fim, o professor explicará que, no final do século XVIII, a França entrou em uma crise que intensificou o questionamento sobre essa organização política, sobretudo dos membros do Terceiro Estado. Os alunos serão instigados a realizarem registros ao longo de toda essa etapa.

### **5º Momento – 5 Minutos**

Neste momento, o professor retomará a pergunta da lição de casa e pedirá a um aluno que compartilhe sua resposta. Em seguida, os demais alunos levantarão a mão para indicar se concordam ou não com a hipótese apresentada. O professor registrará as respostas por meio de uma fotografia, para retomá-las na próxima aula. O objetivo é que todos compreendam que, diante das circunstâncias, os camponeses provavelmente optariam por manifestações como forma de resistência.

### **Lição de Casa**

A lição de casa terá como objetivos solidificar os conteúdos conceituais. O aluno deverá ler o capítulo sobre o tema do Antigo Regime do livro didático e redigir as palavras-chave ou poderá fazer um quiz online realizado pelo professor em uma das inúmeras plataformas disponíveis (Quizizz, Quizlet, Mentimeter, GoConqr e Kahoot, por exemplo).

## **Aula 03 – A crise do Antigo Regime**

### **Conteúdos conceituais:**

- Explicar a dinâmica da monarquia absolutista.
- Diferenciar a monarquia absolutista da democracia representativa.
- Explicar o conceito de soberania popular.
- Apresentar a Assembleia dos Estados Gerais.

### **Conteúdos procedimentais:**

- Pesquisa em buscador.
- Leitura de texto e seleção de informações.

### **Conteúdos atitudinais:**

- Estabelecer conexões entre o passado e o presente.
- Trabalho colaborativo.
- Participação ativa.

### 1º Momento – 5 Minutos

Para ritualizar o começo de aula, novamente os alunos copiarão a rotina e o professor compartilhará as etapas de aprendizagem com os estudantes:

**Tema:** Antigo Regime

**Etapas:**

- Pesquisa e reflexão em duplas.
- Discussão coletiva.
- Leitura e registros.
- Registro de conclusão.

### 1º Momento – 15 Minutos

Os alunos serão organizados em duplas para comparar a monarquia absolutista do Antigo Regime com o sistema político atual, uma democracia representativa. Para realizar essa comparação, poderão utilizar buscadores em seus celulares (Google, Yahoo etc.) ou contar com uma pesquisa prévia feita antes da aula. A ideia é que esse momento também sirva como uma retomada do conteúdo em duplas, na medida em que eles deverão recorrer aos seus registros da aula anterior para completar os dados referentes à monarquia absolutista. Eles deverão criar uma tabela no caderno para comparar os dois sistemas, conforme o modelo abaixo, considerando o nível federal do poder executivo:

	<b>Monarquia absolutista francesa</b>	<b>Democracia representativa brasileira</b>
Principal Cargo		



Duração do mandato		
Quem elege		
Quem auxilia no governo		

Após a pesquisa, as duplas responderão à seguinte pergunta: “Qual forma de governo pode resolver os problemas de todos os cidadãos de maneira mais eficaz? Justifique sua resposta.”.

### 3º Momento – 20 Minutos

O professor convidará diferentes alunos para completarem juntos a tabela na lousa, corrigindo as informações conforme necessário. Em seguida, outros alunos serão chamados para compartilhar as reflexões feitas em duplas na etapa anterior. Nesse momento, o professor apresentará o conceito de soberania popular, explicando que ele deve ser registrado pelos alunos. Será destacado que a busca por soberania popular no contexto francês foi inspirada nas ideias de filósofos iluministas, apropriadas pelos críticos da monarquia absoluta para propor um governo mais representativo. Os alunos deverão registrar essas informações em seus cadernos. Por fim, o professor explicará que, diante das críticas à monarquia absoluta intensificadas pela crise econômica, o rei Luís XVI convocou a Assembleia dos Estados Gerais, um órgão representativo da época.

### 4º Momento – 10 Minutos

Os alunos deverão ler um texto sobre a dinâmica da Assembleia dos Estados Gerais, disponível no livro didático ou fornecido pelo professor. Após a leitura, deverão fazer um registro síntese em seus cadernos, resumindo o funcionamento desse espaço.

#### **5º Momento – 10 Minutos**

Ao final da aula, o professor perguntará aos alunos se consideram que a Assembleia dos Estados Gerais respeitava a noção de soberania popular explicada anteriormente. Os alunos deverão votar levantando as mãos, indicando “sim” ou “não”. Em seguida, o professor escolherá um aluno que votou “não” para justificar sua resposta. Caso a justificativa esteja correta, o professor registrará a participação do aluno na lousa e orientará os demais a copiarem o registro.

### **Aula 04 – A Revolução Francesa**

#### **Conteúdos conceituais:**

- Explicar o conceito de soberania popular.
- Explicar a dinâmica da Assembleia dos Estados Gerais.
- Explicar a crítica política realizada ao Antigo Regime.
- Explicar a relação entre a crise política e econômica do Antigo Regime e a Revolução Francesa.

#### **Conteúdos procedimentais:**

- Registros a partir de exposição oral.

#### **Conteúdos atitudinais:**

- Participação consultiva.

#### **1º Momento – 5 Minutos**

Para ritualizar o começo de aula, novamente os alunos copiarão a rotina e o professor compartilhará as etapas de aprendizagem com os estudantes:

**Tema:** Revolução Francesa

**Etapas:**

- Retomada e discussão coletiva;
- Momento expositivo;

### **2º Momento – 25 Minutos**

O professor iniciará a aula provocando os alunos a retomarem seus registros da primeira aula sobre o Antigo Regime. Em seguida, pedirá para que aqueles que receberam os papéis de burguês e camponês levantem as mãos. Ele, então, destacará que, apesar de representarem a maioria da sala, esses alunos têm a mesma quantidade de votos que aqueles com a mão abaixada, refletindo uma das principais críticas feitas pelo Terceiro Estado no Antigo Regime.

Depois, o professor solicitará que todos se coloquem no lugar do Terceiro Estado e, em uma folha separada, escrevam queixas sobre a situação econômica da época, além de pedidos de reforma na Assembleia dos Estados Gerais para atender à soberania popular. Os pedidos serão depositados em uma caixa.

Em um segundo momento, o professor sorteará alguns dos pedidos de reforma para leitura e discussão. Os alunos deverão avaliar se acreditam que as propostas seriam aceitas ou rejeitadas.

Como as propostas do Terceiro Estado não foram acatadas, o professor ressaltará que isso levou à revolta, tal como inferido pelos alunos na segunda aula. Para reforçar esse ponto, ele pode mostrar a foto registrada da manifestação dos alunos durante na Aula 02.

### **3º Momento – 30 Minutos**

O professor fará uma exposição sobre a convocação da Assembleia dos Estados Gerais, os impasses que surgiram e a eclosão da Revolução Francesa, culminando na tomada da Bastilha. Durante a apresentação, o professor destacará as ideias iluministas que circularam na época e que foram apropriadas pelos revolucionários, ajudando-os a guiar e construir suas ações contra o regime absolutista. Serão enfatizados três conceitos principais: **soberania popular, divisão em três poderes e governo representativo**. Os alunos deverão fazer anotações sobre esses conceitos e os eventos que levaram ao início da Revolução Francesa.

### Lição de Casa

A lição de casa terá como objetivos solidificar os conteúdos conceituais. O aluno deverá ler o capítulo sobre o tema da Revolução Francesa do livro didático e redigir as palavras-chave ou poderá fazer um quiz online realizado pelo professor em uma das inúmeras plataformas disponíveis (Quizizz, Quizlet, Mentimeter, GoConqr e Kahoot, por exemplo).

### Aula 05 – A Revolução Francesa

#### Conteúdos conceituais:

- Explicar a crítica política realizada ao Antigo Regime.
- Explicar as propostas políticas realizadas pelos revolucionários.
- Explicar a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.
- Explicar a relação entre as propostas políticas da Revolução Francesa e a Democracia Brasileira.

#### Conteúdos procedimentais:

- Análise de fonte histórica.
- Registro a partir de exposição oral.
- Pesquisa em buscador.

#### Conteúdos atitudinais:

- Estabelecer conexões entre o passado e o presente.

- Trabalho colaborativo.
- Participação ativa.

### **1º Momento – 3 Minutos**

Para ritualizar o começo de aula, novamente os alunos copiarão a rotina e o professor compartilhará as etapas de aprendizagem com os estudantes:

**Tema:** Revolução Francesa

**Etapas:**

- Nuvem de ideias;
- Análise de fonte histórica em duplas;
- Discussão coletiva e registros.
- 

### **2º Momento – 7 Minutos**

O professor solicitará que os alunos releiam os registros feitos na aula anterior. Em seguida, perguntará: “Qual das ideias discutidas na última aula ainda tem impacto na política brasileira?”. As respostas dos alunos serão registradas pelo professor na lousa em forma de uma nuvem de ideias, que todos deverão copiar em seus cadernos.

### **3º Momento – 20 Minutos**

O professor informará aos alunos que eles irão verificar suas respostas anteriores por meio da análise de uma fonte histórica. Ele apresentará o documento da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, destacando sua importância como guia para os revolucionários franceses e como inspiração para documentos fundamentais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Os alunos deverão registrar essas informações iniciais sobre a Declaração de 1789.

Em seguida, os alunos receberão uma cópia do documento e, em duplas, grifarão os artigos que ainda consideram relevantes para a democracia brasileira. Os 17 artigos da Declaração serão divididos em quatro grupos, que serão distribuídos de forma aleatória entre as duplas alunos. Dessa forma, a análise seja mais aprofundada e cada dupla se concentrará em artigos específicos, tornando a atividade menos cansativa e mais analítica.

Nos cadernos, os alunos deverão justificar por que esses artigos ainda têm impacto na atualidade. O professor deverá ter uma postura ativa, pois se trata de um documento jurídico complexo, exigindo atenção especial às dúvidas dos alunos para garantir uma compreensão adequada.

### **3º Momento – 30 Minutos**

O professor convidará um representante de cada dupla para apresentar o bloco de artigos que analisaram. Esses representantes irão se reunir à frente da turma para compartilhar suas reflexões com o restante da classe. A ideia é que os representantes se complementem durante a apresentação e, se um ponto já tiver sido abordado por outro colega, evitem repetir o mesmo argumento.

Como a Declaração foi dividida em quatro blocos, com cerca de quatro artigos por grupo, cada grupo terá de 5 a 6 minutos para apresentar suas reflexões à turma. O professor desempenhará um papel ativo durante essas apresentações, qualificando as análises dos alunos e indicando os registros que deverão ser feitos por todos.

Ao final da aula, o professor dará destaque ao artigo 16 da Declaração, que afirma: “Qualquer sociedade em que não esteja assegurada a garantia dos direitos, nem estabelecida a

separação dos poderes não tem Constituição”. Esse artigo será o foco da lição de casa, que deverá ser realizada para a próxima aula.

### **Lição de Casa**

Os alunos deverão realizar uma pesquisa sobre a divisão em Três Poderes, conforme previsto no Artigo 16 da **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**. Eles deverão responder às seguintes questões:

- Quais são os poderes previstos nessa divisão?
- Qual é a função de cada um deles?
- Qual é a diferença entre essa divisão e o sistema de governo na monarquia absolutista?

Os alunos deverão registrar suas reflexões no caderno e trazê-las para a próxima aula, pois serão essenciais para as discussões subsequentes.

### **Aula 06 – A Revolução Francesa**

#### **Conteúdos conceituais:**

- Explicar a crítica política realizada ao Antigo Regime.
- Explicar as propostas políticas realizadas pelos revolucionários.
- Explicar a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.
- Explicar a relação entre as propostas políticas da Revolução Francesa e a Democracia Brasileira.

#### **Conteúdos procedimentais:**

- Registros a partir de exposição oral.

#### **Conteúdos atitudinais:**

- Estabelecer conexões entre o passado e o presente.
- Trabalho colaborativo.
- Participação ativa.

- Participação consultiva.

### **1º Momento – 5 minutos**

Para ritualizar o começo de aula, novamente os alunos copiarão a rotina e o professor compartilhará as etapas de aprendizagem com os estudantes:

**Tema:** Revolução Francesa

**Etapas:**

- Correção da Lição de Casa.
- Momento expositivo.
- Atividade em grupos.

### **2º Momento – 15 minutos**

O professor convidará diferentes alunos para corrigirem a lição de casa. À medida que os alunos compartilham suas respostas, o professor registrará as informações na lousa, criando um gabarito consolidado para todos copiarem.

### **3º Momento – 20 minutos**

O professor conduzirá uma exposição sobre a divisão em Três Poderes, abordando a origem dessa ideia proposta por Montesquieu, sua adoção pelos revolucionários franceses e como ela se opunha à dinâmica absolutista. Em seguida, ele explicará como essa divisão se manifesta na política brasileira atual.

O professor destacará que, por ser um país de dimensões continentais, o Brasil organiza os Três Poderes em diferentes esferas: federal, estadual e municipal, especialmente no caso do Legislativo e do Executivo. Durante a explicação, serão apresentados os principais cargos em cada uma dessas esferas, enfatizando que todos dependem do voto popular, o que reforça o princípio da



soberania do povo e consolida a democracia representativa. Os alunos deverão fazer registros em seus cadernos ao longo da exposição.

#### **4º Momento – 20 minutos**

Nesta aula, será iniciado um projeto sobre **soberania popular e democracia representativa**. O professor apresentará três áreas de atuação de políticas públicas nas quais os representantes políticos devem se engajar:

1. Educação
2. Cultura
3. Ciência e Tecnologia

A proposta é que os alunos se imaginem como candidatos a prefeitos e escolham uma dessas áreas para desenvolver uma proposta de políticas públicas. Em seguida, os alunos deverão identificar colegas com interesses semelhantes, formando quartetos para dar continuidade ao projeto nas próximas aulas em um projeto intitulado “Cultura cidadã”.

#### **Aula 07, 08 e 09 – A Revolução Francesa**

##### **Conteúdos conceituais:**

- Explicar a relação entre as propostas políticas da Revolução Francesa e a Democracia Brasileira.
- Explicar a função do Poder executivo.

##### **Conteúdos procedimentais:**

- Leitura de texto e seleção de informações.

##### **Conteúdos atitudinais:**

- Estabelecer conexões entre o passado e o presente.

- Trabalho colaborativo.
- Participação consultiva.
- Participação decisória.

As etapas de trabalho a seguir podem ser adaptadas pelos docentes conforme o tempo que considerarem adequado, com o objetivo de serem concluídas em até três aulas. Recomenda-se, sempre que possível, o envolvimento de professores de outras disciplinas para enriquecer o projeto e oferecer suporte adicional aos alunos. Além disso, incentiva-se que os alunos analisem materiais de campanhas municipais e dialoguem com lideranças políticas locais, buscando a implementação prática de seus projetos.

## **1º Momento**

### **Pesquisa e Desenvolvimento das Propostas**

- Cada grupo realizará uma pesquisa para identificar desafios e oportunidades na área escolhida, considerando o contexto da cidade em que vivem.
- Os grupos começarão a esboçar propostas de políticas públicas, descrevendo objetivos, estratégias e possíveis impactos das suas ações.
- O professor atuará como um mediador, orientando os grupos e esclarecendo dúvidas para garantir que as propostas estejam coerentes e viáveis. Nessa etapa, se possível, a comunidade escolar (professores, funcionários e familiares) e lideranças locais poderão comparecer as aulas para fornecer auxílio para a elaboração das propostas dos alunos. Além disso, os alunos poderão consultar propostas de candidatos à prefeitura de suas cidades, buscando inspiração para seus projetos.

## **2º Momento**

## **Elaboração das Propostas Finais**

- Os grupos finalizarão suas propostas, detalhando os aspectos centrais, como:
  - Problema identificado.
  - Objetivos da política pública.
  - Estratégias de implementação.
  - Resultados esperados.
- As propostas devem ser preparadas de forma clara e objetiva, prontas para serem apresentadas aos colegas. Os alunos poderão realizar um infográfico, um cartaz ou um panfleto sobre as suas propostas.

### **3º Momento**

#### **Apresentação das Propostas**

- Cada grupo apresentará sua proposta para o restante da turma.
- As apresentações deverão incluir uma explicação sobre a escolha da área e a justificativa das políticas propostas, com destaque para os benefícios sociais e impactos positivos previstos.

### **4º Momento**

#### **Debate e Votação**

- Após todas as apresentações, haverá um debate aberto, durante o qual os alunos poderão fazer perguntas e sugerir melhorias nas propostas dos colegas.
- Em seguida, será realizada uma votação, durante a qual cada aluno escolherá de forma secreta escolherá a proposta que considera mais eficaz para atender as demandas da cidade.

## 5º Momento

### Análise e Reflexão Final

- O professor orientará uma discussão final, destacando a importância do processo participativo e da criação de propostas que visem atender às demandas da população em uma democracia. O professor destacará que o sistema político que experienciamos atualmente é fruto de muitas lutas históricas, tal qual a Revolução Francesa.
- Os alunos refletirão sobre o aprendizado adquirido ao longo do projeto, registrando as percepções sobre o exercício da cidadania ativa e da representatividade política. Eles deverão elaborar um texto que contemple os seguintes aspectos:
  - *O que é uma democracia representativa? Qual a sua relação com a soberania popular?*
  - *Como a Revolução Francesa dialoga com a democracia brasileira?*
  - *Como o projeto “Cultura Cidadã” ampliou as suas visões sobre a nossa democracia?*

## 6º Momento

### Premiação Simbólica

- A proposta mais votada pode receber um reconhecimento simbólico, como um “Prefeito da série”, para reforçar o engajamento dos alunos.

## Considerações finais

A sequência didática apresentada acima compreende nove aulas e utiliza estratégias pedagógicas que promovem diferentes níveis de participação como as propostas por Carbonari. Ela também adota metodologias ativas que incentivam pausas reflexivas e críticas sobre a realidade dos alunos, como destacado por Candau. Além disso, faz uso de múltiplas linguagens e formas de expressão para sensibilizá-los, conforme mencionado por Bittar. Todas essas abordagens têm como objetivo central solidificar a EDH.

A sequência também busca desenvolver a consciência histórica, criando conexões entre o passado e a vida prática dos alunos. Para isso, organiza o aprendizado em três etapas: a) experimentar o tempo passado; b) interpretá-lo como história; c) usá-lo para dar sentido à vida cotidiana, tal como abordado por Cerri e Rüsen. Assim, o conhecimento histórico não se reduz a uma ferramenta para concretizar a EDH, mas ambos caminham juntos, na medida em que o professor busca formar a consciência histórica dos alunos por meio de uma intervenção humanista que os permite reconhecerem-se como cidadãos.

A sequência também considera o aluno como um sujeito ativo no espaço escolar, conforme proposto por Roger Félix de Menezes e Rodrigo Teixeira. Os alunos compartilham suas percepções sobre a realidade e o conteúdo, mobilizando os saberes adquiridos em sala para se tornarem agentes de transformação social.

Na aula 01, o ponto de partida é a percepção dos alunos sobre os problemas de sua realidade, conectando essa experiência com aqueles enfrentados ao longo da crise econômica no Antigo Regime. Essa conexão entre passado e presente é reforçada na lição de casa. O ponto de destaque dessa aula, porém, é a interação entre os alunos para aprofundar a compreensão das desigualdades sociais do Antigo Regime, na medida em que eles só compreenderão essa sociedade

se dialogarem uns com os outros. O suporte de aula é um texto fictício, mas baseado em conhecimentos históricos, promovendo a identificação dos alunos com os personagens por meio do gênero relato, aproximando-os das experiências daqueles sujeitos históricos.

A aula 02 foi marcada por metodologias ativas, especialmente durante a análise em duplas de uma charge histórica, aproximando os alunos do ofício do historiador. Essa atividade prática de investigação histórica consolidou o entendimento sobre a Revolução Francesa, promovendo uma análise crítica das fontes visuais do passado. O foco esteve nos conceitos da disciplina, como Antigo Regime, sociedade estamental, Estado, absolutismo, desigualdade e representatividade, permitindo que os alunos experimentassem o passado em suas especificidades.

Na aula 03, o destaque foi a conexão mais aprofundada entre o passado e o presente, ao comparar a monarquia absolutista com a democracia representativa. A mediação do professor legitimou os conhecimentos dos alunos, facilitando o aprendizado colaborativo e ampliando a compreensão das estruturas de poder e da EDH, pois a democracia representativa foi valorizada sendo vista como a mais eficaz para solucionar os problemas dos sujeitos de uma determinada sociedade.

A aula 04 foi caracterizada pela participação consultiva, na qual os alunos expressaram suas opiniões sobre as propostas do Terceiro Estado durante a Revolução Francesa. Enquanto, nas aulas anteriores, os alunos participaram de maneira ativa, colaborando com a construção do conhecimento, nesta, eles desenvolveram propostas para resolver as questões de representatividade política da Assembleia dos Estados Gerais, visando uma sociedade mais justa. Essa abordagem incentivou a construção conjunta do conhecimento e reflexões críticas sobre a cidadania ativa na democracia, em consonância com a EDH.

Na aula 05, o foco foi o aprofundamento da consciência histórica e da EDH por meio da análise da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. A atividade em duplas reforçou a participação cooperativa, enquanto a discussão dos artigos permitiu estabelecer conexões com a política brasileira contemporânea, valorizando a cidadania ativa.

A aula 06 integrou a EDH ao explorar conceitos como soberania popular, divisão em Três Poderes e democracia representativa. Os alunos foram incentivados a participar de forma consultiva ao desenvolver propostas de políticas públicas, simulando o papel de candidatos. Isso ampliou a compreensão do sistema democrático, ressaltando a importância do voto e da representatividade.

O projeto “Cultura Cidadã”, que conclui a sequência, reforçou a prática de cidadania ativa ao permitir que os alunos criassem políticas públicas. Essa experiência prática de EDH incentivou o planejamento, a responsabilidade social e o respeito à diversidade de opiniões, elementos essenciais para uma educação transformadora e democrática. Nessa etapa, os alunos passaram da participação consultiva para a participação decisória, tomando decisões comprometidas e conscientes das possíveis consequências na construção de uma sociedade mais justa.

Cada minuto da sequência didática possui uma intencionalidade, e o cálculo do tempo não é apenas uma ferramenta de controle, mas uma maneira de oportunizar os momentos da aula. A ideia é que os alunos tenham dimensão desse tempo e busquem se autorregular para priorizar a conclusão das atividades. Todos os momentos propostos na sequência podem durar mais ou menos, a depender das intenções do docente. Além disso, algumas atividades podem ser suprimidas da sequência didática, caso se julgue necessário.

A escolha cotidiana do trabalho em grupo não é aleatória: para que os alunos solidifiquem o valor do respeito à diferença, eles devem experimentá-lo, os alunos apenas aprendem os

conteúdos que experienciam. É essencial que o aluno trabalhe com colegas que possam ter opiniões diferentes, oferecendo novas perspectivas sobre um determinado assunto. O professor deve atuar como mediador em situações de conflito, incentivando os alunos a buscarem soluções consensuais, sem recorrer a imposições ou agressões para validar suas opiniões.

Em cada aula, os alunos serão incentivados a realizar registros em seus cadernos. Isso permite que reconheçam o percurso das aulas e se sintam mais seguros ao estudar individualmente. Além disso, esses registros podem ser consultados pelo professor para verificar se os alunos estão compreendendo as reflexões propostas em aula. O professor também deve documentar as participações dos alunos com frequência, coletando evidências das etapas de aprendizagem por meio de fotografias. Nesse processo, o professor atua como investigador, recolhendo indícios de que suas intenções pedagógicas estão sendo construídas com os alunos.

É importante destacar que a construção de conhecimentos em EDH não se realiza em uma única aula. Foram necessários nove encontros para que os alunos pudessem integrar os conteúdos disciplinares a temas de cidadania, demonstrando que a formação cidadã exige tempo. Esta sequência reforça essa necessidade. A pesquisa também evidencia que o ensino não pode ser reduzido a uma lista de conteúdos fixos. O professor precisa de autonomia para priorizar temas que julgar essenciais, consolidando tanto os conhecimentos da disciplina quanto aqueles voltados para a vida em sociedade. Assim, embora alguns conteúdos não sejam abordados, os que forem terão um papel significativo na formação dos alunos.

Observa-se que as nove aulas abordadas não contemplam todas as ambições da EDH, mas apenas alguns de seus objetivos. Durante a sequência, foram destacados aspectos como a democracia representativa, a soberania popular por meio do voto e a estrutura de um governo equilibrado, dividido em Três Poderes. No entanto, a democracia vai além do voto e das questões



institucionais, abrangendo esferas mais amplas de participação da sociedade civil e da expressão cidadã. Uma cultura verdadeiramente democrática requer respeito a todos, não permitindo discursos de ódio ou ataques a minorias, por exemplo. Esses aspectos podem ser desenvolvidos em outras aulas e disciplinas, visto que a EDH possui um escopo amplo de temas. Reafirma-se, portanto, que é impossível esgotar a EDH em uma única disciplina ou processo de ensino. Ela deve ser um eixo orientador para todos os docentes, integrando-se ao projeto pedagógico escolar de forma abrangente.

Esta pesquisa buscou revelar o potencial da disciplina de História na formação de alunos que se reconheçam como sujeitos de transformação, comprometidos com uma sociedade mais justa. No entanto, para que projetos como este possam florescer, não basta oferecer uma formação sobre o tema ou reafirmar os objetivos humanistas em documentos oficiais. É essencial construir uma cultura que valorize a autonomia e o ofício do professor, proporcionando-lhe tempo, condições adequadas de trabalho e, acima de tudo, respeito. O professor precisa ser visto não como um doutrinador, mas como um agente de mudança, capaz de trazer à sala de aula temas fundamentais para a convivência cidadã. A verdadeira mudança exige uma aposta mais profunda: professores empoderados e confiantes, capazes de cultivar em seus alunos a essência de uma cultura de direitos.

## Referências

- ABUD, K. M. Formação da consciência histórica: um lugar para a didática da História. **Ponta de Lança**, São Cristóvão, v. 17, n. 32, p. 13-22, 2023.
- AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L. **Jogos para pensar**: educação em direitos humanos e formação para a cidadania. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- ALMEIDA, D. A. As concepções de História na atual Base Nacional Comum Curricular. *In*: ALMEIDA, D. A. **Ensino de História**: histórias, memórias, perspectivas e interfaces. São Paulo: Editora Científica, 2021. p. 247-258.
- ANDRADE, M. É a educação um direito humano? Por quê? *In*: CANDAU, V. M.; SCAVINO, Suzana. **Educação em Direitos Humanos**. Petrópolis: DP e Alli Editora, 2008. p. 52-63.
- ANDREOPOULOS, G. Educação em direitos humanos no contexto pós-Guerra Fria. *In*: CLAUDE, R.; ANDREOPOULOS, G. **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: EdUSP; Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 45-60.
- ANPUH. Nota sobre a segunda versão da BNCC. **Anpuh**, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc>. Acesso em: 2 set. 2024.
- ARAUJO, C. M. **Formando sujeitos**: as alianças entre o ensino de História e a educação em direitos humanos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- ARAUJO, C. M. Alianças entre o PNEDH e o ensino de História: concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 67-73, 2013.
- BAXI, U. Educação em direitos humanos: promessa para o próximo milênio? *In*: CLAUDE, R.; ANDREOPOULOS, G. **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: EdUSP; Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 227-246.
- BITTAR, E. C. B. Educação e Metodologia para os Direitos Humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. *In*: DIAS, A. A.; FEITOSA, M. L. P. A. M.; FERREIRA, L. F. G.;

SILVEIRA, R. M. G.; ZENAIDE, M. N T. (org.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. v. 1, p. 313-334.

BITTENCOURT, C. F. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. *In*: BITTENCOURT, C. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto Ed, 1997. p. 11-27.

BITTENCOURT, C. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRANCO, E. P. *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Unesco, 2006.

BRASIL. **Educação em direitos humanos**: diretrizes nacionais. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BORTOLINI, R. W.; NUNES, C. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 21-36, 2018.

CAIMI, F. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 86-92, 2016.

CAIMI, F. E. Se me der um grito, não calo, se mandar calar, mais eu falo a BNCC, suas muitas vozes e (im)posições. *In*: PINTO JÚNIOR, A.; SILVA, F. D. O.; SEAL, A. V. C. S. **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife: EDUPE, 2022. p. 12-31.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, 2013.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos e formação de professores. *In*: CANDAU, V. M.; SCAVINO, S. **Educação em direitos humanos**. Petrópolis: DP e Alli Editora, 2008. p. 73-92.

CANDAU, V. M. F. Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas. *In*: SCHILLING, F. I. **O direito à educação: um longo caminho**. Educação e metodologia para os direitos humanos. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.

CARBONARI, P. C. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. *In*: Rosa Maria Godoy Silveira *et al.* (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007. v. 1, p. 169-186.

CARBONARI, P. C. Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual. *In*: CARBONARI, P. C. **Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 152-163.

CERRI, L. F. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.

CERRI, L. F. O historiador na reflexão didática. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, 2013.

CERRI, L. F. **Ensino de História e consciência histórica**. São Paulo: FGV: Editora, 2021.

CHEVÉ, J. A Revolução apropria-se do Iluminismo. **Revista História Viva**, [s. l.], ed. esp. n. 2, p. 32-35, 2003.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

CONDE, E. P. **Transversalidade e ensino: o que falta para ser realidade**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

EIDELWEIN, T.; SILVEIRA, G. E. **Aux Armes, Citoyens!** Revolução Francesa, Iluminismo e Direitos Humanos. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

FRADE, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FERNANDES, Y.; CANDAU, V. M. F. Direitos Humanos, Diferenças e Educação: desafios para o cotidiano escolar. **Momento: Diálogos Em Educação**, Rio Grande, v. 31, n. 1, p. 40-56, 2022.

GARCIA, L. A. M. **Transversalidade e interdisciplinaridade**. Rio de Janeiro, 2007.

GRESPLAN, J. **Revolução Francesa e Iluminismo**. São Paulo: Contexto, 2003.

GREZ, S.; SALAZAR, G. **Manifesto dos historiadores**. Santiago: Lom editores, 1999.

HUNT, L. **Política, cultura e classe na Revolução Francesa**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KLEIN, A. M.; D'ÁGUA, S. L. A Educação em Direitos Humanos nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de São Paulo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 277-292, 2015.

KOSELLECK, R. **Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês**. Tradução de Luciana Villas Bôas. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, n. esp., p 131-150, 2006.

MENEZES, R. F.; LIMA, P. R.; RODRIGUES, B. S. F. Ensino de História e educação em Direitos Humanos: uma importante parceria na perspectiva de uma formação integrada. **Revista Eixo**, Brasília, DF, v. 9, n. 1, p. 48-57, 2020.

MONTEIRO, A. M. F. C.; PENNA, F. A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, 2011.

MORIN, T. M. **Virtuosas e perigosas**: as mulheres na Revolução Francesa. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Unicef**, [s. l.], [20--]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 26 out. 2024.

PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de História. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 26, n. 107, p. 1-21, 2018.

PINTO JÚNIOR, A.; SILVA, F. D. O.; SEAL, A. V. C. S. Antinomias entre experiências e expectativas acerca da BNCC de História. In: PINTO JÚNIOR, A.; SILVA, F. D. O.; SEAL, A. V. C. S. **A BNCC de História**: entre prescrições e práticas. Recife: EDUPE, 2022. p. 32-75.

RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. DE O. BNCC e ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021.

READON, B. Direitos humanos como educação para paz. In: CLAUDE, R.; ANDREOPOULOS, G. **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: EdUSP; Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 61-80.

REIS, R. C. P. **Educação em direitos humanos, escola e interdisciplinaridade**. Curitiba: CRV, 2020.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, 2010.

ROCHA, J. B. C. **Ensino dos Direitos Humanos**: o equívoco da educação. Curitiba: Appris, 2017.

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. *In*: SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. R. (org.). **Jörn Rüsen**: contribuições para uma Teoria da Didática da História. Curitiba: W & A Editores, 2016. p. 51-77.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *In*: SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. R. (org.). **Jörn Rüsen**: contribuições para uma Teoria da Didática da História. Curitiba: W & A Editores, 2016. p. 23-40.

SAES, L. A. M. A primeira abolição francesa da escravidão (4 de fevereiro de 1794) e o problema dos regimes de trabalho. **Saeculum**, João Pessoa, n. 29, p. 125-143, 2013.

SEFFNER, F. Aprendizagens em História. *In*: **Teoria & Fazeres**: caminhos da educação popular. Gravataí: SMEC, 1998. v. 1, p. 34-37.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. **Política e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, A. M. M. Direitos humanos na Educação Básica: qual o significado? *In*: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. **Política e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.

SILVA, F. D. O. **O professor de história no fio da navalha**: o Escola sem Partido no cotidiano do trabalho educativo. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2019.

TEIXEIRA, R. Ensino de História e Direitos Humanos: em busca de uma prática de aprendizagem. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 16., 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. São Paulo: Associação Nacional de História, 2014.

VICENTIM, A. A implementação da educação em direitos humanos no município de São Paulo entre 2013 e 2016. *In*: CANDIOTTO, J. F. S.; GUEBERT, M. C. C.; RENK, V. **Direitos Humanos em Perspectiva**. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 151-174.

VALÉRIO, M. Autonomia de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 327-332, 2017.

VOVELLE, M. **Breve história da Revolução Francesa**. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAVATER, F. **A ética para meu filho**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.