



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

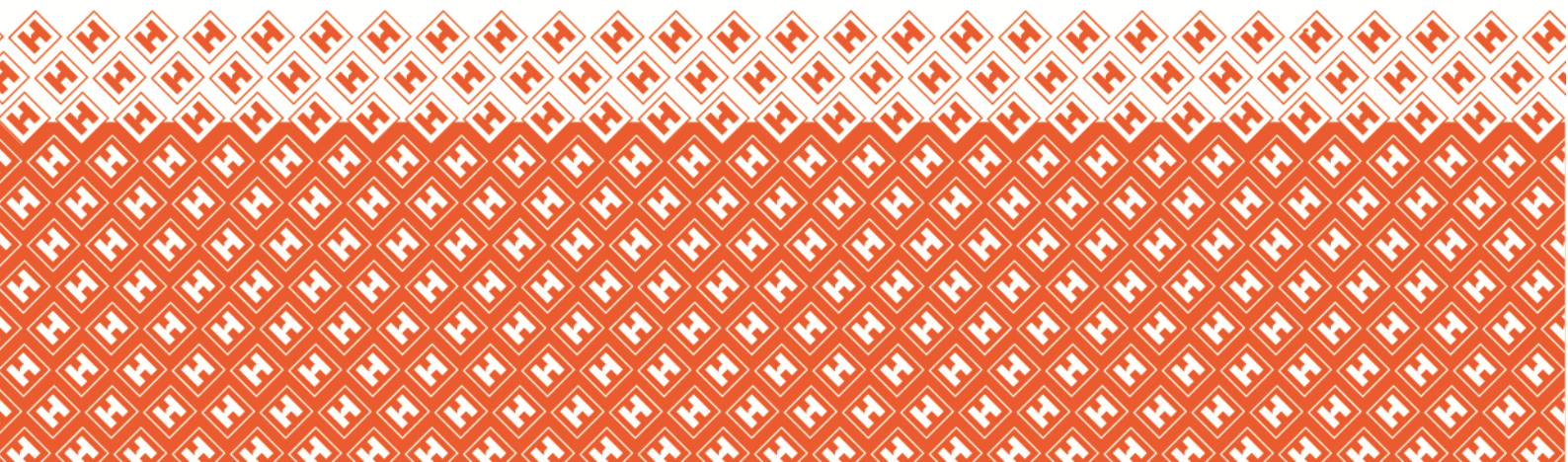
---

**WILLIAN LOPES IZAGUIRRE**

**DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA  
NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL**

**Universidade Estadual de Maringá**

**2026**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTE  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA**

**WILLIAN LOPES IZAGUIRRE**

**DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NAS  
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL**

**MARINGÁ – PR  
2026**

**WILLIAN LOPES IZAGUIRRE**

**DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NAS  
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual De Maringá (UEM)), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Área de Concentração:** Ensino de História

**Linha de Pesquisa:** Saberes Históricos no Espaço Escolar

**Orientador(a):** Prof. Dr. Leandro Brunelo

**MARINGÁ – PR  
2026**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

Izaguirre, Willian Lopes

Direitos Humanos : perspectivas para o ensino de história / Willian Lopes Izaguirre. --  
Maringá, PR, 2026.

90 f. : il., tabs.

Acompanha produto educacional: Planos de Ensino. 18 f.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Brunelo.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de

Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-  
Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) -

Mestrado Profissional, 2026.

1. Direitos Humanos na educação. 2. Ensino de história - Educação integral. 3. Bullying  
. 4. Cyberbullying. 5. Trabalho infantil . I. Brunelo, Leandro, orient. II. Universidade  
Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de  
História. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo  
PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional. III. Título.

CDD 23.ed. 371.58

I98d

Márcia Regina Paiva - CRB-9/1267

WILLIAN LOPES IZAGUIRRE

**DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NAS  
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL**

**BANCA EXAMINADORA**

Dr(a). Leandro Brunello (Orientador) – UEM, Maringá

Dr(a). Ailton José Morelli – UEM, Maringá,

Dr(a). Zeus Moreno Romero – UNESPAR, Campo Mourão

Data de Aprovação

\_24\_/\_ 04\_/\_ 2026\_

Maringá – PR

## **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho, intitulado Direitos Humanos: Perspectivas para o Ensino de História nas Escolas de Tempo Integral, surge da necessidade de encontrar formas para a superação de obstáculos relacionados ao ensino dos Direitos Humanos na disciplina de História. Nesse sentido, agradeço ao Colégio Estadual Almirante Tamandaré, sua equipe profissional e toda sua comunidade escolar, fonte de inspiração para esta pesquisa.

Agradeço também à Universidade Estadual de Maringá, em especial aos docentes do ProfHistória, com destaque para meu orientador, Leandro Brunelo, e aos colegas de turma, pelo apoio e interlocução ao longo do processo.

Meus agradecimentos se estendem a todas as pessoas que, de diferentes formas, passaram por minha vida – familiares, amigos, colegas –, pois cada uma contribuiu com aprendizados essenciais para minha formação pessoal e profissional.

Por fim, dedico profundo agradecimento à minha esposa, Eliane, e, de modo muito profundo, à minha mãe, Marlene, razão dos meus dias e fonte permanente de inspiração, sabedoria e força para a superação dos dias mais sombrios.

## **DEDICATÓRIA**

“Dedico este trabalho a quem me ensinou as primeiras letras, os primeiros números e a fonte de magia mais incrível dos seres humanos: as palavras. Minha mãe, Marlene, devo tudo o que fui, o que sou e o que serei a ti”.

“A função emancipatória do ensino de História reside em desvendar, no tecido do tempo, os fios da exclusão e os pontos da resistência, permitindo que cada geração reafirme, com novas palavras e ações, o compromisso inalienável com a dignidade humana.”

## RESUMO

LOPES IZAGUIRRE, Willian. **Direitos Humanos: Perspectivas para o Ensino de História nas Escolas de Ensino de Tempo Integral**. 84f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Estadual do Paraná, Campus de MARINGÁ. Maringá, 2026.

Esta pesquisa analisa a inserção dos Direitos Humanos (DH) nos documentos curriculares da educação básica paranaense (BNCC e Referencial Curricular do Paraná), propondo estratégias pedagógicas para seu ensino eficaz em escolas de tempo integral. O estudo parte do pressuposto de que os Direitos Humanos são fundamentais para uma sociedade democrática e justa, mas enfrentam resistências e fragmentação no ambiente educacional. Diante do exposto, foi necessário analisar a historicidade dos Direitos Humanos a nível mundial e no Brasil. Ademais, também se fez relevante comparar e analisar os documentos educacionais mencionados acima, o que permitiu criar um panorama de como os Direitos Humanos estão sedimentados na educação brasileira, sobretudo a paranaense. Por fim, foi proposto a criação de um produto didático, estabelecendo um diálogo em Direitos Humanos, utilizando a linguagem do teatro para discutir temas como bullying e trabalho infantil, buscando trazê-los à vivência dos estudantes, superando a deficiência encontrada nos documentos e na prática escolar neste trabalho, além de oferecer um novo discurso para parte da população que minimiza a importância desses direitos.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos; Ensino de História e Educação Integral.

## ABSTRACT

This research analyzes the integration of Human Rights (HR) in the basic education curriculum documents of Paraná (BNCC and Paraná Curricular Framework), proposing pedagogical strategies for their effective teaching in full-time schools. The study assumes HR as essential for a democratic and just society, but they face resistance and fragmentation in the educational environment. Therefore, it was necessary to analyze the historical context of HR globally and in Brazil. Furthermore, it was relevant to compare and analyze the aforementioned educational documents, which allowed creating a panorama of how human Rights are established in Brazilian education, particularly in Paraná. Finally, was proposed the creation of didactic product, establishing a dialogue in Human Rights, using the theater language educational, searching the student experience, overcoming the deficiencies found in the documents and school practice in the work, and offering a new discourse for part of the population that downplays the importance of these rights.

**Keywords:** Human Rights; History Teaching; Full-Time Education.

## **LISTAS DE SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

RCP – Referencial Curricular do Paraná

## LISTAS DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| QUADRO 1 – Proposta de Ensino sobre Bullying e seus Conceitos Históricos.....   | 61 |
| QUADRO 2 – Plano de ensino sobre o Bullying e as suas Diversas Formas.....  | 63 |
| QUADRO 3 – Plano de Ensino sobre o Cyberbullying.....   | 64 |
| QUADRO 4 – Plano de ensino referente à evolução histórica do trabalho infantil.....   | 69 |
| QUADRO 5 – Plano de ensino referente à destruição física, psicológica, psíquica e emocional proporcionada pelo trabalho infantil..... | 71 |
| QUADRO 6 – Plano de ensino referente aos danos causados pelo trabalho infantil em relação à vida escolar.....                         | 73 |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 14 |
| <b>CAPÍTULO 1: A RELEVÂNCIA DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH)</b> .....   | 18 |
| 1.1 Breve Perspectiva Histórica sobre os Direitos Humanos no Brasil .....   | 23 |
| <b>CAPÍTULO 2: DIREITOS HUMANOS NO INTERIOR DOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO NO PARANÁ</b> .....   | 32 |
| 2.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....   | 32 |
| 2.2 Referencial Curricular do Paraná (RCP) .....  | 43 |
| 2.3. Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Estado do Paraná (PEEDH).....  | 48 |
| <b>CAPÍTULO 3: DIREITOS HUMANOS NO INTERIOR DOS DOCUMENTO NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARANÁ</b> .....  | 53 |
| 3.1 Aspectos Teóricos para o Ensino de História .....   | 53 |
| 3.2 Direitos Humanos: Planos de Ensino a partir da Interculturalidade e da Consciência Histórica .....  | 57 |
| 3.2.1 Escolas com Educação em Tempo Integral no Estado do Paraná: Breve Histórico e definição .....   | 57 |
| 3.2.2 O Teatro como Linguagem de Ensino .....   | 59 |
| 3.2.3 Bullying: Abordagem vinculada à Aspectos Reais.....   | 61 |
| 3.2.3.1. Planos de Ensino sobre o Bullying e suas Nuances através da Linguagem do Teatro.....   | 64 |
| 3.2.4 Trabalho Infantil: Destruição Física, Psíquica, Emocional e de Sonhos.....  | 68 |
| 3.2.4.1 Planos de Ensino sobre o Combate ao Trabalho Infantil no Cerne da Formação da Consciência Histórica e da Interculturalidade no Interior da Linguagem do Teatro..... | 71 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 80 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 83 |
| <b>ANEXOS</b> .....   | 87 |

## CARTA DE APRESENTAÇÃO

Meu nome é Willian Lopes Izaguirre, sou professor de História, casado, tenho 37 anos e atuo na rede estadual do Paraná. Desde 2021, leciono no Colégio Estadual Almirante Tamandaré, em Cruzeiro do Oeste, uma escola de tempo integral onde me tornei efetivo. Mas minha relação com a História começou muito antes da sala de aula.

Desde criança, sempre fui aquele que parava para ouvir as histórias dos mais velhos, que folheava os livros didáticos antes do ano começar, fascinado pelas imagens e narrativas. Com o tempo, esse interesse informal se transformou em uma paixão consciente, especialmente pelo período histórico do século XX — um período de transformações profundas, contradições e lutas que pareciam ecoar, de alguma forma, nas conversas à mesa da minha própria família.

Na graduação em História, esse interesse ganhou contornos mais nítidos. Foi quando conheci com profundidade a trajetória dos Direitos Humanos e a força simbólica da Declaração Universal de 1948. Percebi que a História não era apenas sobre o passado, mas uma ferramenta para entender — e intervir — nas injustiças do presente. Desde então, carrego a convicção de que a educação é um dos caminhos mais potentes para a construção de uma sociedade mais digna.

Ao me tornar professor, essa convicção foi posta à prova e, ao mesmo tempo, reafirmada. Na sala de aula do Colégio Almirante Tamandaré, encontro diariamente estudantes talentosos e cheios de potencial, mas também vejo de perto as marcas da vulnerabilidade social: situações de desigualdade, violações de direitos e a naturalização de certas formas de violência que deveriam ser inaceitáveis. Foi essa realidade concreta, somada à minha inquietação acadêmica, que reacendeu um antigo desejo: cursar o mestrado. Por anos, adiei esse projeto devido à distância das grandes universidades e à dificuldade de conciliar horários, mas nunca abandonei a ideia.

Em 2023, a direção da escola me informou sobre a abertura de uma turma do Mestrado Profissional em História (PROFHISTÓRIA) na região. Soube do programa por colegas que já o integravam e comentavam sobre sua proposta alinhada à realidade da escola pública. Não hesitei. Inscrevi-me de imediato, animado pela possibilidade de unir formação rigorosa à prática docente, sem precisar me afastar dos meus alunos.

O tema da minha pesquisa — a violação de Direitos Humanos no ambiente escolar e as possibilidades de enfrentá-la por meio do teatro e da consciência histórica — nasceu, portanto, desse encontro: entre o interesse acadêmico cultivado na graduação, a experiência

sensível da sala de aula e o espaço de reflexão sistematizada que o Profhistória oferece. Acredito que a escola não pode se calar diante da violência, seja ela física, psicológica ou simbólica. Ela precisa se tornar um lugar de fala, escuta e transformação.

É com este propósito que apresento meu trabalho e minha trajetória. Mais do que cumprir uma etapa formal, entendo esta escrita como um compromisso público: com a educação histórica, com os direitos dos meus alunos e com a esperança de que, a partir das pequenas ações no chão da escola, possamos construir um futuro mais justo e humano.

## INTRODUÇÃO

Seguramente, os Direitos Humanos constituem-se como alicerce fundamental para a edificação de uma sociedade verdadeiramente justa, democrática e inclusiva. Sua trajetória histórica, pontuada por lutas e conquistas, espelha a busca incessante por dignidade, igualdade e liberdade em distintos contextos socioculturais. No campo educacional, a escola emerge como instância primordial para a disseminação e problematização desses direitos, cabendo ao ensino de História um papel de extrema relevância nesse processo. Isto porque a História, ao investigar os processos de exclusão, resistência e conquista de direitos através dos tempos, fornece os instrumentos necessários para que os discentes compreendam que os Direitos Humanos não são uma concessão, mas, sobretudo, uma construção humana, inacabada e permanentemente disputada. Dessa forma, é por meio da análise histórica que se pode desnaturalizar a violência, a opressão e a desigualdade, entendendo-as como produtos de relações de poder específicas, o que se revela fundamental para a formação de uma consciência cidadã crítica e ativa.

Diante desse panorama, este trabalho, intitulado "Direitos Humanos: Perspectivas para o Ensino de História nas Escolas de Tempo Integral", tem como objetivo central analisar como a discussão sobre Direitos Humanos é apresentada e problematizada nos documentos norteadores da educação básica, nomeadamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, de forma mais específica, o Referencial Curricular do Paraná (RCP). Parte-se, assim, do seguinte questionamento: essa organização curricular atende, efetivamente, às complexas e prementes demandas sociais contemporâneas em relação aos Direitos Humanos? Ademais, a forma como a temática é inserida nos documentos educacionais, não raro de maneira transversal e implícita, permite explicar os motivos pelos quais se verifica, na prática social, um discurso avesso aos Direitos Humanos por parte de uma parcela significativa da população? Com efeito, esta aversão frequentemente origina-se do desconhecimento e de uma representação distorcida que os retrata como "privilégios" para determinados grupos, e não como alicerce universal da dignidade humana.

A opção por desenvolver esta pesquisa com foco nas escolas de tempo integral justifica-se, sobretudo, pela potencialidade inerente a esse modelo. Por um lado, a carga horária ampliada rompe com a lógica fragmentada do tempo escolar convencional e, por outro, abre espaço para a realização de projetos interdisciplinares aprofundados, debates mais extensos, oficinas pedagógicas e a utilização de metodologias ativas que demandam um tempo de maturação do qual a escola regular frequentemente não dispõe, sendo portanto uma

forma de contextualizar e aprofundar conceitos. Nesse sentido, o ensino de Direitos Humanos pode transcender a abordagem puramente teórica e pontual, convertendo-se numa prática vivencial e contínua no cotidiano discente.

A motivação primordial para este estudo emana diretamente da experiência docente em uma escola da rede estadual do Paraná, localizada em um município de pequeno porte na região metropolitana de Umuarama. A unidade escolar está inserida em um bairro periférico marcado por significativa vulnerabilidade socioeconômica, com registros constantes de violência urbana, precariedade nos serviços públicos e um tecido social fragilizado. O público discente é, em sua maioria, oriundo de famílias de baixa renda, sendo recorrente a identificação de alunos em situação de trabalho infantil informal, como ajudantes em comércios locais ou na construção civil. Paralelamente, manifestações de bullying e outras formas de violência simbólica e física no ambiente escolar são fenômenos corriqueiros, que desafiam constantemente a convivência harmoniosa. O Projeto Político-Pedagógico da instituição, embora enfatize a formação cidadã e o combate à evasão escolar, esbarra, na prática, na dificuldade concreta de traduzir essas intenções em ações pedagógicas efetivas que dialoguem diretamente com a realidade brutal enfrentada pelos alunos e, muitas vezes, reproduzindo aspectos de alienação<sup>1</sup>, não atendendo o que preconiza o artigo 5 da Constituição Federal de 1988<sup>2</sup>. É, pois, nesse cenário de paradoxos e carências que a discussão sobre Direitos Humanos se mostra não apenas urgente, mas vital e, hodiernamente, pertinente ao ensino de História, principalmente por abordar a consciência histórica na perspectiva de Jörn Rüsen.

Logo, justifica-se esta pesquisa pela necessidade premente de preencher a lacuna existente entre a previsão documental e a prática pedagógica, propondo, para tanto, estratégias que sejam, ao mesmo tempo, viáveis e significativas para um contexto real e profundamente desafiador.

Para atingir seus objetivos, a pesquisa está organizada em três capítulos interligados e sequenciais. O Capítulo 1 oferece um panorama histórico e teórico robusto dos Direitos Humanos. Além de destacar a Declaração Universal de 1948 como marco fundador, o capítulo debruça-se sobre a evolução das chamadas "dimensões" dos direitos, desde os civis e políticos até os sociais, culturais, econômicos e os difusos, demonstrando seu caráter

---

<sup>1</sup> Na teoria marxista, a alienação (*Entfremdung*) é o processo no capitalismo em que o trabalhador se torna estranho ao produto de seu trabalho, ao processo de produção, a si mesmo e aos outros humanos.

<sup>2</sup> O artigo diz: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:"

cumulativo e expansivo. Adota-se, ademais, uma perspectiva histórica dos Direitos Humanos no Brasil, traçando um arco que vai da herança colonial excludente até a Constituição Cidadã de 1988 e os programas nacionais de proteção que se seguiram, analisando criticamente os avanços e os persistentes desafios de sua efetivação na realidade nacional, com base em autores como Kischener, Priori e Comparato.

Em seguida, o Capítulo 2 realiza uma análise documental crítica e minuciosa dos currículos oficiais. Examina-se, com densidade, como a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná incorporam a temática dos Direitos Humanos, identificando se ela figura como um princípio articulador e integrador ou, por outro lado, como um tema transversal e, por vezes, esparso e pouco claro. São dissecadas as competências gerais e específicas, com foco na área de Ciências Humanas, com o intuito de identificar tanto as potencialidades para um ensino emancipador quanto as fragilidades e omissões que podem conduzir a um ensino superficial, acrítico e, portanto, ineficaz. Para superar essas limitações, recorre-se ao paradigma da interculturalidade, tal como formulado por teóricos como Vera Candau e Boaventura de Sousa Santos, propondo-o como eixo central para um ensino que supere a dicotomia estéril entre um universalismo abstrato e um relativismo cultural absoluto, promovendo um diálogo crítico e respeitoso entre diferentes saberes, memórias e experiências.

Por fim, o Capítulo 3 constitui o produto educacional propriamente dito desta pesquisa, materializando as reflexões teóricas e críticas dos capítulos anteriores em propostas pedagógicas concretas e aplicáveis à sala de aula. O estudo concentra-se no ensino de História em escolas de tempo integral, propondo metodologias específicas alinhadas à consciência histórica de Jörn Rüsen, que visa atribuir sentido ao passado para orientar a ação no presente, e à perspectiva intercultural de Candau. Este capítulo caracteriza-se pela elaboração de planos de ensino sequenciais e pormenorizados, organizados de forma completa e utilizando ferramentas diversificadas, tais como a linguagem teatral. Os planos são direcionados especificamente para temas urgentes no contexto escolar descrito, como o combate ao bullying, trabalhando a empatia e o respeito à diversidade, e a erradicação do trabalho infantil, discutindo a garantia dos direitos da criança e do adolescente. O objetivo final é fornecer aos educadores da rede paranaense instrumentos pedagógicos claros, detalhados e prontos para uso, que, aproveitando a estrutura vantajosa do tempo integral, permitam superar as falhas identificadas nos documentos norteadores e promover, efetivamente, uma vivência transformadora dos Direitos Humanos no cotidiano escolar.

Em síntese, esta pesquisa busca contribuir de forma substantiva para a discussão sobre a efetivação dos Direitos Humanos na educação, destacando a imperiosidade de

abordagens que integrem, de maneira indissociável, teoria e prática, história e cotidiano, universalidade e diversidade. Acredita-se que, ao fortalecer o ensino desses direitos de maneira crítica, contextualizada e vivencial, é possível formar cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação social, começando pela realidade imediata de sua escola e sua comunidade.

## CAPÍTULO 1

### A RELEVÂNCIA DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH)

O documento mais importante da contemporaneidade que versa sobre Direitos Humanos é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, na busca de promover a paz e a igualdade entre todos os seres humanos, em resposta aos horrores da Segunda Guerra Mundial e do Holocausto.

O mundo tinha recém saído da Segunda Guerra Mundial, o conflito mais atroz e sangrento que a humanidade conheceu, e precisava declarar alguns princípios que trouxesse um pouco de esperança para a dignidade humana, sobretudo para aplacar os efeitos do holocausto, contemplar nacionalidade para as minorias desterritorializadas, refutar qualquer tipo de tortura ou violência, estabelecer a democracia como uma solução legítima para a organização do Estado e para as relações amistosas entre as nações, além de promover a paz. (PRIORI e KISCHENER, 2019, p. 15).

No intuito de uma melhor compreensão histórica dos Direitos Humanos, torna-se necessário analisar declaração mencionada no parágrafo anterior, pois sua análise será de grande valia para situar todo o escopo jurídico e social posterior.

Assim, feita a ressalva, logo no preâmbulo da DUDH que a dignidade - conceito chave da política de Direitos Humanos - é atribuída a todos os membros da família humana, sem distinção de gênero, raça ou cor. Ademais, os objetivos da declaração visam atingir todas as nações e que haja um esforço nacional e internacional pela educação nesses direitos e liberdades não taxativas, ou seja, fomento para luta por mais direitos no âmbito dos Estados Nacionais e em suas jurisdições.

No Art. 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 encontramos: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (ONU, 1948). O artigo citado afirma que todos os seres humanos nascem livres e em igualdade no direito da dignidade, o que coaduna com o expresso no preâmbulo e ressalta a necessidade de atribuir os Direitos Humanos a toda humanidade. Essa formulação tem claramente o intuito de evitar situações semelhantes impostas pelo nazismo e outros regimes totalitários na primeira metade do século XX, além de reafirmar o princípio da universalidade. Assim, o primeiro

artigo trata aspectos da primeira e segunda geração de direitos, liberdade e igualdade respectivamente, além do direito à vida.

Ademais, o Art. 3º da referida declaração estabelece: “Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” (ONU, 1948). Do mesmo modo, fica nítido o respeito do artigo citado em relação aos direitos fundamentais, como a vida, a liberdade e a segurança, também incorporando os princípios da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência entre os direitos. Isso significa que não há hierarquia entre os direitos mencionados e tampouco esses podem ser isolados, sendo necessário a efetivação mútua em uma relação de dependência.

Por sua vez, o quinto artigo consagra o princípio da dignidade humana ao expressar que nenhum ser humano será submetido à tortura ou tratamento degradante. Assim, conforme o Art. 5º: “Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.” (ONU, 1948). Fica nítido que este artigo consiste em uma resposta histórica e social às atrocidades enfrentadas pela humanidade na Segunda Guerra Mundial e, em especial às perpetradas, pela imposição dos campos de concentração nazistas nesse período histórico. Por fim, pode-se afirmar que o quinto artigo enquadra-se na primeira geração<sup>3</sup> de Direitos Humanos.

Igualmente, no cerne dos Direitos e Garantias Fundamentais, o Art. 10º assegura em seu corpo a necessidade da igualdade, direito de defesa e, não menos relevante, tribunais independentes e imparciais para resolução de litígios e para a defesa em face de qualquer acusação criminal.

Toda a pessoa tem direito, em plena igualdade, a que a sua causa seja equitativa e publicamente julgada por um tribunal independente e imparcial que decida dos seus direitos e obrigações ou das razões de qualquer acusação em matéria penal que contra ela seja deduzida. (ONU, 1948, artigo 10).

Em consonância com o décimo artigo, depreende-se que ele também representa uma resposta da sociedade contra perseguições criminais infundadas e perseguições políticas, além

---

<sup>3</sup> A primeira geração está pautada no ideal de liberdade da Revolução Francesa, porém, essa igualdade está repleta de contradições, entre elas, o instituto da escravidão. Dentre os principais teóricos, destacam-se Montesquieu, Voltaire e Rousseau. Já a segunda geração é pautada nos direitos de prestação do Estado, visando garantir o acesso econômico dos mais necessitados à dignidade, pautado pelo ideal de igualdade, tendo como marcos históricos as revoluções de 1948. Dentre os principais teóricos, destaca-se Karl Marx. Ademais, a terceira geração ocorre e está inserida em um contexto pós segunda grande guerra de 1945, marcada pela contemplação dos direitos difusos, ou seja, direitos de toda a coletividade como meio ambiente e a paz. Dentre os principais marcos, destacam-se a criação da Organização das Nações Unidas em 1945 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, pautados no ideal de fraternidade. Por fim, a quarta geração está inserida no direito de identidade de grupos minoritários como as mulheres, afrodescendentes, portadores de deficiência etc.

de consagrar a isonomia perante o poder judiciário. Por fim, o artigo em questão, situa-se dentro do corpo de Direitos Cíveis e Políticos (Justiça e o Devido Processo Legal) e no universo da segunda geração de Direitos Humanos.

Ademais, o Art. 18º da presente Declaração, traz a necessidade de liberdade de consciência, pensamento e religião, tanto em público quanto de forma particular.

Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos. (ONU, 1948, artigo 18).

Nesse sentido, percebe-se a intenção do documento de assegurar o respeito a diversas formas de pensamento, além, da tolerância e manifestação religiosa, assim, combatendo o preconceito religioso, uma realidade presente em diversos momentos históricos. Quanto à classificação, o artigo referido configura-se como um direito fundamental, que engloba a liberdade de expressão e de consciência e constitui, igualmente, uma garantia contra discriminação das minorias.

Do mesmo modo, o artigo 25º, inciso I, que enfatiza direitos sociais como saúde, alimentação, vestuário e proteção trabalhista em situações de desemprego involuntário, doenças, invalidez, viuvez, velhice e outras formas de proteção que auxiliem os trabalhadores em momentos de vulnerabilidade e que estejam impossibilitados de garantir os meios de subsistência necessários, deve ser pontuado.

Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade. (ONU, 1948, artigo 25, inciso I).

Ainda no tocante ao Art. 25º inciso I, este se enquadra na segunda geração dos Direitos Humanos, fundamentando-se no princípio da igualdade material e integrando grupos de direitos e fundamentais como igualdade, direito à saúde, alimentação e ao princípio da dignidade. Por sua vez, o inciso II do mesmo artigo estabelece a proteção especial da infância e da maternidade, independentemente da questão matrimonial.

Por fim, o artigo 30, último da DUDH, estabelece que nenhum país signatário dos Direitos Humanos poderá elaborar qualquer ordenamento jurídico, inclusive constitucional, que mitigue ou despreze os direitos e garantias fundamentais nela consagrados.

Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada de maneira a envolver para qualquer Estado, agrupamento ou indivíduo o direito de se entregar a alguma atividade ou de praticar algum ato destinado a destruir os direitos e liberdades aqui enunciados. (ONU, 1948, artigo 30).

Este artigo evidencia a busca das Nações Unidas pela irretroatividade dos Direitos Humanos em escala global. Além do mais, reafirma indiretamente os princípios da dignidade humana e da indivisibilidade desses direitos, ou seja, nenhuma geração ou grupo de direitos deve ser considerado individualmente ou hierarquicamente distintos.

Após a DUDH, a ONU aprovou dois tratados em sua Assembleia Geral: o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, os quais buscaram contemplar, de forma conjunta, as exigências liberais e sociais.

A aprovação de dois pactos, ao invés de um amplo e geral, tem uma justificativa histórica. As grandes potências ocidentais defendiam apenas o reconhecimento das liberdades individuais clássicas, tais como a proteção da pessoa humana contra abusos e interferência do Estado na vida privada. Já os países socialistas e as jovens nações africanas defendiam que o foco deveria ser nos direitos sociais e econômicos, cujo objetivo era adotar políticas públicas de apoio aos grupos ou classes menos favorecidas. No entrecruzamento dessas divergências, os dois lados saíram vitoriosos com a publicação dos dois pactos. (PRIORI e KISCHENER, 2019, p. 16).

Conforme Priori e Kischener, ainda no âmbito da segunda geração, deve-se mencionar o direito ao desenvolvimento, que visa garantir a todas as nações e, por extensão, a seus indivíduos, o acesso inalienável ao desenvolvimento cultural, social e econômico, além de terem assegurados o direito à liberdade, mas sem abandonar a busca pela igualdade social.

No século XX, principalmente após a segunda metade, a pauta de Direitos Humanos avançou significativamente. A Segunda Guerra Mundial reafirmou a necessidade de direitos que protegessem toda a humanidade, e não apenas indivíduos específicos. Foi nesse contexto que se consolidou a terceira geração de Direitos Humanos, também conhecida como “Direitos Difusos”, ou na classificação de Vasak (1979), a fase da fraternidade. Como exemplos, Priori e Kischener destacam o direito ao desenvolvimento, à paz, ao meio ambiente sustentável, aos patrimônios cultural, social e ambiental da sociedade, à autodeterminação dos povos, à comunicação, patrimônio comum da humanidade.

No mais, como grandes marcos históricos dessa geração, destacam-se o final da Segunda Guerra Mundial e a criação da Organização da Nações Unidas, ambas em 1945. Obviamente o grande marco teórico dessa geração é a própria DUDH em 1948.

Em continuidade, no final do século XX e início do século XXI, consolidou-se o que se convencionou classificar como a quarta geração dos Direitos Humanos, também denominada direito das identidades. Seu cerne reside na valorização das particularidades individuais e no reconhecimento dos indivíduos como inseridos em contextos históricos e estruturas sociais específicas. Como exemplos, podem-se citar os direitos de grupos indígenas, negros, pessoas com deficiência, imigrantes e da comunidade LGBTQIAPN+<sup>4</sup>. Em 1993, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, reafirmou todos os direitos e princípios consagrados nos tratados internacionais e nacionais sobre a temática.

Para Comparato (2019), a quarta geração está vinculada ao princípio da solidariedade, à promoção da democracia e ao avanço tecnológico. Já Norberto Bobbio destaca, nesse contexto, o campo do biodireito, área do direito público que regula a interface relação entre o ordenamento jurídico e os avanços biotecnológicos e da medicina, o que contribuiu para reger a conduta de profissionais da saúde e da ciência.

No que se refere à quarta geração, Boaventura de Souza Santos (2004) destaca o direito à informação, assegurado por uma imprensa livre e democrática, e o pluralismo político, elementos que garantem a diversidade de pensamento, pilar fundamental de um ambiente democrático.

No documento final da Conferência, intitulado Declaração e o Programa de Ação de Viena foram ressaltados e problematizados temas como o combate a todas as formas de racismo e de discriminação racial (I.15), os direitos das mulheres e das meninas, bem como o repúdio à violência e todas as formas de abuso e exploração sexual (I.18), a proteção às minorias nacionais, étnicas, religiosas e linguísticas (II.28), a proteção ao desenvolvimento das crianças (I.21), às pessoas portadoras de deficiência (II.63), aos povos indígenas (II.28), aos refugiados (I.23), aos trabalhadores migrantes (II.33) e às pessoas vítimas de desaparecimentos forçados (II.62). (PRIORI & KISCHENER, 2019, p. 19).

Por fim, é nítido que a quarta geração de Direitos Humanos versa sobre o respeito e a valorização das identidades, sendo a igualdade um norte para os direitos políticos, econômicos e sociais.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a

---

<sup>4</sup> A sigla LGBTQIAPN+ representa o movimento de luta por direitos e visibilidade de pessoas com diversas orientações sexuais e identidades de gênero. Em 2026, a sigla é compreendida como um conceito em constante evolução para garantir que nenhuma dissidência seja invisibilizada.

necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2006, p. 27).

Portanto, é perceptível a preocupação de diversos teóricos referente ao direito da identidade no âmbito dos direitos fundamentais. A partir da discussão proposta, discutir como esses direitos se processaram no Brasil é relevante à pesquisa, pois é peça fundamental para a compreensão de como essa temática está inserida e estruturada no campo educacional.

### **1.1 Breve Perspectiva Histórica sobre os Direitos Humanos no Brasil**

Inicialmente, para analisar a construção dos Direitos Humanos no Brasil, faz-se relevante utilizar a evolução histórica do Brasil em relação aos direitos fundamentais e, não obstante, a também evolução do conceito de cidadania.

Basicamente, até o início do processo republicano, segundo José Murilo de Carvalho (2025), não havia, seja no âmbito civil, social, político e econômico, direitos substanciais que mereçam ser citados.

Ademais, quando se analisa o primeiro período republicano, Victor Nunes Leal (2012) afirma que, apesar do sistema político representativo, a estrutura social se assentava de forma inadequada, na busca de adaptação do setor privado para coexistir com esse novo sistema político.

Como indicação introdutória, devemos notar, desde logo, que concebemos o “coronelismo” como resultado da superposição de formas desenvolvidas do regime representativo a uma estrutura econômica e social inadequada. Não é, pois, mera sobrevivência do poder privado, cuja hipertrofia constituiu fenômeno típico de nossa história colonial. É antes uma forma peculiar de manifestação do poder privado, ou seja, uma adaptação em virtude da qual os resíduos do nosso antigo e exorbitante poder privado têm conseguido coexistir com um regime político de extensa base representativa. (LEAL, 1948, p. 23)

Nesse ínterim, percebe-se a troca de proveitos entre o Estado, agora fortalecido e a esfera privada, ainda pautada na estrutura agrária presente, sobretudo no interior do Brasil, em que não se prevalece os ideais iluministas da razão e da igualdade, mas sim, o filhotismo<sup>5</sup>, o

---

<sup>5</sup> Entende-se por filhotismo a prestação de serviços por parte do Estado republicano aos coronéis do café. Além desses colocarem filhos e parentes em posições-chave, as elites políticas buscavam criar uma estrutura familiar de influência que lhes permitisse controlar o Estado e os recursos públicos, assegurando a continuidade do seu poder.

falseamento dos votos e a desorganização dos serviços públicos locais, em que o bem comum se fez segundo plano diante dos arranjos dos poderosos<sup>6</sup>.

Não menos importante, quando se analisa a formação do aparato policial, destaca-se no período colonial a presença da Guarda Nacional, sendo essa uma força disciplinadora formada por senhores de terra, em que os seus interesses prevaleciam sobre qualquer forma de interesse público, processo esse, chancelado pela coroa portuguesa.

A crescente interferência da Coroa na vida colonial, principalmente através dos juízes de fora e dos ouvidores, revelava a preocupação de exercer efetivamente os seus poderes, mas as condições sociais do país não lhe permitiam prescindir da força disciplinadora encarnada nos senhores de terras. Por isso, a Metrópole procurou pôr a seu serviço esses chefes naturais, atribuindo-lhes funções de mando na corporação das ordenanças, reserva militar de terceira linha, que enquadrava toda a população masculina entre dezoito e sessenta anos, ainda não alistada na tropa de linha ou nas milícias. (LEAL, 1948, p. 106).

Precipualemente, ao analisar esse aparato militar no período correspondente à primeira república, verifica-se liberdade na sua formação em relação aos Estados, com livre nomeação por parte dos governadores em relação aos chefes de polícias, delegados e subdelegados, sendo essas nomeações intrincadas a um jogo de interesses que envolvia as lideranças econômicas, sobretudo aos proprietários de terras e também, as lideranças políticas.

Não obstante, o judiciário brasileiro também esteve ancorado na descentralização e nas trocas de favores entre coronéis e Estado, além do acúmulo de funções que extrapolava a divisão de poderes.

A legislação portuguesa, no período colonial do Brasil, conforme já foi acentuado, demarcava imperfeitamente as atribuições dos diversos funcionários, sem a preocupação – desusada na época – de separar as funções por sua natureza. Daí a acumulação de poderes administrativos, judiciais e de polícia. (LEAL, 1948, p. 97).

Assim, percebe-se uma estrutura política marcada pela violência estrutural e pela violação sistêmica de direitos fundamentais de grande parte da população, sendo que essa violência não ocorria de forma esporádica, mas sim, por formas de estruturas sustentadas pelo poder dos coronéis. Poder esse, muitas vezes caracterizado pela manipulação do poder judicial e da polícia, além da figura do jagunço. Ainda nesse ínterim, Carvalho traz que na

---

<sup>6</sup> Entende-se por arranjos dos poderosos na república velha a política baseada em práticas como a Política dos Governadores e a Política do Café com Leite, que permitiram às oligarquias rurais manterem o controle do poder através da manipulação do sistema eleitoral. O coronelismo foi fundamental nesse esquema, usando o voto de cabresto e a fraude para garantir o domínio dos grupos oligárquicos.

primeira república, os empregados não podiam ser considerados cidadãos, e sim súditos dos coronéis, logo sem qualquer direito civil e sujeitos a todas as formas de violência.

O coronelismo não era apenas um mero obstáculo ao livre exercício dos direitos políticos. Ou melhor, ele impedia a participação política porque antes negava os direitos civis. Nas fazendas, imperava a lei do coronel, criada por ele, executada por ele. Seus trabalhadores e dependentes não eram cidadãos do Estado brasileiro, eram súditos dele. Quando o Estado se aproximava, ele o fazia dentro do acordo coronelista, pelo qual o coronel dava seu apoio político ao governador em troca da indicação de autoridades, como delegado de polícia, o juiz, o coletor de impostos, o agente de correio, a professora primária. (CARVALHO, 2025, p. 63 – 64).

Ainda nessa seara, Carvalho cita:

A justiça privada ou controlada por agentes privados é a negação da justiça. O direito de ir e vir, o direito de propriedade, a inviolabilidade do lar, a proteção da honra e da integridade física, o direito de manifestação, ficavam todos dependentes do poder do coronel. (CARVALHO, 2025, p. 64).

Portanto, torna-se evidente a relação de dependência dos trabalhadores em relação aos coronéis. Sobre isso, Leal corrobora ao afirmar que o coronel era o patrão, o juiz, o provedor e o protetor. Em troca de trabalho, "proteção" e ajuda ocasional (como pagar um enterro ou um remédio), exigia lealdade absoluta, incluindo o voto. Assim, o voto acaba sendo transformado em moeda de troca (voto de cabresto). Logo, o direito ao voto, base da cidadania, era transformado em uma mercadoria. O voto não era uma escolha livre, mas uma obrigação para com o patrão. Isso viola diretamente o direito à liberdade de pensamento, consciência e participação política autêntica.

Em continuidade, ao se analisar os direitos econômicos e sociais, Leal aponta para a concentração da propriedade fundiária (latifúndio), sendo que dessa condição econômica, resultaram-se consequências sociais com violações nítidas aos Direitos Humanos, destacando-se o trabalho análogo à escravidão. Situação essa, em que os trabalhadores e os trabalhadores rurais viviam em regime de extrema dependência econômica, endividando-se com o "barracão" da fazenda (vendido pelo próprio coronel), tornando-se presos à terra em condições de exploração. Além disso, destaca-se da falta de acesso à terra, à educação e a outros meios de subsistência tornava a população refém do coronel. A negação do direito à educação era particularmente crucial, pois mantinha a população na ignorância e, portanto, mais facilmente controlável.

Em consonância, Carvalho afirma que a grande propriedade de terra consistia em um obstáculo à cidadania, além do fato desses grandes proprietários, até 1988, em sua grande

maioria, serem os grandes e quase exclusivos detentores de todos os direitos civis e sociais, protegidos pela lei.

A última expressão é reveladora. A lei, que devia ser a garantia da igualdade de todos, acima do arbítrio do governo e do poder privado, algo a ser valorizado, respeitado, mesmo venerado, tornava-se apenas instrumento de castigo, arma contra os inimigos, algo a ser usado em benefício próprio. Não havia justiça, não havia poder verdadeiramente público, não havia cidadãos civis. Nessas circunstâncias, não poderia haver cidadãos políticos. Mesmo que lhes fosse permitido votar, eles não teriam as condições necessárias para o exercício independentemente do direito político. (CARVALHO, 2025, p.64).

Por fim, Leal aponta para um Estado que não cumpre o seu papel de garantidor de direitos. Pelo contrário, fecha os olhos para as violações cometidas pelos coronéis em troca de apoio político na esfera federal, inclusive tendo um sistema de justiça historicamente atrelado aos senhores da terra. Assim, conclui-se que o Estado brasileiro, historicamente, em muitos momentos violou os princípios básicos dos Direitos Humanos, sobretudo o da dignidade humana, usando a violência, inclusive física, para se sustentar, negando as liberdades individuais, mantendo a população em extrema pobreza e em situação de dependência, além da corrupção que corrompeu as instituições públicas.

Atualmente, o Brasil é signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que visou por fim evitar novas escaladas do cenário caótico e tenebroso imposto pela Segunda Guerra Mundial e o holocausto. Contudo, durante o regime militar que se estendeu de 1964 até 1985, os direitos civis básicos foram severamente violados através da suspensão do direito à escolha de seus governantes em algumas searas, também houve a suspensão do *habeas corpus*, censura, perseguições políticas, torturas e homicídios.

Após o regime militar, no ano de 1988 uma nova Constituição foi promulgada, merecendo destaque o seu potencial alcance social e cidadão.

A Constituição Federal de 1988 trouxe em seu arcabouço o respeito aos direitos humanos, sendo um dos seus princípios a dignidade da pessoa humana. Não obstante, o seu Art. 5º. deve ser mencionado:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL. Constituição Federal, 1988).

Em continuidade, nota-se a preocupação do legislador em trazer no escopo das garantias fundamentais a igualdade perante os arcabouços jurídicos de todos os seres

humanos, sem distinções de qualquer natureza, inclusive aos estrangeiros, além do direito fundamental à vida desde a concepção, à liberdade que somente será limitada em face do devido processo legal, assegurado o contraditório e a ampla defesa, à segurança em todas as esferas e à propriedade.

No ano de 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi estabelecido o primeiro Programa Nacional de Proteção aos Direitos Humanos (I PNPDH), que teve como objetivo principal mapear obstáculos e executar políticas de promoção e defesa dos direitos e garantias fundamentais.

Também no governo Fernando Henrique foi celebrado o segundo Programa Nacional de Proteção aos Direitos Humanos (II PNPDH), cujo grande objetivo foi de promover e debater a concepção desses direitos nas mais diversas concepções e áreas, atentando-se para a necessidade premente de difundir esses conceitos.

Em 2009, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, celebrou-se o terceiro Programa Nacional de Proteção aos Direitos Humanos (III PNPDH), pautado em eixos orientadores (diretrizes) que devem ser consideradas em todas as esferas, inclusive de forma transversal.

O primeiro eixo traz a necessidade da interação democrática entre Estado e sociedade civil. Aqui, nota-se o intuito de inibir qualquer imposição arbitrária do poder estatal fora do debate público que não se pautem nos direitos e garantias fundamentais expressos na Constituição Federal de 1988.

Ademais, o segundo eixo traz a necessidade de que todo o desenvolvimento da sociedade brasileira esteja inserido no cerne e em concomitância com o desenvolvimento dos Direitos Humanos. Logo, cabe ao Estado promover ações de promoção e divulgação desses direitos em todas as esferas, além da busca de inibir ações estatais que não considerem a dignidade da pessoa humana, sejam nos âmbitos trabalhistas, previdenciário, familiar, civil entre outros.

Em continuidade, o terceiro eixo traz a necessidade de universalizar a aplicação dos Direitos Humanos em diferentes contextos, inclusive nos mais desiguais. Nota-se também a busca de exercício dos direitos fundamentais para todos os brasileiros, sem exceção, pois o país apresenta histórico de desigualdades como a formação de rincões de extrema pobreza em pleno século XXI.

Não obstante, o quarto eixo busca o acesso a uma justiça igualitária, imparcial e solidária, além do combate à violência, inclusive da ação infundada do próprio Estado, tendo como norte a formulação de políticas estratégicas e sociais que garantam com efetividade a segurança pública.

O quinto eixo remete a necessidade de políticas públicas que visem a interculturalidade. Portanto, cabe ao Estado promover ações no campo educacional e cultural que busquem a valorização e o diálogo de todas as culturas, sem a confecção de estereótipos e preconceitos. Aqui cabe citar a valorização da cultura afro e indígena.

Ainda nessa seara, o sexto e último eixo traz a necessidade do direito à memória e à verdade. Nota-se o intuito de não apagar da história as violações cometidas contra os Direitos Humanos em todas as esferas. Como exemplo, a Comissão Nacional da Verdade (CNV) criada em 2011 para apurar os crimes cometidos pelo Estado entre os anos de 1946 a 1988, período que contempla os momentos históricos da república populista, ditadura militar até a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Contudo, quando se analisa o tema diante de aspectos atuais, é relevante fazer um paralelo com a situação política do país, sobretudo, diante de aspectos da disputa de narrativas entre direita e esquerda. Historicamente, a análise de Direitos Humanos no Brasil é marcada por batalhas ideológicas entre essas vertentes. De modo geral, essa disputa se consolida na dicotomia entre a proteção de grupos vulneráveis (esquerda) e a defesa da ordem pública e segurança (direita).

A influência do pensamento progressista é visível em autores que discutem a educação libertadora, como Paulo Freire (1987), e a interseccionalidade entre raça e classe, como Angela Davis (2016), amplamente lidos no Brasil. Já no campo da direita, frequentemente, há uma crítica de que os direitos humanos no Brasil "protegem criminosos" (a frase "direitos humanos para humanos direitos") e que priorizam grupos de identidade em detrimento da segurança da maioria. Defende-se uma visão onde os direitos estão atrelados ao cumprimento de deveres.

A crítica contemporânea à extrema-direita no Brasil descreve o movimento não apenas como uma vertente política, mas como um projeto de ruptura com o consenso humanista estabelecido pela Constituição de 1988. Segundo intelectuais como João Cezar de Castro Rocha, essa ideologia opera por meio de uma "retórica do ódio" que transforma o adversário político em um inimigo existencial a ser eliminado, o que esvazia o sentido de universalidade dos direitos humanos. Nesse cenário, o discurso de proteção à dignidade humana é sistematicamente deslegitimado pela máxima de que tais garantias serviriam apenas para "proteger bandidos", uma construção narrativa que, segundo o filósofo Renato Janine Ribeiro, visa autorizar a violência estatal e social contra grupos marginalizados, como populações periféricas, indígenas e outras minorias.

Por fim, quando se fala em Direitos Humanos no Brasil, certamente merecem destaques a Lei 10.639 de 2003, que institui a temática da História e Cultura Afro-Brasileira no sistema educacional brasileiro e a Lei 11.645 de 2008, que institui o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio. Assim, mesmo o país tendo avançado na legislação sobre o reconhecimento dos direitos humanos, não é difícil ao abrir o noticiário, deparar-se com notícias de violência policial contra civis, a situação de calamidade que se encontram diversos presídios brasileiros e, o número ainda significativo de indivíduos que se encontram em situação de extrema pobreza, logo, surge a indagação dos fatores que levaram a esse cenário, inclusive no discurso que solicita menos direitos humanos.

Todavia, quando se analisa a questão dos Direitos Humanos no Estado do Paraná, desde a evolução conceitual dos Direitos Humanos, desde sua fundamentação universalista na DUDH até o reconhecimento das particularidades culturais e identitárias das gerações mais recentes, impactou significativamente o ensino de História na educação de tempo integral paranaense, ainda que sua implementação enfrente desafios estruturais e conceituais profundos. A proposta de um ensino crítico e emancipatório, alinhado a essa evolução, encontra na carga horária ampliada uma oportunidade ímpar para desenvolver projetos interdisciplinares que liguem passado e presente. No entanto, a realização desse potencial esbarra em dificuldades reais que permeiam a educação no Paraná.

Em primeiro lugar, a concepção de tempo integral poderia permitir a operacionalização da interdisciplinaridade e da transversalidade exigidas pela abordagem contemporânea dos Direitos Humanos. O ensino de História, neste modelo, tem a potencialidade de deixar de ser um arcabouço de fatos isolados para se tornar um eixo articulador de reflexões profundas. A análise histórica de longa duração, por exemplo, permite compreender a formação de estruturas sociais excludentes no Brasil e, especificamente, no Paraná – como a violência da colonização, os conflitos de terra e a marginalização de populações tradicionais –, relacionando-as diretamente com as violações de direitos que ainda perduram na realidade local dos estudantes. Contudo, uma das principais dificuldades reside na fragmentação do próprio currículo e na carência de formação docente continuada que capacite os professores a estabelecerem essas conexões de maneira crítica e eficaz, superando uma abordagem meramente comemorativa ou factual. Ressalta-se que a questão do currículo será abordada com maior ênfase no próximo capítulo.

Em segundo lugar, o foco na interculturalidade, central na quarta geração de direitos, teoricamente encontraria na escola de tempo integral um ambiente fértil. A carga

horária estendida permitiria projetos que desconstruam narrativas únicas, por exemplo, ao contrapor a história oficial da "ocupação heroica" do território paranaense às perspectivas dos povos indígenas Kaingang e Guarani, dos quilombolas e dos migrantes, efetivando as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Na prática, porém, a educação no Paraná depara-se com a resistência de setores conservadores que frequentemente interpretam tal revisão histórica como uma "doutrinação" ou "ameaça" aos valores tradicionais, criando um ambiente de tensão política em torno do trabalho docente. Essa tensão, somada à falta de recursos didáticos adequados que representem essa diversidade, constitui um obstáculo substantivo para a implementação de uma educação intercultural verdadeiramente transformadora.

Logo, a estrutura do tempo integral é, em tese, ideal para metodologias ativas que promovam a consciência histórica e a vivência dos Direitos Humanos. Projetos de intervenção na comunidade, simulações de conflitos históricos sob a ótica da justiça e produções culturais utilizando linguagens artísticas seriam formas potentíssimas de consolidar a aprendizagem. Não obstante, a realidade de muitas escolas paranaenses é de infraestrutura precária, turmas superlotadas e falta de apoio pedagógico especializado. Esses fatores limitam severamente a capacidade dos educadores de inovar. Além disso, é frequente verificar-se, entre os próprios alunos, uma percepção distorcida dos Direitos Humanos, associando-os apenas à defesa de "criminosos", um reflexo do discurso social hegemônico. Reverter essa percepção requer um trabalho pedagógico persistente e bem fundamentado, que muitas vezes esbarra na descrença e no desestímulo dos estudantes, afetados pelo contexto social de vulnerabilidade.

Em síntese, enquanto a evolução dos Direitos Humanos demanda um ensino de História crítico, intercultural e propositivo, a educação paranaense, mesmo no modelo de tempo integral, enfrenta o duplo desafio de superar suas fragilidades materiais e formar educadores para lidar com as complexidades e resistências inerentes a este ensino. A jornada ampliada é, sem dúvida, um espaço privilegiado para esta empreitada, mas sua efetividade dependerá de um investimento que vá além da extensão do tempo, contemplando a qualificação do corpo docente, o fornecimento de recursos adequados e um firme apoio político-pedagógico para que os educadores possam atuar com segurança na construção de uma cidadania crítica e emancipada, que segundo Marco Mondaini (2006) possa contribuir na luta pela hegemonia favorável ao discurso desses direitos, assim, que seja legal por parte do Estado, mas sobretudo, legítimo por parte da sociedade.

Para concluir, com a evolução da temática dos Direitos Humanos no mundo, no Brasil e, sobretudo, no Paraná, torna-se imperativo analisar documentos norteadores da Educação a nível nacional como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a nível

estadual, como o Referencial Curricular Paranaense (RCP), tendo como norte o ensino de humanas, com maior ênfase no ensino de História e como está presente esses direitos, buscando assim, respostas para os objetivos da pesquisa propostos.

## CAPÍTULO 2

### **DIREITOS HUMANOS NO INTERIOR DOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARANÁ**

A temática Direitos Humanos suscita dúvidas e diversos questionamentos sobre suas políticas e aplicações, sendo frequentemente associada, de forma equivocada, à defesa da criminalidade. Entre os educadores, entretanto, conforme observado em Benevides (2007), a percepção é de que esses direitos são abordados de forma insuficiente e fragmentada no ambiente educacional.

Diante desse contexto, analisar como os Direitos Humanos estão presentes nos documentos norteadores da Educação Básica brasileira e, mais especificamente, naqueles do Paraná, torna-se premente. Logo, essa pesquisa analisará a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, que está vigente e o Referencial Curricular do Paraná (RCP), também de 2018. A partir dessa análise, buscar-se-á responder a indagações sobre a disposição dos Direitos Humanos nos documentos mencionados e se essa disposição é suficiente para um debate profundo e satisfatório sobre a temática em sala de aula, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

#### **2.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

A BNCC é um documento que tem por objetivo estabelecer as competências gerais e específicas, além das habilidades e aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante as etapas da educação básica, sendo elas, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Portanto, trata-se de um documento normativo que norteia todos os âmbitos da educação regular, principalmente no que diz respeito à elaboração e aplicação dos currículos escolares.

Assim, diante do exposto, torna-se necessário analisar a disposição sobre os Direitos Humanos e as orientações contidas nesse documento para a elaboração dos currículos. A última versão, de 2018, traz em seu escopo uma relevante mudança, a inclusão do Novo Ensino Médio e de seus quatro itinerários formativos (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), os quais se associam à base comum. Para muitos, essa estrutura reflete uma plataforma neoliberal de esvaziamento curricular, inibidora do pensamento crítico e emancipador, inclusive no que diz respeito aos Direitos Humanos.

Logo na parte introdutória, o documento faz alusão ao § 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), anunciando que versará exclusivamente sobre à Educação Básica, orientando-se pelos princípios éticos, estéticos e políticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Esse trecho dialoga com aspectos chaves presentes na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 e com as cartas constitucionais de diversos países signatários, inclusive o Brasil, ao associar dimensões estéticas, políticas e éticas para a formação integral dos alunos e ao perseguir o ideal de uma sociedade justa, democrática e sobretudo, inclusiva.

Ainda no interior da introdução, o documento menciona a busca por superar a fragmentação dos currículos escolares na esfera federal, bem como nas redes estaduais, do Distrito Federal e municipais, por meio da criação de uma base comum de integração. Embora seja pertinente alguma integração curricular e o próprio documento mencione posteriormente uma base diversificada, cabe destacar o receio, fundamentado na experiência de muitos educadores, quanto a um possível engessamento curricular e à sobrecarga de conteúdos, fatores que podem inviabilizar a discussão pormenorizada de questões centrais à formação discente.

Dentro das 10 competências gerais da BNCC, o tema Direitos Humanos apresenta-se expressamente em duas e implicitamente nas demais. As seis primeiras são apresentadas a seguir:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2018).

Entre diversos pontos importantes das diretrizes citadas, destaca-se a busca pela interculturalidade, em substituição à perspectiva monocultural. Nesse ínterim, Vera Candau (2008) e o sociólogo Boaventura Santos (2006) salientam a necessidade de análise dos Direitos Humanos sob a ótica da interculturalidade. Como primeiro ponto, Candau atenta para a necessidade da superação da dicotomia entre o universalismo e o relativismo cultural, sendo necessário reconhecer que cada cultura tem valores e ideias valiosas, portanto, uma não deve se impor em relação às demais, mas sim, relacionar-se através do diálogo.

Afirmar que todas as culturas ou grupos culturais têm valores e ideias, elementos fundamentais que aspiram a comunicar a outros e universalizar, mas o universalismo é incorreto, enquanto uma única cultura predomine e queira se impor a todos. No outro polo está o relativismo cultural, que afirma que todas as culturas são relativas, nenhuma é absoluta, nenhuma é completa, mas é necessário propor diálogos interculturais sobre preocupações convergentes, ainda que expressas a partir de diversos universos culturais. Somente assim seremos capazes de construir algo juntos, um projeto comum. É necessário negar tanto o universalismo quanto o relativismo absoluto. (CANDAU, 2008, p. 48)

Em continuidade, quando se analisa especificamente a primeira competência, pode-se interpretá-la sob a luz do conceito de ecologia de saberes, proposto por Santos. Esse conceito estabelece e que o conhecimento científico não pode ser visto como hegemônico, mas como uma forma de conhecimento, mas sim como uma forma que deve dialogar com saberes tradicionais, como o dos povos indígenas por exemplo, frequentemente marginalizados. Já diante da perspectiva intercultural de Candau, torna-se relevante problematizar quais conhecimentos históricos foram esquecidos e por quem, além de refletir criticamente sobre o currículo. Candau defende que o currículo não deve valorizar os saberes de povos “esquecidos” apenas de modo superficial, mas sim colocá-los em forma de diálogo com outros saberes culturais, sempre questionando hierarquias estabelecidas. Aqui, ressalta-se um cuidado que deve ser estendido para toda a análise das competências seguintes. Embora o texto legal possa ser alinhado sob a luz de teóricos como Candau, Santos e até mesmo Rüsen, quando se analisa na prática o sistema de ensino paranaense, torna-se perceptível um abismo entre o que está expressa e o que de fato ocorre dentro das escolas do Estado e nos cerne dos aparatos administrativos que a cercam.

Ao analisar a segunda competência, observa-se a sua relação com a noção de abordagem científica proposta por Santos, segundo a qual, essa análise não deve se estender

apenas ao método tradicional científico, mas também a outras formas de conhecimento de mundo. Essa análise alinha-se com as indagações norteadoras de Candau: a curiosidade intelectual é incentivada em todas as expressões culturais? Ou apenas ocorre diante das culturas dominantes? Uma prática intercultural requer que a investigação crítica seja também empregada para desconstruir estereótipos e preconceitos.

Quanto à terceira competência, embora seja possível analisá-la pela perspectiva da ecologia de saberes proposta por Santos, é necessário evitar uma valorização meramente folclórica ou exótica das culturas, que não se reconheça nelas um espaço de luta no âmbito de uma tradição intercultural e que não promova um diálogo de forma simétrica. Em consonância, esta é a competência mais diretamente relacionada ao projeto intercultural de Candau. Ela enfatiza que valorizar e fruir não são suficientes; é preciso uma participação ativa e uma postura crítica, capaz de questionar as relações de poder presentes nessas manifestações. A interação entre o "local" e o "mundial" deve ser analisada criticamente, evitando a subordinação do primeiro ao segundo.

A quarta competência pode ser interpretada através do conceito de valorização das deferentes linguagens não hegemônicas (orais, corporais e visuais), inclusive a Libras, conforme proposto por Santos. Nessa perspectiva, a democratização das linguagens é um passo relevante à democratização do próprio conhecimento. Candau, por sua vez, indicaria nesta competência um potencial para dar voz a grupos culturalmente silenciados. A comunicação intercultural exige, de fato, o domínio e o respeito a múltiplos códigos de expressão. O trabalho pedagógico com essas linguagens deve se configurar, portanto, um exercício de reconhecimento do "Outro" e de suas formas singulares de expressão e existência no mundo.

A quinta competência, não menos relevante, traz a necessidade de criar e utilizar ferramentas digitais. Sob a ótica de Santos, essas tecnologias deveriam ser empregadas como um campo de luta, sendo imperativo o seu uso crítico e ético. O autor alertaria que essas ferramentas poderiam tanto funcionar como instrumentos de colonização digital (impondo padrões culturais globais), tanto como de resistência e contra hegemonia (como nas mídias livres e nos movimentos sociais). Nesse sentido, o protagonismo consistiria na capacidade de usar a tecnologia para amplificar vozes subalternas. Em consonância, para Candau, analisar a interculturalidade na era digital exige a compreensão de como as tecnologias podem homogeneizar culturas ou, ao contrário, serem apropriadas para fortalecer identidades e promover o diálogo entre diferentes. Uma abordagem crítica deve questionar os algoritmos e as lógicas que privilegiam certas culturas em detrimento de outras no ambiente digital.

Em continuidade, a sexta competência remete a diversos aspectos da ecologia de saberes, alinhando-se com o pensamento de Santos. Contudo, ao analisar a noção de projeto de vida, é preciso questionar se esse está sendo concebida pela lógica capitalista colonialista ou se abre espaço, efetivamente, para economias alternativas e solidárias - temas centrais na ótica do autor. Para Candau, este é o cerne da educação intercultural: o reconhecimento da diversidade como fundamento para uma cidadania plena. A apropriação de conhecimentos deve ser um processo dialógico e não de assimilação. O exercício da cidadania só é possível em uma sociedade que aprendeu a conviver com a diferença de modo igualitário e não hierárquico.

Outro ponto levantado por Candau e Santos, está no fato de que todas as culturas possuem concepções sobre a dignidade humana, o que se alinha com as seis diretrizes apontadas. De modo que todas as culturas devem ser efetivamente contempladas pelos Direitos Humanos e, quando esses direitos são relativizados em seu exercício, hierarquizando um cenário em detrimento de outro, essa situação pode acarretar descrédito por parte da população, sendo extremamente prejudicial para a sociedade como um todo.

Candau e Santos destacam que a cultura nunca deve ser pensada como algo acabado e completo, sendo necessário a sua reconstrução cotidiana por meio do diálogo intercultural. Essa perspectiva está contida na sexta competência da BNCC, que explicita a valorização e a diversidade de saberes e vivências culturais.

Todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. Afirmar que nenhuma cultura é completa, que nenhuma dá conta de toda a riqueza do humano, leva-nos a, muito mais do que trabalhar com a ideia de uma cultura verdadeira e única, que tem de ser universalizada, desenvolver a sensibilidade para com a ideia da incompletude de todas as culturas e, portanto, da necessidade da interação entre elas. Nenhuma cultura dá conta do humano. “Aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos (SANTOS, 2006, p. 446).

Em conjunto, as competências da BNCC, quando lidas por essas lentes críticas, revelam um potencial progressista, mas também profundas ambiguidades. Tanto Boaventura de Sousa Santos quanto Vera Candau desvelam o risco de uma interpretação das competências que as torne compatíveis com uma perspectiva liberal e multiculturalista, que aceita a diversidade sem questionar as estruturas de poder que produzem a desigualdade. A realização plena do espírito dessas competências depende, portanto, de uma leitura radicalmente democrática, intercultural e decolonial, que as transforme em ferramentas para a construção de uma sociedade mais justa e menos excludente.

As competências 7, 8, 9 e 10 da BNCC, por sua vez, abordam diretamente a temática dos Direitos Humanos em seu escopo. A competência 7, por exemplo, remete à necessidade de se estabelecer projetos comuns que integrem as diferentes culturas, fazendo referência também à terceira geração desses direitos ao incluir a dimensão socioambiental e do consumo consciente.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (SANTOS, 2018, p. 9)

Diante de intensas mudanças sociais, que segundo pesquisadores, configuram uma mudança de época, e no âmbito de complexas discussões científicas e bibliográficas de diversas matrizes ideológicas, faz-se premente uma análise profunda de problemáticas como a igualdade no campo dos Direitos Humanos.

Ainda nesse contexto, Candau (2008) aponta que, mesmo diante do processo de globalização, persiste uma tendência de perspectiva monocultural, derivada de um neoliberalismo excludente. Assim, observa-se uma mudança de paradigma subjetivo, na qual a ênfase moderna da igualdade perde centralidade, cedendo espaço à valorização da diferença.

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. The right to be different!, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros. (CANDAU, 1999, p. 7)

Assim, diante dessa discussão, cabe questionar se a temática e a efetividade sobre Direitos Humanos ainda se faz relevante. Ao observar o discurso de líderes de grandes nações, o princípio da dignidade da pessoa humana geralmente está em pauta, salvo raras exceções. Contudo, casos contendo violações desses direitos vêm se multiplicando ano a ano, observados no aumento exponencial dos casos de tortura, inclusive no Brasil, que, apesar dos esforços de grande parte dos governos, ainda apresentam dados alarmantes.

Ao analisar essa realidade, Candau chama a atenção para os conceitos de indivisibilidade e exigibilidade. A Conferência de Viena de 1993<sup>7</sup> deu ênfase ao princípio da indivisibilidade entre as quatro gerações de direitos - civis, políticos, econômicos, sociais e culturais -, que devem ser considerados em igualdade de escala, sem sobreposição. Já a exigibilidade, que se refere na aplicabilidade desses direitos, ainda é muito singela, principalmente no que tange direitos econômicos, sociais e culturais, o que auxilia na explicação sobre a indiferença de muitos indivíduos em relação aos Direitos Humanos.

Candau também discute a tensão entre o universal e o particular. A própria denominação — Declaração Universal dos Direitos Humanos — remete a uma proposta universalizante. No entanto, desde a Conferência de Viena, esse caráter universal tem sido questionado por diferentes grupos sociais, que argumentam que ele reflete predominantemente uma perspectiva europeia, ignorando diferenças culturais e modos distintos de organização da vida e da produção. Essa percepção de um universalismo hegemônico contribui para o descrédito e para o sentimento de não pertencimento de parcelas significativas da população em relação a esses direitos.

Assim, a autora ressalta a necessidade da construção de pontes entre o particular e o universal. Santos, por sua vez, analisa a construção dos Direitos Humanos a partir do que pode ser lido, diante de sua teoria, como localismo globalizado, uma matriz de pensamento renascentista europeia, ainda hegemônica, que tem por base universalidade uma determinada realidade e aplicá-la a todas as demais. Portanto, Santos e Candau convergem na leitura de que os Direitos Humanos devem ser vistos em uma perspectiva interculturalista, em que a diversidade seja reconhecida por via da construção de projetos comuns, superando, dessa forma, a dicotomia estéril entre universal e particular.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2008, p. 52).

---

<sup>7</sup> A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, Áustria, de 14 a 25 de junho de 1993, foi um marco importante na história dos direitos humanos. Um dos seus principais resultados foi a adoção da Declaração e Programa de Ação de Viena, que estabeleceu um plano comum para o fortalecimento do trabalho de direitos humanos em todo o mundo.

Nessa mesma direção, a partir da teoria de Jörn Rüsen (2010), essa competência pode ser compreendida como expressão da competência narrativa. Para o autor, uma narrativa histórica válida não é uma invenção arbitrária; ela requer uma argumentação fundamentada em evidências — fatos, dados e informações confiáveis. A defesa de ideias baseadas em direitos humanos e na consciência socioambiental remete, portanto, à função orientadora da consciência histórica, que utiliza a interpretação do passado para fundamentar um posicionamento ético no presente. A BNCC propõe, como norte, que o aluno não se limite a contar histórias, mas seja capaz de construir narrativas criticamente justificadas, úteis para a tomada de decisão e para a ação guiada por valores. Desse modo, Rüsen destacaria que essa competência articula a tríade cognitiva (investigação), política (negociação e defesa) e moral (ética, direitos humanos) — dimensões intrínsecas a uma consciência histórica plenamente desenvolvida.

A oitava competência, por sua vez, estabelece a necessidade de reconhecer a diversidade humana nas relações sociais e de convivência, inclusive de convivência, exigindo o respeito mútuo a essas diferenças.

Esta competência também dialoga com a formação da identidade histórica, conceito central na obra de Rüsen. O processo de conhecer-se e compreender-se no âmbito da diversidade humana é profundamente histórico. Tanto a identidade individual quanto a coletiva são construídas por meio de narrativas que situam e localizam os indivíduos no tempo – familiar, comunitário, nacional. Na perspectiva de Rüsen, a autocrítica envolve a capacidade de revisar as narrativas herdadas sobre si e pelos próprios grupos, reconhecendo seu caráter construído e, portanto, passível de questionamento e ressignificação. Cuidar da saúde emocional para lidar com as emoções próprias e alheias é uma condição para o diálogo intercultural, que, no campo da história, significa conseguir se colocar no lugar de sujeitos históricos diferentes de si próprios, compreendendo seus contextos e motivações sem anacronismos, um exercício essencial para uma consciência histórica não egocêntrica.

A nona competência estabelece, entre outros aspectos, a necessidade de valorizar e respeitar as diversas identidades, o que segundo Santos, remete à quarta geração dos Direitos Humanos – também denominado direito das identidades sociais.

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. (SANTOS, 2018, p. 10).

Já para Rüsen, esta competência é a aplicação prática da orientação temporal no âmbito das relações sociais. Para o autor, a consciência histórica tem uma função de mediação prática da vida no tempo. Exercitar a empatia e o diálogo é, no fundo, exercitar a competência de se colocar no lugar do outro no tempo – seja no presente (diálogo com culturas diferentes) seja no passado (compreensão de agentes históricos). A resolução de conflitos exige entender as raízes históricas dos conflitos, o que Rüsen chamaria de compreensão da genética dos processos sociais, vendo-os como dinâmicos e cheios de tensões. O respeito à diversidade de saberes e identidades desafia diretamente as narrativas históricas tradicionais (que Rüsen identifica como um tipo inicial de consciência histórica, baseada na legitimação inquestionável) e demanda narrativas críticas e genéticas, capazes de incorporar perspectivas múltiplas e explicar a mudança. É a competência que mais exige a superação de uma história única e homogeneizadora.

Por fim, a décima competência estabelece a necessidade de formar cidadãos críticos e autônomos, abordando também temas como ética, democracia, inclusão e solidariedade, o que segundo a teoria de Santos, faz alusão a quarta geração de Direitos Humanos. “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”. (SANTOS, 2018, p. 10).

Segundo a teoria de Rüsen, esta competência pode ser lida como a da ação orientada historicamente. É o ápice do processo da consciência histórica segundo Rüsen: a capacidade de usar o conhecimento e a interpretação do passado para agir de forma responsável e ética no presente, projetando um futuro. Agir pessoal e coletivamente remete à dimensão política da consciência histórica, que sempre envolve a comunidade. A responsabilidade e a tomada de decisão baseada em princípios éticos e democráticos são diretamente alimentadas por uma compreensão histórica que torna os agentes responsáveis pelas consequências das próprias ações no fluxo do tempo. A flexibilidade e resiliência são qualidades necessárias para lidar com a experiência da contingência histórica – o fato de que o curso dos eventos é aberto e imprevisível. Uma consciência histórica bem formada, nos moldes de Rüsen, não oferece certezas absolutas, mas oferece ferramentas (narrativas interpretativas) para agir com determinação mesmo na incerteza, guiado por uma orientação ética solidária e inclusiva.

Portanto, torna-se evidente que, mesmo a Base Nacional Comum Curricular sendo uma política pública de matriz neoliberal e extensa em termos de conteúdos, é evidente que ela aborda os Direitos Humanos em consonância com referenciais teóricos relevantes. No entanto, não avança na abertura possibilidades metodológicas concretas, nem na promoção de

espaços para discussão e aprofundamento crítico da temática. Dessa forma, sua aplicação em sala de aula, como é notório por parte significativa dos educadores, permanece distante do considerado ideal.

Ademais, percebe-se no documento a busca por suprir a necessidade de uma educação indígena e também, referente à questão afrodescendente, na busca, conforme defendido por Candau, de um diálogo intercultural. Do mesmo modo, está inserido a busca por igualdade, equidade e a diversidade como pilares a serem construídos pelo sistema de ensino brasileiro.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 15).

Quanto à análise dos conteúdos de História do Ensino Médio, conclui-se que a disciplina está diluída no eixo temático Ciências Humanas e Sociais aplicadas, baseado no desenvolvimento através dos conteúdos de certas habilidades. No mais, o desenvolvimento de habilidades deverá promover a aquisição de certas competências por parte dos estudantes, sendo que, no interior dessas competências, uma se refere diretamente aos Direitos Humanos.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. (BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2018.).

Ressalta-se que as competências e habilidades do eixo sobre as Ciências Humanas será anexado ao final do texto.

Ainda no cerne do eixo História das Humanidades e suas Tecnologias, e em especial seu enfoque nos Direitos Humanos, uma análise conjunta a partir das perspectivas de Vera Candau, Boaventura de Sousa Santos e Jörn Rüsen revela um terreno pedagógico de grande potencial, mas também de tensões fundamentais. Este eixo, enquanto espaço privilegiado para o tratamento da temática, é atravessado por diferentes exigências teóricas que podem tanto enriquecer quanto tornar complexo sua realização prática.

Sob a ótica de Vera Candau, a educação intercultural crítica representa o horizonte necessário para este componente curricular. Dessa forma, o estudo da história e dos direitos humanos não pode se limitar a uma narrativa única e homogeneizadora; pelo contrário, deve

promover um diálogo conflitivo e construtivo entre as diferentes culturas e memórias que formam a sociedade brasileira. Consequentemente, isso implica ir além de uma inclusão superficial de conteúdos sobre povos indígenas ou cultura afro-brasileira, exigindo que essas perspectivas sejam centrais para a compreensão dos conflitos e da construção da cidadania. Portanto, o risco, nessa perspectiva, seria tratar os direitos humanos de forma universalista e abstrata, desvinculada das lutas concretas de grupos específicos contra a violência e a exclusão. A interculturalidade, assim, desafia o eixo a se tornar um espaço de questionamento das relações de poder que historicamente silenciaram determinados saberes e experiências.

Em paralelo, a partir da visão de Boaventura de Sousa Santos, este mesmo eixo se transforma num campo essencial para a descolonização do conhecimento. A ecologia de saberes e as epistemologias do Sul demandam uma revisão profunda do cânone histórico escolar. Nesse sentido, a história ensinada deve ser capaz de operar uma sociologia das ausências, trazendo à tona as lutas e os saberes dos grupos subalternizados que foram sistematicamente transformados em invisíveis. Além disso, o próprio conceito de direitos humanos precisa ser submetido a uma crítica decolonial, deixando de ser apresentado como uma dádiva do Ocidente para ser compreendido como um campo em disputa, constantemente ressignificado por lutas globais e por cosmovisões não-eurocêntricas. Dessa maneira, a função do eixo seria desnaturalizar a gramática da modernidade colonial, permitindo aos alunos conceber projetos de futuro alternativos e solidários, em consonância com uma sociologia das emergências.

Por outro lado, na perspectiva de Jörn Rüsen, o eixo assume a função primordial de desenvolver a consciência histórica dos estudantes. A aprendizagem histórica, portanto, deve levar à formação da competência narrativa, ou seja, à capacidade de elaborar interpretações significativas sobre o passado para orientar a ação no presente. O estudo dos direitos humanos, nesse contexto, fornece a matéria-prima ideal para esse fim, pois envolve a análise de processos de violação e conquista de dignidade, exigindo juízos éticos e a compreensão da mudança temporal. Entretanto, Rüsen alertaria para o perigo de um ensino que caia num relativismo estéril ou numa politização desconectada do rigor metodológico. A consciência histórica responsável requer narrativas fundamentadas, que liguem o passado ao presente de modo a fomentar uma orientação para a ação responsável e democrática. Por conseguinte, o eixo deveria transformar os direitos humanos em problemas históricos concretos, analisando como diferentes sociedades lidaram com a dignidade e a violência.

Em síntese, a convergência entre essas três poderosas lentes teóricas aponta para um horizonte comum: a rejeição de um ensino dos direitos humanos como doutrina abstrata. Seja

para promover o diálogo intercultural e combater discriminações, na linha de Candau, seja para descolonizar o pensamento e valorizar saberes subjugados, como propõe Santos, ou ainda para formar a consciência histórica que fundamenta a ação ética, conforme Rüsen, todas as perspectivas demandam um ensino crítico, contextualizado e politizado. No entanto, as tensões são inerentes ao processo, pois a abertura intercultural e decolonial pode desafiar narrativas identitárias nacionais mais tradicionais, e o rigor da metodologia histórica pode tensionar-se com a urgência política. Dessa forma, a realização plena do potencial deste eixo curricular depende, em última análise, de uma interpretação e aplicação política corajosa e formadora da BNCC, capaz de integrar e articular o sistema educacional com a prática docente, fornecendo profundidade histórica, o diálogo entre as culturas e o compromisso inalienável com a emancipação humana.

Por fim, ao analisar esse eixo, nota-se o esvaziamento dos currículos das disciplinas, inclusive a de História, estando essa diluída com a demais do próprio eixo. Como o Referencial Curricular do Paraná ainda está em fase de discussão e formação, documento esse que será analisado em uma seção própria, conclui-se a falta de direcionamento por parte dos currículos escolares paranaenses de como trabalhar a temática sobre Direitos Humanos, além da falta também, de direcionamento metodológicos, frente aos mais variados desafios que os educadores podem enfrentar em relação a essa temática.

## **2.2 Referencial Curricular do Paraná (RCP)**

Em seu processo de contextualização, o Referencial Curricular do Paraná (RCP) menciona que o sistema estadual de ensino é constituído, atualmente, por 382 municípios e somados a mais 17 municípios com sistemas próprios<sup>8</sup>. Esse sistema abrange a educação básica e o ensino superior, na rede pública (municipal e estadual) e privada, estando regulamentada pela Lei nº 4978/64 e composto por um órgão executivo, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e também por um órgão deliberativo, o Conselho Estadual de Educação (CEE), além de 2144 escolas estaduais, 4982 escolas municipais, 2399 escolas privadas e 406 escolas privadas que ofertam Educação Especial.

Além disso, os princípios do Referencial remetem aos artigos 215 e 240 da Constituição Federal, afirmando a educação como um direito inalienável e imprescindível à transformação individual e do meio social coletivo. O documento caracteriza, assim, a

---

<sup>8</sup>. Sistemas de Ensino Próprios Municipais são sistemas educacionais autônomos criados e regulamentados pelos municípios, com a finalidade de atender às necessidades e peculiaridades locais da educação. A sua criação permite maior flexibilidade na organização e gestão da educação municipal, incluindo a definição de currículos, calendários escolares e regimentos.

educação como um direito fundamental, articulado com outros direitos, especialmente os direitos civis e políticos.

Em continuidade, o referencial faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), homologada no ano de 2013, indicando que essa serve de modelo para sua construção, pautado nos Direitos Humanos. Desse modo, defende-se que a educação deve promover tanto o reconhecimento como a vivência desses direitos.

[...] reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente construídos, dizem respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos (BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais, p. 517).

Precipuamente, as políticas educacionais devem estar articuladas aos Direitos Humanos. Conforme expresso na DCNEB:

[...] a proteção e a promoção de direitos de crianças e adolescentes; a educação das relações étnico-raciais: a educação escolar quilombola; a educação escolar indígena; a educação ambiental; a educação do campo; a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, as temáticas de identidade de gênero e orientação sexual na educação; a inclusão educacional das pessoas com deficiência e a implementação dos direitos humanos de forma geral no sistema de ensino brasileiro (BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013, p. 519).

Em relação à citação do documento, nota-se a ênfase na promoção do diálogo entre culturas, o que dialoga com a análise desenvolvida por Candau acerca do multiculturalismo. A diversidade humana, por sua vez, é apontada como a orientação central à construção da sociedade brasileira, com vistas ao desenvolvimento integral das relações sociais.

[...] exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro, [...] que desenvolva a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana. Faz-se necessário lançar um novo olhar sobre as concepções e práticas pedagógicas, no sentido de desenvolver ações que visem à promoção, proteção, defesa e aplicação no cotidiano, vislumbrando a formação dos estudantes para que participem ativamente da vida democrática, exercitando seus direitos e responsabilidades. Assim como, promover os direitos das demais pessoas, inclusive o direito ao meio ambiente saudável, sendo as questões ambientais articuladas ao currículo como um processo educativo (BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais 2013, p.519).

Nesse sentido, o documento explicita que os objetivos do Referencial estão alinhados aos do Caderno de Educação em Direitos Humanos, publicado pelo Ministério da

Educação em 2013, reconhecendo que a educação deve afirmar valores e estimular ações transformadoras da sociedade.

A 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. (BRASIL, Caderno de Educação em Direitos Humanos, 2013, s/p).

Em continuidade, o documento estabelece como princípio uma prática educacional fundamentada na realidade dos sujeitos da escola, entendendo os estudantes como produtos de seu tempo histórico, dotados de um repertório orientado pelas práticas contemporâneas e expressando a cultura vigente por meio de seus símbolos, rituais e códigos comunicativos. Dessa forma, a escola deve configurar-se como um ambiente democrático e não-excludente. Aqui, mais uma vez, evidencia-se a presença do diálogo intercultural proposto por Candau no referencial curricular.

Tão importante quanto assegurar o direito à educação dos estudantes, é reconhecer e valorizar sua diversidade, a qual apenas começou a ser vista e percebida com o advento da democratização do acesso à educação, que permitiu a entrada na escola de estudantes com aspectos e características diversas. Sua origem social e étnica, sua orientação sexual, gênero, crenças e interesses devem ser igualmente respeitados para que o acesso à educação seja também permanência e sucesso. (PARANÁ, Referencial Curricular do Paraná, 2022, s/p).

Ademais, os princípios da igualdade e da equidade também estão presentes no documento, visando ofertar o ensino a todos os indivíduos, com atenção especial a grupos populacionais historicamente minoritários, como povos originários e afrodescendentes, além jovens trabalhadores e àqueles que não concluíram seus estudos na idade correspondente. Nessa perspectiva, reafirma-se a valorização de grupos marginalizados como sujeitos de direitos, o que coaduna com a ideia de que todas as culturas elaboram suas próprias noções de dignidade humana, em consonância com o que foi apontado por Candau.

O compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular. (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, 2013. p. 15.).

Ainda em referência aos princípios norteadores, o documento também explicita o compromisso com a formação integral dos estudantes. Essa formação é concebida como um

processo multidimensional que deve promover o acesso e a fruição da cultura, da arte, do esporte e da tecnologia, integrando de modo indissociável aspectos físicos, afetivos, estéticos, políticos e cognitivos, todos ancorados nos diversos saberes mobilizados no ambiente escolar. Aqui, mais uma vez, pode-se inferir o princípio da não hierarquização e da indivisibilidade dos Direitos Humanos mencionados por Candau, formando cidadãos autônomos e com responsabilidade.

[...] atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (PARANÁ, Referencial Curricular do Paraná, 2022, s/p).

Outro princípio relevante é o da diversidade. Assim, o documento elenca a diversidade historicamente construída no país, cabendo à escola o papel de promover o diálogo entre as culturas em prol de projetos comuns, como a paz e o bem-estar de todos.

Da mesma forma as reflexões coletivas sobre o currículo escolar produziram avanços na concepção de educação e diversidade, consolidados a partir da articulação dos conhecimentos escolares no campo das relações étnico-raciais, de gênero, das sexualidades, da territorialidade e outros aspectos da diversidade sociocultural e das questões socioambientais que não podem deixar de estar presentes no momento da construção dos currículos das redes e/ou instituições de ensino. (PARANÁ, Referencial Curricular do Paraná, 2022, s/p).

Aqui, mais uma vez, o documento mostra-se em consonância com a proposta multiculturalista, que defende a necessidade de um diálogo não hierárquico entre as culturas, conforme elaborado por Candau. Não obstante, o Referencial ampara-se em diversos instrumentos legais que têm a diversidade como foco central.

O trabalho pedagógico com os objetos de conhecimentos e objetivos de aprendizagem da diversidade nos currículos da educação básica é respaldado pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 que alteram a LDB, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, mais especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, Diretrizes Operacionais Curriculares para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Diretrizes para o Atendimento de Educação Escolar de Crianças, Adolescentes, e Jovens em Situação de Itinerância, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (PARANÁ, Referencial Curricular do Paraná, 2022, s/p).

Em continuidade, é necessário abordar o princípio que norteia a transição entre as etapas e fases da educação básica, visto ser fundamental minimizar os efeitos de ruptura para

os estudantes. O documento elenca a necessidade de desenvolver atividades pedagógicas que promovam nos discentes um sentimento de pertencimento social, e a partir dele, a construção de suas próprias identidades. Essa premissa alinha-se ao pensamento de Santos, para quem o direito à identidade constitui uma dimensão intrínseca vinculada aos Direitos Humanos. Portanto, cabe aos sistemas de ensino articular estratégias e metodologias para assegurar a consecução desse objetivo formativo.

Os docentes, sujeitos diretos de contato com os estudantes, devem considerar que a perspectiva formativa nessa etapa se dá por meio do jogo, do brincar e da ludicidade. Neste contexto, é necessário ponderar atentamente para algumas questões que podem nortear as ações finais da educação infantil e iniciais do ensino fundamental: o que significa atender as especificidades da infância? Quais fatores interferem no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental? Como trabalhar o "abandono" simbólico dos colegas e referenciais anteriores? O que implica considerar aspectos que vão para além da adaptação física e estrutural? Como priorizar a iniciação em conceitos mais complexos? Como ajudar as crianças a reelaborar afinidades com os professores? Como organizar e distribuir o espaço de sala de aula e os demais espaços da instituição de ensino em prol das crianças? Qual o melhor acolhimento às crianças de seis anos no ensino fundamental? (PARANÁ, Referencial Curricular do Paraná, 2022, s/p).

Por fim, tanto o princípio da ressignificação dos espaços escolares quanto a concepção da avaliação como um momento de aprendizagem remetem a um fundamento basilar dos Direitos Humanos: o princípio da indivisibilidade. A organização dos espaços educativos deve orientar-se para a formação integral dos indivíduos, articulando de modo harmônico e inseparável as dimensões cognitiva, social, física e psicológica. O resultado almejado é a formação de sujeitos atuantes, proativos e capazes que saibam cumprir os seus deveres, mas sobretudo, exigir plenamente os seus direitos.

Nesse sentido, a escola em face às exigências da contemporaneidade precisa se reconfigurar, criar processos voltados à formação de sujeitos críticos, criativos, participativos, visando à inserção social, política e cultural, organizando os tempos e espaços da escola na busca de promover a participação efetiva dos estudantes nas atividades desenvolvidas, considerando suas singularidades e ampliando suas experiências. (PARANÁ, Referencial Curricular do Paraná, 2022, s/p).

Em conclusão, os princípios orientadores do Referencial Curricular do Paraná mostram-se em sintonia com os fundamentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e com as contribuições teóricas de autores como Vera Candau e Boaventura de Souza Santos. No entanto, uma análise mais detida do documento revela fragilidades substantivas que precisam ser registradas. Primeiramente, o RCP não apresenta ainda um norte metodológico para o Ensino Médio, afirmando que essa etapa ainda se encontra no período de construção. Assim, considerando que o documento foi homologado em 2022, constata-se um atraso

significativo na definição curricular dessa importante etapa formativa, o que gera incertezas operacionais e compromete a coerência e a continuidade do sistema educacional paranaense em sua totalidade.

Outro ponto relevante, está novamente na distância entre o que preconiza o documento e o que de fato ocorre dentro do sistema educacional paranaense. Como dito anteriormente, a percepção, sobretudo dos educadores, é a de que os objetivos pretendidos não se concretizam na prática escolar.

Ademais, ao se observar analiticamente os conteúdos da disciplina de História para os anos finais do Ensino Fundamental, verifica-se que a temática dos Direitos Humanos está prevista para o 9º ano. Contudo, a extensa quantidade de conteúdo a serem abordados no período letivo, em sua maioria de caráter factual e cronológico, inviabiliza na prática um tratamento aprofundado e reflexivo sobre esses direitos. Essa superfície, por consequência, impede a formação de uma consciência histórica crítica nos moldes propostos por Jörn Rüsen, que pressupõe a capacidade de interpretar o passado para orientar a ação no presente. Essa configuração também se mostra em desacordo com as diretrizes mais amplas do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná, publicado em 2013, o qual preconiza uma abordagem densa e efetiva da temática, como será detalhado a seguir.

### **2.3 Plano Estadual de Direitos Humanos do Estado do Paraná (PEEDH/PR)**

A partir da leitura do documento, constata-se que o Plano Estadual de Direitos Humanos do Estado do Paraná PEEDH/PR estrutura-se a partir de um conjunto de princípios, diretrizes e linhas de ação, tendo como objetivo geral de "implementar a Educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino do Estado do Paraná, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos" (p. 13). A organização do plano ocorre através de eixos temáticos, destacando-se entre eles: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça e Segurança, e Educação e Mídia.

Sob a ótica da interculturalidade crítica de Vera Candau, o plano apresenta avanços conceituais significativos, mas também revela tensões inerentes à tradução de princípios em diretrizes para um sistema educativo massivo e diverso. Candau interrogaria, antes de tudo, em que medida o plano promove um diálogo real e simétrico entre os diferentes saberes e culturas que compõem a sociedade paranaense? O documento, de fato, explicita como um de seus princípios a "valorização da diversidade cultural, racial, étnica, religiosa, de gênero, orientação sexual, entre outras" (p. 11).

Diante desses questionamentos, um objetivo diretamente relacionado, expresso no Eixo da Educação Básica, é o de "promover a inclusão, o respeito e a valorização da diversidade nos estabelecimentos de ensino, combatendo todas as formas de discriminação, preconceito e violência" (com base nas diretrizes, p. 17). Sob essa ótica, no entanto, a menção à "valorização" não é suficiente. Assim cabe o questionamento se o plano prevê mecanismos concretos para que os currículos escolares não apenas "incluam" conteúdos sobre culturas indígenas ou afro-brasileiras, mas para que se reconstruam a partir de um diálogo intercultural que descentralize a perspectiva hegemônica? A diretriz que propõe "garantir a transversalidade da educação em direitos humanos nos currículos da educação básica" (p. 17) poderia ser um caminho, mas é pertinente o alerta para o risco de uma transversalidade diluída e não-conflitiva, que evite enfrentar as relações de poder que estruturam o racismo, o sexismo e outras formas de opressão. A interculturalidade crítica exige uma leitura do mundo que parta do olhar dos oprimidos, o que demanda, por exemplo, que a formação de professores proposta no plano fosse centrada na desconstrução de estereótipos e na escuta ativa das comunidades.

Sob a perspectiva da consciência histórica de Jörn Rüsen, o plano é analisado como um instrumento de orientação temporal para o sistema educacional. Rüsen buscaria compreender qual narrativa sobre o passado e qual projeção de futuro o documento constrói para fundamentar suas ações no presente. O plano demonstra consciência da historicidade dos direitos humanos, ao afirmar, em seus fundamentos, que estes são "resultado de conquistas da humanidade no decorrer da história, a partir de lutas sociais" (p. 9). Esta é uma premissa crucial que se alinha à função genética da consciência histórica, que compreende a realidade como um processo em transformação.

Assim, um objetivo que deriva disso, no Eixo da Educação Básica, é "contribuir para a formação de sujeitos de direito, históricos e sociais, conscientes de seu papel na construção de uma sociedade justa, democrática e solidária" (p. 17). Diante da teoria de Rüsen, este objetivo toca no cerne da formação da consciência histórica: a capacidade de se entender como parte de um processo temporal e de agir como sujeito moral nesse processo. No entanto, a teoria rüseniana exigiria que o plano oferecesse mais do que uma declaração de intenções; ele deveria sugerir como a prática pedagógica pode desenvolver a competência narrativa dos estudantes. Isto é, como eles podem aprender a elaborar e criticar narrativas históricas sobre as lutas por direitos, conectando-as com dilemas do presente. A linha de ação que prevê "estimular a produção de materiais didáticos e paradidáticos que contemplem a história e a cultura dos povos indígenas, afro-brasileiros e outros grupos sociais" (p. 18) é um

instrumento para isso, mas seu sucesso dependerá de se tais materiais apresentam narrativas críticas e complexas ou se cristalizam visões estereotipadas e estáticas do passado.

A convergência das duas análises torna-se mais clara ao se examinar o tratamento dado à memória e à verdade. O plano inclui, entre seus princípios, "o direito à memória e à verdade" (p. 11), ligando-o à justiça de transição. Este é um ponto onde a interculturalidade crítica e a consciência histórica se encontram de forma potente. Para Candau, trabalhar a memória das violações (como a escravidão ou a ditadura) é essencial para reconhecer a dor do outro e suas demandas por justiça, base para um diálogo intercultural autêntico. Para Rüsen, é através do trabalho com a memória dolorosa que uma sociedade elabora uma consciência histórica crítica, capaz de evitar a repetição dos erros. Um objetivo relacionado poderia ser "fomentar, nas instituições de ensino, atividades e projetos que promovam a reflexão sobre a história recente do país, em especial sobre os períodos de autoritarismo, e suas consequências para a consolidação democrática" (implícito nas diretrizes sobre formação para a cidadania, p. 17-18). A implementação deste objetivo, contudo, é um campo de tensão, pois envolve lidar com narrativas históricas em conflito na sociedade – tensão que ambas as teorias não somente reconhecem, mas consideram fundamental para uma educação transformadora.

Em conclusão, a análise do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná sob as lentes de Candau e Rüsen revela um documento bem fundamentado conceitualmente, que incorpora princípios avançados de reconhecimento da diversidade e da historicidade dos direitos. Seus objetivos apontam para uma educação que pretende formar sujeitos críticos e promover uma cultura de paz e respeito. No entanto, ambas as perspectivas teóricas destacam que o potencial transformador do plano dependerá inteiramente de sua execução. Pela ótica de Candau, a questão é se a implementação será interculturalmente crítica, criando espaços de diálogo e conflito que alterem efetivamente as relações de poder no chão da escola. Já pela ótica de Rüsen, a questão é se as práticas pedagógicas decorrentes do plano serão capazes de desenvolver nos estudantes uma consciência histórica madura, que use narrativas complexas sobre o passado para orientar escolhas éticas no presente. O plano, portanto, abre um campo de possibilidades, mas seu sucesso como política pública educacional estará condicionado à capacidade de traduzir seus nobres objetivos e diretrizes em experiências de aprendizagem que, de fato, confrontem as desigualdades e formem cidadãos capazes de escrever, coletivamente, um futuro mais justo para o Paraná.

Por fim, conclui-se que tantos os documentos norteadores educacionais como a BNCC e o RPC, assim como o Plano Estadual do Paraná em Direitos Humanos apontam um norte considerável sobre esses direitos. Todavia, uma análise comparativa entre esses

documentos, revela pontos substantivos de desacordo, sobretudo em relação ao RCP, os quais podem ser compreendidos a partir de suas naturezas e finalidades distintas, mas que, em tese, deveriam convergir. O PEEDH configura-se como um plano de ação estratégico, dotado de diretrizes explícitas que, conforme dito anteriormente, buscam institucionalizar a educação em direitos humanos como um eixo transversal e intencional em todas as políticas educacionais. Ele opera a partir de uma lógica de implementação que prevê formação docente, produção de materiais, monitoramento e avaliação, orientado por uma perspectiva intercultural crítica que visa não apenas o reconhecimento da diversidade, mas o enfrentamento das assimetrias de poder que a produzem.

O Referencial Curricular, por sua vez, como documento normativo curricular apresenta uma incorporação mais genérica e menos operacional da temática. Embora faça referência aos direitos humanos em seus princípios norteadores e alinhe-se retoricamente a preceitos de diversidade e equidade, sua tradução em orientações pedagógicas concretas, produtos didáticos e, sobretudo, em uma distribuição viável de conteúdos que permita um tratamento aprofundado, mostra-se frágil. Essa fragilidade é particularmente evidente na etapa do Ensino Médio, onde a disciplina de História, campo privilegiado para tal discussão, encontra-se em fase de construção. Já no ensino fundamental, embora com um direcionamento presente, o documento não oferta um direcionamento claro sobre como articular, de forma crítica e contextualizada, a história das lutas por direitos.

O cerne do desacordo, portanto, não reside em uma oposição declarada, mas em um déficit de coerência e em uma tensão não resolvida entre a ambição transformadora do plano estadual e a realidade do desenho curricular. Enquanto o PEEDH enfatiza a indivisibilidade e a exigibilidade dos direitos, ou seja, sua interdependência e a possibilidade de sua reivindicação prática, o RCP, ao sobrecarregar o currículo com uma extensa lista de conteúdo a ser cumprida, involuntariamente contribui para uma abordagem fragmentada e superficial. Essa dinâmica acaba por relegar os direitos humanos a um tema transversal esparso, dificultando a realização do diálogo intercultural e do desenvolvimento da consciência histórica crítica, que ambos os documentos, em teoria, valorizam. Consequentemente, verifica-se uma lacuna entre a intenção política declarada e a ferramenta pedagógica disponibilizada, o que limita significativamente a efetivação de uma educação em direitos humanos na prática cotidiana das escolas paranaenses, mesmo naquelas que dispõem da jornada ampliada do tempo integral.

Diante desse quadro, será proposto um plano de ensino sobre Direitos Humanos que visa suprir os problemas apontados, tendo por referência temas atuais como bullying e

trabalho infantil. Assim, fica reservado para o final do próximo capítulo uma discussão mais aprofundada sobre as fontes e a sua relação na construção de planos de ensino que contemplem efetivamente o que preconizam os documentos analisados, tendo como bibliografia Jörn Rüsen e Vera Maria Candau.

## CAPÍTULO 3

### DIREITOS HUMANOS E O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Ao analisar a ementa da unidade curricular de História na educação paranaense, observa-se que seu itinerário encontra-se diluído no eixo de Ciências Humanas da BNCC. Dessa forma, não há um encaminhamento direto sobre como ministrar a disciplina, sobretudo no Ensino Médio, ficando a temática dos Direitos Humanos ainda mais difusa, embora presente nos princípios. Contudo, o Referencial Curricular do Paraná, conforme mencionado no capítulo anterior, não contempla a etapa do Ensino Médio, uma vez que a abordagem dos direitos e garantias fundamentais está atrelada ao 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Assim, não há uma orientação conclusiva sobre como trabalhar esse tema fundamental.

Ao examinar o Registro de Classe On-line (RCO) no contexto da reforma do Ensino Médio, constata-se que não figura o componente curricular de História propriamente dito na 3ª série, mas, sim, a unidade curricular intitulada História do Paraná I. A dificuldade reside no fato de que a temática dos Direitos Humanos estaria prevista para a 3ª série do Ensino Médio anterior, não havendo registros nos anos anteriores dessa etapa. Consequentemente, esse tema pode ser abordado apenas de forma transversal aos outros componentes, o que, conforme a conclusão desta pesquisa, mostra-se insuficiente. A lista de conteúdos referidos será apresentada em anexo.

Por fim, diante da discussão proposta, torna-se imperioso estabelecer formas e metodologias para o tratamento pedagógico dos Direitos Humanos, dado o caráter fundamental desses direitos imprescindíveis para qualquer comunidade humana.

#### 3.1 Aspectos Teóricos para o Ensino de História

Inicialmente, a memorização de nomes, datas e acontecimentos isolados, não pode constituir o objetivo central do ensino de História na contemporaneidade. Desse modo, cabe ao professor encontrar metodologias que envolvam os alunos diante de aprendizados que façam sentido. Para tanto, discorrer sobre a formação da consciência histórica, tal como proposta pelos historiadores Jörn Rüsen e Marcia Elisa Tetê Ramos, torna-se uma tarefa fundamental.

A consciência histórica proposta por Rüsen pode ser definida como a capacidade do indivíduo, construída por meio do conhecimento histórico, de orientar sua própria vida dentro da estrutura temporal. A sistematização dessa formulação pode ser observada na seguinte formulação:

Durante o século XIX, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura do tempo. O entendimento histórico é guiado fundamentalmente pelos interesses humanos básicos: assim, sendo, é direcionado para uma audiência e tem um papel importante na cultura política da sociedade dos historiadores. (RÜSEN, 2010, p. 25).

No próprio Referencial Curricular do Paraná, vigente, o ensino de História voltado para a orientação do sujeito no tempo – conforme proposto por Rüsen – encontra-se presente. Esse enfoque está alicerçado nas operações de análise e julgamento de valor, a partir das quais se promove a compreensão e valorização do passado como um fator de orientação cultural para a vida prática.

No mesmo sentido, Marcia Elisa Tetê Ramos (2013) compreende a consciência histórica como uma competência complexa e multidimensional que possibilita aos sujeitos orientar-se no tempo, atribuindo significados às experiências passadas para compreender o presente e projetar futuros possíveis. A autora ressalta ainda que essa consciência não se restringe à memorização de fatos ou datas, mas envolve um processo ativo de interpretação, no qual os indivíduos estabelecem relações entre passado, presente e futuro por meio de operações cognitivas e culturais.

Nessa perspectiva, Luiz Fernando Cerri (2011) dialoga com Ramos ao examinar as contribuições de Agnes Heller (1993) e de Jörn Rüsen. Em sua análise, Cerri destaca que, para ambos os autores, a consciência histórica pode ser entendida como uma condição fundamental para a existência do próprio pensamento.

Para ambos a consciência histórica não é meta, mais uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. Para isso, “história” não é entendida como disciplina ou área especializada do conhecimento, mas com toda a produção do conhecimento que envolva indivíduos e coletividades em função do tempo. Nesse sentido a consciência histórica pode ser entendida como uma característica constante dos grupos humanos, por maiores que sejam suas diferenças culturais. (CERRI, 2011, p. 27-28).

Em consonância com o exposto, Rüsen define as operações de análise como derivadas da experiência dos sujeitos com os acontecimentos históricos, A partir dessa

interação, os indivíduos efetuam um julgamento de mérito através da interpretação dos fatos históricos delimitados por esses.

Nesse sentido, Ramos destaca a articulação orgânica entre investigação e ação como elemento fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica. Isso implica que a aprendizagem histórica deve transcender a transmissão de narrativas preestabelecidas, incentivando os alunos a assumirem o papel de investigadores que problematizam fontes, contextualizam eventos e refletem criticamente sobre as múltiplas perspectivas que constituem o tecido histórico. Dessa maneira, a consciência histórica é cultivada mediante práticas pedagógicas que fomentam o engajamento com a temporalidade e a responsabilidade ética diante do legado do passado.

Em continuidade, tanto Rüsen quanto Heller afirmam que a consciência histórica é inerente ao estar no mundo, constituindo uma ferramenta imprescindível para se orientar por meio de valores através do tempo. Em suas palavras, “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. (RÜSEN, 2001, p.57).

Desse modo, todo ser humano dispõe das ferramentas necessárias para atribuir valor ao tempo e orientar-se nele, projetando ações futuras em um contínuo processo de construção identitária. Por conseguinte, o tripé metodológico do historiador – a problematização, a análise das fontes e a contextualização – torna-se fundamental para o ensino de História que objetive a formação da consciência histórica e, para uma História que se volte efetivamente à vida.

Finalmente, com respeito ao processo real de instrução histórica nas escolas, a ênfase sobre o aprendizado de história pode reanimar o ensino e o aprendizado de história ressaltando o fato de que a história é uma matéria de experiência e interpretação. Assim concebida, a didática da história ou ciência do aprendizado histórico pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado. (RÜSEN, 2010, p.25).

Ademais, ao abordar a concepção de aprendizado histórico em Rüsen, é preciso considerar, antes de tudo, que o ensino de História não se restringe ao espaço formal e sistematizado da escola. Como salienta Ramos (2018), esse processo ocorre também a partir dos saberes e das experiências históricas que os alunos trazem consigo, adquiridos em seu convívio social e cultural. “Em outras palavras, é bom lembrar que os alunos já trazem para a escola um conjunto de saberes apreendidos na sociedade, uma série de associações obtidas por intermédio da memória coletiva/cultura histórica”. (RAMOS, 2018, p. 35).

Com relação, ainda ao Referencial Curricular do Paraná, o documento apresenta o conceito de fonte histórica como um instrumento à compreensão de um recorte temporal específico, cuja problematização permite apontar relações com o presente e a articular expectativas para o futuro. Essa abordagem encontra ressonância direta na concepção sobre a consciência histórica proposta por Rüsen.

Nesse sentido, Ramos vincula a aprendizagem histórica à formação de cidadãos capazes de intervir de forma reflexiva e transformadora na realidade social, uma vez que reconhece a interpretação do passado como um processo contingente e permanentemente aberto a revisões – ou seja, um exercício contínuo de diálogo entre os sujeitos históricos e os contextos que os constituem.

Em consonância, Rüsen define aprendizado histórico da seguinte forma: “É a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo.” (RÜSEN, 2018, p. 79). Nesse sentido, o aprendizado histórico consiste na formação de estruturas mentais de consciência, as quais frequentemente subjazem aos conteúdos explícitos e que, portanto, podem permanecer ocultos aos aprendizes. Trata-se de atos mentais que subjazem o trabalho com a História. É por meio desse processo que ocorre o aprendizado histórico<sup>9</sup> propriamente dito, no qual se manifestam os tipos desse aprendizado<sup>10</sup> ou da própria consciência histórica.

A narrativa histórica constitui a materialização da consciência histórica, processo no qual as competências relativas às experiências no tempo são assimiladas, desenvolvidas e externalizadas sob a forma narrativa.

A narrativa histórica pode então, em princípio, ser vista como aprendizado quando, com elas, as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na

---

<sup>9</sup>. Dentre os objetivos do aprendizado histórico, analisá-lo como uma forma voltada à própria historicidade, ou seja, pela presença do passado como orientação da vida prática se faz premente. Ademais, também se faz necessário relacionar a aprendizagem histórica à subjetividade dos indivíduos.

<sup>10</sup>. Ademais, Rüsen define que os quatro tipos de aprendizado e consciência histórica não estão isolados, mas sim sincronizados de forma tendencial. Assim, a primeira forma de consciência consiste na construção tradicional do sentido da experiência temporal, ou seja, na construção de tradições como estabilizadora da vida prática, em que se busca recordar as origens e as repetições de obrigações, como por exemplo, os eventos históricos, monumentos e feriados. Ademais, o tipo exemplar não remete às tradições, mas sim propriamente as regras. Assim, a consciência histórica personifica regras gerais de conduta humana no horizonte atemporal. Em continuidade, o modelo crítico busca apresentar críticas ao pensamento moral, anteriormente inquestionável, assim, visando submeter aspectos universais à relatividade cultural. Por fim, o tipo genético de consciência histórica busca dar sentido aos aspectos morais, ou seja, na mudança histórica desses, pois esses aspectos estão em constante adaptação de acordo com as mudanças da própria sociedade.

vida prática humana. Trata-se de uma significativa orientação da vida prática humana relacionada a três dimensões temporais por meio da visualização do passado, resumidamente formulado em um termo: “competência narrativa”. (RÜSEN, 2018, p. 43).

Por fim, Rüsen afirma que cada tipo de consciência histórica funciona como uma pré-condição para a compreensão e aplicação dos demais; todos estão, portanto, intrinsecamente interligados e devem ser contemplados em qualquer plano de educação. Essa premissa aplica-se integralmente aos estudos sobre Direitos Humanos. Desse modo, ao se estabelecerem mecanismos pedagógicos voltados ao diálogo intercultural - conforme proposto por Candau e Santos -, temas urgentes como bullying e trabalho infantil devem ser abordados e desenvolvidos à luz dos diferentes tipos de consciência histórica. Essa abordagem implica trabalhar com a modulação de narrativas históricas que envolvam a análise crítica de tradições, a problematização de regras sociais, das negações e das reconstruções de forma interligada.

Diante desse quadro, estabelece-se a relevância da elaboração de planos de ensinos que interliguem os Direitos Humanos como o ensino de História se faz premente, sobretudo, de modo mais dinâmico e crítico. Esse ponto coaduna com a formação da consciência histórica proposta por Rüsen.

### **3.2 Direitos Humanos: Planos de Ensino a partir da Interculturalidade e da Consciência Histórica**

Inicialmente, para fins de delimitação teórica, cabe destacar que esta pesquisa abordará o ensino em Direitos Humanos em escolas de ensino em tempo integral no Estado do Paraná. A opção por esse recorte justifica-se pela busca de uma abordagem mais densa e contextualizada, ancorada na vivência concreta dos alunos. Dessa forma, as temáticas escolhidas para os planos de ensino serão o bullying e o trabalho infantil. A linguagem de ensino adotada como eixo estruturador desta proposta será o teatro. Para tanto, torna-se necessário, em um primeiro momento, definir o que caracteriza o projeto educacional de tempo integral no contexto paranaense e, em seguida, discutir como o teatro pode ser empregado como linguagem voltada ao ensino.

#### *3.2.1 Escolas com Educação em Tempo Integral no Estado do Paraná: Breve Histórico e Definição*

De acordo com a definição da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, a educação em tempo integral consiste em um programa que, mediante a ampliação das

oportunidades educacionais, visa o desenvolvimento integral das potencialidades humanas. Desse modo, ao romper com a fragmentação dos conteúdos por meio da articulação e integração de conhecimentos, busca-se fomentar uma escola que valorize a prática da investigação e a aprendizagem significativa tanto para os alunos quanto para os professores. Acerca da aprendizagem significativa, a teoria desenvolvida por David Ausubel (1968), postula que a aprendizagem efetiva ocorre quando novas informações se relacionam de modo não arbitrário e substantivo com conhecimentos preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. “A aprendizagem significativa envolve a interação entre novas informações e um conceito especificamente relevante já estabelecido na estrutura cognitiva do aprendiz.” (AUSUBEL, 1968, p. 58).

Para que isso ocorra, é necessário que o conteúdo seja potencialmente significativo, isto é, que apresente uma estrutura lógica coerente e que o aprendiz manifeste disposição para relacioná-lo a suas ideias anteriores. Nesse processo, os chamados subsunçores – conceitos previamente consolidados na estrutura cognitiva – atuam como âncoras para a assimilação de novos saberes.

Por outro lado, Ausubel contrasta essa abordagem com a aprendizagem mecânica, na qual o conhecimento é memorizado de forma repetitiva e literal, sem integração genuína com a estrutura cognitiva existente. Como resultado, a aprendizagem significativa promove uma retenção mais duradoura do conhecimento e uma maior capacidade de transferi-lo para novas situações e contextos.

Além disso, Ausubel propõe dois princípios instrucionais fundamentais: a diferenciação progressiva, que consiste em apresentar os conceitos partindo dos mais gerais e abrangentes aos mais específicos e particulares, e a reconciliação integrativa, que visa clarificar e resolver contradições entre ideias, a fim de promover uma organização coerente do conhecimento na estrutura cognitiva.

Em síntese, a aprendizagem significativa depende tanto da estrutura lógica e potencialmente significativa do material apresentado quanto da predisposição cognitiva e emocional do aluno para estabelecer relações substantivas. Consequentemente, o papel do professor é mediar essa interação, facilitando a conexão entre o novo conhecimento e as estruturas cognitivas preexistente, de modo que a aquisição do saber seja genuinamente relevante, compreendida de forma crítica e retida a longo prazo.

Para tanto, e em consonância com os pressupostos da aprendizagem significativa, o objetivo central do programa de tempo integral reside na formação integral discente. Isso implica que devem ser contemplados, de maneira articulada, os aspectos físicos, psíquicos,

psicológicos, sociais e emocionais de todos os estudantes, visando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Historicamente, a primeira escola a adotar o regime de tempo integral no Estado foi o Colégio Estadual Manoel Ribas, em Curitiba, no ano de 2010. O número de unidades escolares que passaram a operar nesse regime expandiu-se de forma expressiva, especialmente a partir de 2023, com a implantação do Programa Paraná Integral. Esse programa elevou a quantidade de escolas de 253, no início do programa, para 412 atualmente, representando o segundo maior crescimento em âmbito nacional no período, superado apenas pelo Estado do Pará.

No âmbito legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) constitui o marco normativo nacional para a educação em tempo integral. No contexto específico do Paraná, o Programa Paraná Integral é regulamentado pela Lei Estadual nº 21.658, de 2023.

Por fim, o referido programa possibilita que os alunos permaneçam no ambiente escolar por até 10 horas diárias. Essa ampliação da jornada, ainda que diante de desafios como a rigidez curricular, cria condições favoráveis para o desenvolvimento de processos de aprendizagem mais elaborados e densos, tais como a construção coletivas de peças teatrais, por exemplo.

### 3.2.2 *O Teatro como Linguagem de Ensino*

Inicialmente, o teatro, ao ser utilizado como uma linguagem de ensino, configura-se como uma ferramenta de relevância singular para o desenvolvimento integral dos estudantes, alinhando-se aos objetivos formativos do Programa Paraná Integral. Conforme Lev Vygotsky, o teatro, enquanto linguagem artística, promove o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e da interação social - aspectos fundamentais que, por meio da atividade coletiva, viabilizam a operacionalização da Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>11</sup> e a construção colaborativa de conhecimento. Essa dimensão interacionista e propulsora do desenvolvimento ressoa em uma concepção ampliada da linguagem no ensino de História.

Como propõe Circe M. F. Bittencourt (2018), a linguagem não é um mero instrumento de transmissão, mas um elemento constitutivo do próprio pensamento histórico,

---

<sup>11</sup>. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposta por Vygotsky, refere-se à distância entre o que uma pessoa consegue fazer sozinha e o que consegue realizar com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente. É o espaço onde ocorre a aprendizagem, onde a pessoa, com apoio, pode alcançar um nível de desenvolvimento que ainda não conseguiria sozinha.

estruturando as formas de conhecer e significar o passado por meio de suas múltiplas expressões – textuais, orais, visuais e sonoras. A autora defende, conseqüentemente, a incorporação crítica de uma pluralidade de linguagens na prática pedagógica, compreendendo que elas veiculam visões de mundo, ideologias e relações de poder passíveis de problematização, deslocando assim o eixo da aprendizagem da recepção passiva para a produção ativa de narrativas pelos discentes.

É precisamente neste ponto que a contribuição de Marcos Napolitano (2007) articula de maneira fecunda, aprofundando e operacionalizando essas premissas. Inicialmente, Napolitano concebe o teatro como algo lúdico porque resgata a dimensão do jogo, da brincadeira e da liberdade criadora entre atores e espectadores, onde ambos aceitam as regras da encenação e se entregam a imaginação compartilhada. Diante dessa perspectiva, o teatro também pode ser lido como forma de interação, pois permite um encontro direto, crítico e político entre os agentes envolvidos, além de operar como um mecanismo de inclusão ao romper com a ideia de um teatro fechado, elitista e passivo, promovendo um diálogo intercultural. Napolitano avança a reflexão ao conceber o teatro não apenas como uma entre várias linguagens, mas como uma linguagem de pensamento histórica específica. Em seu enfoque, a prática teatral na sala de aula constitui um laboratório singular para a investigação, a problematização, a representação e a participação nos conflitos sociais, exigindo dos estudantes operações intelectivas complexas: a interpretação contextualizada de fontes, a construção de pontos de vista, a negociação coletiva de sentidos e a materialização corporal de narrativas. Dessa forma, sua proposta realiza concretamente o deslocamento defendido por Bittencourt, transformando os alunos em produtores ativos de representações históricas.

Simultaneamente, Napolitano amplia o horizonte político dessa prática. Ao enfatizar a dramaturgia como espaço para dar voz a personagens e perspectivas silenciadas pelo cânone tradicional, seu trabalho conecta-se diretamente à exigência crítica de desnaturalizar as relações de poder imbricadas nas representações do passado. O teatro, assim, torna-se um exercício da ecologia de saberes em ação, no qual narrativas subalternizadas podem emergir e ser debatidas. Desse diálogo entre os referenciais, consolida-se uma compreensão do teatro como uma linguagem privilegiada que, ao mobilizar a dimensão corpórea, social e crítica dos estudantes, não apenas facilita o acesso à experiência histórica, mas os posiciona como agentes capazes de decodificar, ressignificar e, finalmente, divulgar - através do produto cênico - interpretações renovadas e conscientes do mundo social.

Ademais, conforme Maria H. G. Almeida (2015), o teatro permite que os professores abordem temas e dilemas presentes no cotidiano escolar, no âmbito da

“construção” da humanidade no cerne de diferentes culturas, o que se alinha com a perspectiva intercultural proposta por Candau. De modo análogo, Almeida destaca que o teatro possui a capacidade de integrar e contemplar temporalidades distintas, possibilitando que os estudantes se percebam como seres históricos, o que converge com os tipos de consciências históricas propostos por Rüsen, abordados anteriormente.

Por fim, David Hume (1740) estabelece que as impressões constituem a base do pensamento humano, sendo as mais fortes vivenciadas diretamente como sensações, emoções e paixões. Por sua vez, as ideias são, segundo o autor, cópias enfraquecidas das impressões – como as lembranças e as imaginações -, derivando, portanto, da experiência sensorial originária.

Nesse sentido, o teatro pode proporcionar, mediante a vivência explícita e corpórea de determinados temas, um diálogo entre a reflexão teórica e a experiência sensorial, favorecendo a compreensão e construção crítica de questões como o bullying no âmbito dos Direitos Humanos. Dessa forma, a linguagem teatral constitui um instrumento didático relevante para o ensino de História, posicionando-se em diálogo direto com as contribuições de Bittencourt e Napolitano sobre o papel das linguagens artísticas relacionadas ao aprendizado histórico.

### *3.2.3 Bullying: Abordagem Vinculada a Aspectos Reais*

No âmbito de qualquer perspectiva de ensino, é fundamental definir os aspectos constitutivos da temática selecionada, não sendo diferente quando se analisa o bullying. Dessa forma, segundo Candau, o bullying é constituído por três características centrais, sendo a primeira o comportamento agressivo e intencional dos agentes causadores; a segunda se refere à repetição das ações ao longo do tempo; e, por fim, a última característica está atrelada à relação desigual de poder entre as partes envolvidas, o que significa que as vítimas geralmente não dispõem de condições para se defender das agressões. Ademais, revisitar a origem da palavra bullying, termo da língua inglesa (bull = touro; bully = valentão, tirânico), remetendo àquele que ameaça, oprime e maltrata, também se mostra relevante.

Considerando estas características, deve ser salientado que o termo bullying não se aplica quando estudantes com forças (física ou psicológica) aproximadamente iguais brigam ou discutem eventualmente. Bullying pressupõe um desequilíbrio de forças, configurado por uma relação assimétrica de poder. (CANDAU, 2018, p. 87).

Não obstante, Candau expõe que os danos causados às vítimas podem ser físicos, morais e materiais, podendo manifestar-se de forma direta ou indireta.

A direta ocorre com a presença da vítima, incluindo agressões físicas (bater, chutar, roubar ou estragar objetos, extorquir dinheiro) e agressões verbais (ameaçar, apelidar pejorativamente, insultar, constranger, fazer comentários racistas, homofóbicos, sexistas, que estigmatizam a diferença no outro). A indireta envolve uma forma mais sutil de ação e manifesta-se como indiferença, isolamento, disseminação de boatos ofensivos, visando a discriminação e exclusão da vítima. O bullying indireto se caracteriza pela possibilidade de acontecer sem a presença da vítima e sua forma crescente que tem sido o cyberbullying.<sup>12</sup> (CANDAU, 2018, p. 88).

Precipuamente, Candau atenta à necessidade de definir os papéis envolvidos na dinâmica do bullying. O primeiro papel a ser caracterizado é o da vítima, indivíduos geralmente incapazes de reagir às condutas que lhe são prejudiciais. Na maioria dos casos, essas vítimas são descritas como passivas, sensíveis, tímidas, submissas, inseguras e com baixa autoestima, apresentando, portanto, uma percepção negativa de si mesmas. No mais, algumas vítimas são classificadas como provocativas, pois reagem quando são atacadas, embora de modo inadequado, o que frequentemente intensifica a perseguição sobre elas. Segundo a autora, as vítimas do bullying estão mais propensas a desenvolverem quadros de depressão e ansiedade, fatores que podem estar associados a casos de suicídios entre jovens. Por fim, em alguns casos, as vítimas podem acabar assumindo o papel de agressoras, ao deslocarem sentimentos de revolta para outros grupos que julgam mais vulneráveis.

Em consonância, define-se como agressor aquele que persegue indivíduos considerados por ele mais fracos, atuando sem motivação aparente ou por motivo torpe e, geralmente sem ter sido provocado pelas vítimas – o que demonstra que o bullying não possui, em sua essência, característica reativa. Destaca-se que o agressor age movido pelo prazer em subjugar os mais frágeis e apresenta baixa tolerância a contrariedades e frustrações. Ressalta-se, ainda, que muitas vezes as vítimas podem assumir o papel de agressor em relação a outros agentes, reproduzindo uma narrativa de violência contra terceiros. Entre as principais consequências para os agressores, Candau aponta a maior propensão ao envolvimento com roubo, vandalismo e o uso precoce de álcool e drogas ilícitas. A autora também alerta que a prática de Bullying pode ocorrer entre adultos, inclusive na figura dos pais e professores, por meio de comportamentos agressivos e violentos.

---

<sup>12</sup>. Cyberbullying, ou bullying virtual, refere-se ao uso de tecnologias digitais para intimidar, assediar ou humilhar outra pessoa. É uma forma de bullying que ocorre online, através de mensagens de texto, redes sociais, e-mails, fóruns, jogos, entre outros. O cyberbullying pode causar danos significativos ao bem-estar emocional e psicológico das vítimas, e é um problema crescente no Brasil e no mundo.

Em continuidade, Candau identifica como papel central na dinâmica do bullying o da testemunha, aquele que não exerce e não sofre diretamente a agressão, mas que por muitas vezes acaba se omitindo. As testemunhas constituem a maioria dos envolvidos, e sua omissão decorre, na maioria dos casos, do medo de se tornarem as próximas vítimas. Assim, mesmo quando se sentem incomodadas com os acontecimentos, optam pelo silêncio em vez de defender as vítimas, temendo ter sua reputação abalada — comportamento que se reproduz também no âmbito do cyberbullying. Portanto, é fundamental que os processos educativos incentivem e ofereçam ferramentas para que as testemunhas possam denunciar as agressões, contribuindo para interromper o ciclo de violência. Como afirma a autora, “Assim, é de extrema importância o incentivo para que mais testemunhas denunciem e tenham comportamentos de proteção para com os demais”. (CANDAU, 2018, p. 90).

Precipuamente, sabe-se, como visto através da consciência histórica proposta por Rüsen e também pela interculturalidade dos Direitos Humanos proposta por Candau, que o bullying consiste em um conceito em construção que vem ganhando notoriedade, sendo, portanto, necessário estabelecer alguns limites.

Conforme abordado anteriormente, o primeiro limite a se estabelecer é que não há necessariamente papéis fixos na dinâmica do bullying. Frequentemente o agressor pode se tornar vítima ou já ter sido vítima anteriormente. Analogamente, a vítima pode reproduzir a violência sofrida contra outros grupos que julgue mais desfavorecidos. Finalmente, as próprias testemunhas, caso denunciem ou protestem contra a ação de maneira inadequada, podem vir a se tornar vítimas; e, caso não denunciem, podem tornar-se agressores involuntários por omissão.

Não obstante, o segundo limite consiste no excesso de modismos, pois, quando o termo bullying é utilizado indiscriminadamente, perde relevância no debate sobre violência escolar. Deve-se ter sempre em mente que esse tipo de violência não é um fenômeno recente, mas, ao contrário, refere-se a uma realidade específica que acabou por necessitar a criação de uma nova designação linguística. Por fim, ressalta-se que em toda ação de bullying há um desequilíbrio de forças, de modo que um conflito entre poderes semelhantes não pode ser caracterizado como tal. Inclusive, quando se utiliza o termo para especificar esse tipo de situação, Candau atenta para o fato que isso pode acarretar preconceitos significativos contra o tema, o que pode prejudicar intervenções que minimizem a situação.

### 3.2.3.1. Planos de Ensino sobre o Bullying e suas Nuances por meio do Teatro

Primeiramente, quando se fala em peças teatrais, torna-se premente a fase de preparação. Assim, cabe o envolvimento de todos os discentes nesse processo. Deve-se a princípio, vincular a temática do bullying a uma construção histórica, elaborada a partir de alterações morais da sociedade no espectro dos Direitos Humanos – como a valorização da diversidade, o reconhecimento de cada indivíduo como sujeito de direitos, o desenvolvimento da tolerância e da capacidade de inter-relação e cooperação com o diferente. Essa abordagem sobretudo sobre a capacidade de mediar conflitos, coaduna com a proposição do desenvolvimento da consciência histórica proposta por Rüsen, com a educação multiculturalista de Candau e com a linguagem de ensino proposta por Bittencourt. No cerne desse aspecto, cabe a reflexão sobre a temporalidade histórica e suas continuidades e rupturas, em que o presente não precisa necessariamente reproduzir o passado, tampouco prever o futuro. Além de refletir sobre a disputa de hegemonia<sup>13</sup> pela narrativa sobre os Direitos Humanos presente na sociedade contemporânea.

Continuamente, inicia-se a fase de confecção do roteiro, tendo como norte a participação discente em todo esse processo. Precipuamente, aqui devem estar presentes os três eixos principais que caracterizam uma ação de bullying: o primeiro refere-se à ação agressiva e sem justificativa aparente; o segundo, à ação continuada (ou seja, os eventos não esporádicos); e, por fim, o terceiro, à desigualdade de forças presentes entre os envolvidos. Essa fase é relevante, pois evita preconceitos como o modismo em torno da temática. Ademais, também deve estar presente nesse momento, a discussão e definição de qual(is) forma(s) de bullying serão abordadas - física, moral ou material -, sendo possível abordar mais de uma, inclusive todas as três. Aqui, deve-se estar atento à vivência dos alunos, de modo que os temas centrais estejam alinhados ao contexto discente. Deve-se considerar ainda a possibilidade de incluir o cyberbullying como parte do roteiro.

Em consonância, no momento da definição dos papéis, o professor deve se atentar, por meio do diálogo com os estudantes, para as figuras dos três agentes geralmente envolvidos na dinâmica do bullying: agressor, vítima e testemunha. Nesse ínterim, deve-se deixar claro aos alunos que esses papéis não são necessariamente fixos, sendo comum que um agente ocupe mais de um deles, simultaneamente ou sequencialmente.

Após a definição dos papéis e do roteiro, inicia-se o momento dos ensaios. Este é um momento enriquecedor e propositivo na transformação de conceitos teóricos em práticos

---

<sup>13</sup> A disputa pela hegemonia do discurso em direitos humanos envolve múltiplos atores e reflete tensões entre diferentes visões de mundo, ideologias políticas e contextos culturais.

de forma sinestésica, permitindo que os alunos alinhem suas percepções e reflitam criticamente sobre o que irão sentir ao visualizarem a peça, confrontando-a com a própria vivência e realidade escolar. Aqui, cabe ao professor indagar, questionar e promover reflexões sobre o processo, de modo a fomentar o diálogo crítico.

Em sequência, inicia-se o processo de execução, sendo possível definir se a peça será assistida ao vivo pelos demais alunos ou exibida por intermédio de uma gravação audiovisual, ou ainda, através de ambas as formas. Hodierno, com o avanço das novas mídias digitais, o professor poderá fazer recortes do que foi realizado - obviamente com a autorização dos responsáveis dos alunos - para compartilhar em redes sociais ou em encontros com a comunidade escolar. Dessa forma, após as gravações, cabe ao professor promover encontros para discutir criticamente sobre o que foi produzido, dando início à fase seguinte, conhecida como feedback<sup>14</sup>. Nela, utilizam-se perguntas norteadoras alinhadas ao papel das linguagens de ensino.

Por fim, cabe o professor, por meio do diálogo e da discussão, buscar a devolutiva dos alunos sobre todo o processo: se houve alteração na compreensão do que é o bullying e, sobretudo, se o processo educativo afetou o modo de conhecer, sentir e agir dos envolvidos. Especialmente, deve-se refletir sobre o papel de si e do outro como sujeitos de direitos, sobre a tolerância e a capacidade de cooperação, além da mudança de conceitos morais ao longo da história, como forma de transformação da consciência histórica.

A seguir, propõe-se um plano de ensino com três aulas, alinhado com a proposta do diálogo intercultural de Vera Maria Candau e também com a construção da consciência histórica proposta por Jorn Rüsen.

QUADRO 1. Plano de Ensino sobre Bullying e seus Conceitos Históricos

| Aula 1                       | Bullying e os seus Conceitos Históricos   |
|------------------------------|---|
| <b>Definição da Proposta</b> | Após conceituar sobre o que versa o bullying, cabe ao professor definir com os alunos, e em que aspectos (emocional, físico e psicológico), essa temática era tratada no Brasil na década de 1950. Aqui, também devem ser abordados quais variantes culturais serão trabalhadas; por exemplo, pode-se definir que a abordagem terá como recorte o Estado do Paraná. Tendo como princípio a participação discente em todo o processo, essa etapa |

<sup>14</sup>. Feedback, em português, significa "retorno" ou "retroalimentação". É uma resposta ou informação fornecida sobre um comportamento, desempenho ou ação, com o objetivo de ajudar no desenvolvimento e melhoria.

|  |  |
|--|--|
|  | servirá de base para as etapas posteriores.  |
| <b>Definição do Roteiro e dos Papéis</b> | Inicialmente, solicita-se que os alunos demonstrem, após a explanação, que compreendem e sabem expressar o conceito de bullying. Também cabe, nesta etapa, identificar com os alunos os aspectos culturais e sociais do Estado na década de 1950, incluindo preconceitos, conservadorismo e relatos de pessoas que sofreram essa forma de violência. Ademais, é necessário definir as ações de insulto presentes na peça, ressaltando que, embora não houvesse a definição de bullying no período, deve-se ter como norte os danos emocionais e psíquicos que essa violência acarretava. Isso inclui o autoritarismo de certas famílias que tratavam qualquer reclamação — inclusive contra insultos violentos e racistas — como “bobagem” ou “frescura”. Ressalta-se ainda a necessidade de que as cenas imaginadas no roteiro causem impacto, promovendo, assim, a reflexão. |
| <b>Ensaios e Gravação</b>                | Após a definição do roteiro e dos papéis, cabe ao professor intermediar os ensaios e a gravação audiovisual da peça. Nesse momento, o docente deve ressaltar as diferenças e semelhanças de compreensão entre os períodos, evidenciando rupturas e permanências nos moldes de formação da consciência histórica. Deve-se não obstante, enfatizar que o bullying consiste em uma forma de violência e atenta contra os Direitos Humanos.  |
| <b>Feedback</b>                          | Aqui, espera-se que o docente discuta com os alunos as impressões e reflexões que tiveram durante o processo, sempre enfatizando que todos os indivíduos são sujeitos da dignidade da pessoa humana e devem ser protegidos contra fatores e circunstâncias que afetem esses direitos, sendo o bullying uma dessas formas. Não obstante, cabe a reflexão histórica sobre a temática definida, tendo como referência a história da região na década de 1950 em consonância com a História global. Nesse contexto, pode-se apontar a DUDH, abordando dimensões como passado, presente e futuro, além de continuidades e rupturas decorrentes da disputa de narrativas sobre os Direitos Humanos.  |

QUADRO 2. Plano de ensino sobre o Bullying e as suas Diversas Formas

| Aula 2                                   | Bullying e seus Diversos Papéis   |
|--|---|
| <b>Definição da Proposta</b>             | Inicialmente, o docente, em conjunto com a equipe multidisciplinar e os estudantes, define a temática da peça, tendo como norte os papéis de cada agente do bullying. Ademais, nesse momento, cabe ao docente retomar com os discentes a definição dos papéis de vítima, agressor e testemunha nessa forma de violência, considerando que a participação discente deve estar presente nesta e em todas as etapas posteriores.   |
| <b>Definição do Roteiro e dos Papéis</b> | Em um segundo momento, o docente deverá mediar, juntamente com os estudantes a confecção do roteiro e definição dos papéis. Nessa etapa, o professor deve estimular aos alunos a marcação clara dos papéis da vítima, agressor e testemunha. No mais, aconselha-se conferir uma relevância maior ao papel da testemunha, por ser imprescindível para interromper o ciclo do bullying. Não obstante, é também relevante definir cenas que causem impactos, que evidenciam as consequências da violência e, assim, promovam a reflexão. |
| <b>Ensaios e Gravação</b>                | No momento dos ensaios e da gravação, cabe ao docente interromper o processo e estimular a reflexão sobre cada cena, principalmente acerca das características de capa papel, dos impactos causados e da ação do bullying como um todo.   |
| <b>Feedback</b>                          | Aqui, em mediação docente por meio da reflexão, espera-se que os estudantes compreendam as características de cada agente envolvido na dinâmica do bullying. Também é relevante que expressem suas emoções em relação a cada cena gravada. Ademais, cabe novamente a reflexão sobre a temporalidade e sobre a natureza do discurso narrativo hegemônico acerca dos Direitos Humanos.  |

QUADRO 3. Plano de Ensino sobre o Cyberbullying

| Aula 3 | Cyberbullying |
|--------|---------------|
|--------|---------------|

|  |  |
|--|--|
| <b>Definição da Proposta</b>             | Apresenta-se a proposta de cyberbullying, vinculando-a a um fenômeno contemporâneo dos meios digitais, porém com raízes históricas na violência. Nesta etapa, cabe também ao professor definir, com participação ativa dos discentes, o tipo de plataforma na qual a violência será representada, princípio que deve se estender às etapas posteriores.  |
| <b>Definição do Roteiro e dos Papéis</b> | Ao analisar os papéis, também cabe definir vítima, agressor e testemunhas, sem esquecer que o roteiro deve, além de considerar esses papéis, dar relevância ao meio digital — sobretudo às redes sociais — como ambiente. Deve-se explorar as consequências nocivas (físicas, psicológicas e psíquicas) que essa violência pode acarretar para todo o ambiente escolar, tendo sempre como norte a produção de impacto. |
| <b>Ensaios e Gravação</b>                | Nesse momento, cabe ao professor intermediar os ensaios e a gravação audiovisual da peça. Em cada pausa ou cena, deve promover a reflexão com os discentes sobre a ação representada, vinculando-a aos conceitos debatidos e às diferentes sensações e emoções surgidas ao longo do desenvolvimento do roteiro.  |
| <b>Feedback</b>                          | Nesse momento, torna-se fundamental discutir e problematizar com os alunos as questões apresentadas, sobretudo os papéis e as consequências desse ato de violência. Espera-se que os alunos compreendam essas consequências e identifiquem o cyberbullying como uma forma de violência que atenta contra os Direitos Humanos de qualquer pessoa.   |

#### 3.2.4. Trabalho Infantil: Destruição Física, Psíquica, Emocional e de Sonhos

Inicialmente, a definição de criança proposta por Ailton José Morelli (2010) não surge no vazio, mas sim como fruto de um longo e tortuoso processo histórico de transformação na compreensão da infância e de seu lugar na sociedade. Para compreender a profundidade de sua perspectiva, é necessário traçar um panorama dessa evolução, que pode ser organizado em três grandes marcos paradigmáticos.

Em um primeiro momento, que perdurou até o final do século XIX e, em muitas práticas sociais, até bem mais tarde, a criança era essencialmente um objeto. Nas sociedades pré-modernas, seu valor estava frequentemente atrelado à sua utilidade econômica futura ou à

sua capacidade de perpetuar a linhagem familiar. Na Idade Média e no início da modernidade, a ideia de uma infância com características e necessidades próprias era tênue. As crianças eram inseridas precocemente no mundo adulto do trabalho, e sua subjetividade não era reconhecida. No direito, vigorava a doutrina da situação irregular, na qual crianças e adolescentes em condição de pobreza, abandono ou conflito com a lei eram vistos como um "problema" a ser corrigido, frequentemente por meio de institucionalização e medidas punitivas, sem garantias processuais. Essa visão refletia uma sociedade que não reconhecia a criança como portadora de direitos próprios.

Já na virada do século XIX para o XX, com a industrialização, o surgimento da psicologia do desenvolvimento e os movimentos reformistas, inaugura-se um segundo paradigma: a criança como ser em desenvolvimento a ser protegido. A Declaração de Genebra de 1924 e, posteriormente, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 da ONU consolidaram essa visão protecionista. A criança passou a ser vista como um ser frágil, inocente e dependente, que precisava de cuidado e salvaguarda por parte da família e do Estado. Este foi um avanço humanitário monumental, pois gerou legislações trabalhistas, sistemas de educação pública e políticas de saúde materno-infantil. No entanto, nesta ótica paternalista, a proteção era concedida de cima para baixo. A criança permanecia um ser passivo, recipiente de benevolência, e não um agente ativo de sua própria história. Sua voz raramente era ouvida, e seus interesses eram definidos pelos adultos.

O terceiro e decisivo marco histórico, que fundamenta diretamente a perspectiva de Morelli, emerge na segunda metade do século XX, culminando com a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989 e, no Brasil, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. Este é o paradigma da criança como sujeito de direitos. A Doutrina da Proteção Integral, consagrada nesses documentos, representa uma ruptura radical. Ela sintetiza a visão protetiva do período anterior, mas a supera ao afirmar que a criança é um cidadão no presente, titular de todos os direitos humanos fundamentais – civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. A proteção deixa de ser um favor para tornar-se uma obrigação jurídica do Estado, da família e da sociedade. A CDC introduz princípios revolucionários como o interesse superior da criança, o direito à participação (de ser ouvida em assuntos que a afetam) e a não discriminação.

É neste contexto histórico preciso que o pensamento de Morelli se insere e se ilumina. Sua contribuição singular está em ancorar essa revolução jurídica e sociológica em um fundamento antropológico e teológico profundo. Enquanto a CDC e o ECA são frutos do consenso secular dos direitos humanos e das lutas sociais, Morelli oferece uma leitura que

conecta esse consenso a uma tradição espiritual milenar. Ao enfatizar a "dignidade sagrada" e a vocação transcendente da criança, ele busca uma base ética inabalável para os direitos infantis, resistente aos ventos políticos e às crises de valores. Sua perspectiva histórica, portanto, é dialética: ele reconhece a criança como sujeito histórico (produto e agente das transformações sociais), mas também como sujeito meta-histórico, cujo valor último não deriva das convenções de uma época, mas de uma condição humana que a precede e a transcende.

Dessa forma, a discussão histórica evidencia que a definição de Morelli representa um ponto de chegada sofisticado. Ela incorpora a superação da invisibilidade (primeiro paradigma), acolhe o imperativo da proteção (segundo paradigma) e radicaliza, com base em uma cosmovisão religiosa, o estatuto de sujeito de direitos plenos (terceiro paradigma). Sua visão, portanto, é um convite para que a sociedade não apenas cumpra leis, mas cultive uma ética do cuidado que veja em cada criança não um projeto futuro, mas uma presença sagrada no agora, cujos direitos interpelam e julgam a qualidade moral da nossa vida comum no tempo. A história da infância, assim, é recontada por Morelli não apenas como uma sequência de mudanças legais, mas como um lento e incompleto despertar para um reconhecimento ético-espiritual da dignidade humana em sua forma mais primordial.

Atualmente, em consonância com a evolução histórica do conceito de criança, sabe-se que a temática do trabalho infantil não está superada no Brasil. Nesse aspecto, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) divulgou recentemente dados referentes a ações de fiscalização entre o ano de 2023 e abril de 2025, em alusão à programação da Semana de Combate ao Trabalho Infantil, no mês de maio. Foram resgatadas e afastadas 6.372 crianças ou adolescentes em situação de trabalho. Constatou-se na pesquisa que a maioria dos casos envolvia as chamadas piores formas de trabalho infantil, ou seja, aquelas que oferecem graves riscos à saúde, à segurança e ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Ademais, os meninos representam 74% dos casos, enquanto as meninas representam 26%. Não obstante, a maior parte dos adolescentes retirados dessa condição está na faixa etária entre 16 e 17 anos. Dentre os setores mais críticos, estão o comércio varejista, o setor de alimentação, oficinas de manutenção e reparação de veículos automotores, além de atividades agrícolas e pecuárias. Já no setor agrícola, muitas crianças estão submetidas ao manuseio de máquinas e tratores pesados, além da exposição a agrotóxicos, práticas que podem resultar em mutilações, intoxicações, câncer, doenças respiratórias e outros danos graves à saúde. Também foram encontradas crianças e adolescentes vítimas de exploração sexual e de

trabalho doméstico, o que, além de danos físicos, pode acarretar danos emocionais profundos, configurando graves violações de Direitos Humanos.

Segundo o coordenador nacional de Fiscalização do Trabalho Infantil da Secretaria de Inspeção do Trabalho, Roberto Padilha Guimarães, o problema não está apenas na ilegalidade, mas também no comprometimento do pleno desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, pois as afasta da escola e contribui para a reprodução de ciclos de pobreza, sedimentando as desigualdades sociais.

Assim, é evidente a necessidade de superação do problema por meio do diálogo social, sendo a escola um ambiente propício para esse diálogo. Portanto, este texto fornecerá uma proposta na forma de plano de ensino, visando construir ferramentas metodológicas para o ensino de História, sobretudo no Ensino Médio, necessárias para um verdadeiro diálogo com os principais atores envolvidos na temática: crianças e adolescentes.

#### *3.2.4.1 Planos de Ensino sobre o Combate ao Trabalho Infantil no Cerne da Formação da Consciência Histórica e da Interculturalidade no Interior da Linguagem do Teatro*

Inicialmente, quando se fala em peças teatrais, faz-se premente a fase de preparação. Assim, cabe o envolvimento de todos os discentes nesse processo. A princípio, deve-se vincular a temática do trabalho infantil a um processo histórico, construído a partir de alterações morais da sociedade no espectro dos Direitos Humanos, como a valorização da diversidade, o reconhecimento de cada indivíduo como sujeito de direitos, o desenvolvimento da tolerância e da capacidade de inter-relação e cooperação com o diferente, além da habilidade de mediar conflitos, o que coaduna com a proposição do desenvolvimento da consciência histórica (Rüsen) e da educação multiculturalista (Candau). Não menos relevante, deve-se propor a discussão sobre a temporalidade histórica, tangenciando passado, presente e futuro, além da disputa pela narrativa hegemônica sobre os Direitos Humanos.

Primeiramente, inicia-se a fase de confecção do roteiro. Precipualemente, aqui devem estar presentes os eixos principais que caracterizam o trabalho infantil: aspectos históricos, tipos de trabalho e as consequências físicas, emocionais, psíquicas e sociais decorrentes do labor inadequado na infância e na adolescência. Ademais, contextualizar o trabalho infantil no âmbito escolar é fundamental, uma vez que, se não for mediado corretamente, trará prejuízos significativos à trajetória escolar.

Em consonância, no momento da definição dos papéis, deve-se atentar para os agentes envolvidos na dinâmica do trabalho infantil em suas diversas faces. Nesse ínterim,

deve-se deixar claro aos alunos que esses papéis não são necessariamente fixos, sendo comum que um agente ocupe mais de um deles, simultânea ou sequencialmente.

Após a definição dos papéis e do roteiro, inicia-se o momento dos ensaios. Este é um momento enriquecedor e propositivo na transformação de conceitos teóricos em práticos de forma sinestésica, permitindo que os alunos reflitam criticamente sobre o que sentirão ao visualizarem a peça, confrontando-a com a própria vivência e realidade escolar. Aqui, cabe ao professor indagar, questionar e promover reflexões durante o processo, de modo a fomentar o diálogo crítico.

Em sequência, inicia-se o processo de execução, sendo possível definir se a peça será assistida ao vivo pelos demais alunos ou exibida por meio de uma gravação audiovisual, ou ainda, através de ambas as formas. Atualmente, com o avanço das novas mídias digitais, o professor poderá fazer recortes do que foi realizado — obviamente com a autorização dos responsáveis pelos alunos — para compartilhar em redes sociais ou em encontros com a comunidade escolar. Nesse ínterim, após as gravações, cabe ao professor promover discussões críticas sobre o que foi produzido, dando início à fase seguinte, conhecida como feedback.

Por fim, cabe ao professor, por meio do diálogo e da discussão, buscar a devolutiva dos alunos sobre todo o processo: se houve alteração na compreensão do que é o trabalho infantil e, sobretudo, se o processo educativo afetou o modo de conhecer, sentir e agir dos envolvidos. Especialmente, deve-se refletir sobre o papel de si e do outro como sujeitos de direitos, sobre a tolerância e a capacidade de cooperação, além da mudança dos conceitos morais ao longo da história, como forma de transformação da consciência histórica.

A seguir, tem-se como base uma proposta de três aulas que coaduna com o diálogo intercultural proposto por Vera Maria Candau e também com a construção da consciência histórica proposta por Jörn Rüsen.

**QUADRO 4. Plano de ensino referente à evolução histórica do trabalho infantil**

| <b>Aula 1</b>                | <b>Evolução Histórica do Trabalho Infantil</b>  |
|------------------------------|---|
| <b>Definição da Proposta</b> | Cabe ao docente, juntamente com os demais docentes, introduzir a ideia e discutir com os discentes sobre a evolução histórica do conceito de trabalho infantil no país. Após essa definição, pode-se discutir a proposta da |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>peça nesse ínterim, salientando aspectos de como era a questão do trabalho de crianças e adolescentes na década de 60 do século passado por exemplo, transportando para o presente, ou seja, a partir da ótica do presente em culturas diferentes, o que coaduna com a formação da consciência histórica proposta por Rüsen a interculturalidade de Candau. No mais, salienta-se que os alunos deverão participar ativamente nessa etapa e também, nas etapas posteriores.</p>  |
| <p><b>Definição do Roteiro e dos Papéis</b></p> | <p>Nesse momento, cabe ao docente estabelecer juntamente com os estudantes a composição do roteiro e a definição dos papéis da peça teatral. Aconselha-se aqui, inicialmente estabelecer algo que demonstre como era a vida de crianças e adolescentes na década de 1960, além de buscar um recorte de, ao menos, duas culturas distintas de como era a visão sobre essa forma de trabalho. Por fim, aconselha-se transportar a temática para o tempo atual, permitindo aos estudantes estabelecer comparações culturais e temporais sobre o trabalho infantil. Ressalta-se novamente a necessidade de promover impactos significativos, por isso, faz-se necessário cenas sinestésicas que agucem a reflexão.</p> |
| <p><b>Ensaios e Gravação</b></p>                | <p>Continuamente, o docente deverá</p>   |

|                        |  |
|------------------------|--|
|                        | <p>mediar o processo de ensaios e da gravação audiovisual. Ressalta-se a importância de interromper cada ato ou cena para promover reflexões e realizar as intervenções necessárias, além da análise dos feedbacks dos discentes em todo o processo. Aconselha-se o docente a promover cortes da produção e alimentar as redes sociais da instituição de ensino na qual está inserido.</p>   |
| <p><b>Feedback</b></p> | <p>Não obstante e não menos relevante, faz-se premente inserir no calendário pelo menos um encontro para que os discentes relatem suas impressões e a própria compreensão de todo o processo. Continuamente, aconselha-se um momento à apresentação para a comunidade escolar, promovendo um ambiente descontraído, mas de discussão e reflexão, tendo perguntas norteadoras como: o que é trabalho infantil? Como a temática era vista na década de 1960? Houve mudanças na época atual? O entendimento sobre o tema é o mesmo no interior das culturas analisadas? Aqui, cabe a reflexão sobre a temporalidade histórica, além da discussão sobre continuidade e rupturas. Logo, o que esteve presente no passado deverá, necessariamente, estar presente no presente?</p> |

**QUADRO 5. Plano de ensino referente à destruição física, psicológica, psíquica e emocional proporcionada pelo trabalho infantil**

|  |  |
|--|--|
| <b>Aula 2</b>                            | <b>Trabalho Infantil: Destruição Física, Psicológica, Psíquica e Emocional</b>   |
| <b>Definição da Proposta</b>             | Nesse momento, cabe ao docente definir juntamente aos estudantes os efeitos psíquicos, emocionais, psicológicos e físicos acarretados pelo trabalho infantil a crianças e adolescentes. Aconselha-se ao docente definir um tipo de dano, por isso, essa proposta definirá o tipo psicológico na linguagem teatro, podendo o professor extrapolar posteriormente. Ressalta-se, que a participação discente é fundamental nessa etapa e em etapas posteriores.   |
| <b>Definição do Roteiro e dos Papéis</b> | Aqui, cabe ao docente discutir previamente com os estudantes os papéis (empregador, pais e as crianças ou adolescentes), sendo esse momento de suma relevância. Continuamente e não menos importante, cabe ao docente problematizar o tipo de dano escolhido (psicológico) juntamente aos discentes, sendo premente esse estar contido no roteiro da peça teatral. Por fim, aconselha-se ao docente buscar promover impactos, por exemplo, depressão profunda como trauma das relações de trabalho inapropriadas para a faixa etária inoportuna, inclusive, essa depressão pode evoluir inclusive para o suicídio. |
| <b>Ensaios e Gravação</b>                | Nesse momento, cabe ao docente mediar os ensaios e a produção audiovisual da   |

|                        |   |
|------------------------|---|
|                        | <p>peça com os alunos. Aconselha-se ao professor interromper cada momento para discussão aprofundada do que os estudantes estão visualizando e, sobretudo, sentindo. Após a gravação, recortar os vídeos e, juntamente com os discentes.</p>  |
| <p><b>Feedback</b></p> | <p>Por fim, cabe ao docente definir um momento com os estudantes para discussão aprofundada de todo o processo. Cabe ao professor estimular a discussão tendo como norte os seguintes questionamentos: O que é o trabalho infantil? Quais os agentes envolvidos? O que é impacto psicológico? Quais impactos psicológicos o trabalho infantil pode acarretar? Necessariamente, por estar presente no passado e presente, o trabalho infantil estará no futuro? Assim, o professor deve assumir o papel de mediador, sendo atribuído o papel de protagonismo aos estudantes. Ademais, o professor poderá propor momentos em que os discentes envolvidos discutam com os demais estudantes, compartilhando os ensinamentos. Espera-se que os alunos sejam capazes de definir o trabalho infantil dentro de um impacto psicológico negativo, tanto para o seu desenvolvimento como à vida escolar.</p> |

**QUADRO 6. Plano de ensino referente aos danos causados pelo trabalho infantil em relação à vida escolar**

| <b>Aula 3</b>                            | <b>Trabalho Infantil e a Vida Escolar</b>   |
|--|---|
| <b>Definição da Proposta</b>             | Nesse momento inicial, cabe ao professor definir a temática do trabalho infantil e as consequências à vida escolar. Ademais, define-se como linguagem de ensino o teatro, mais precisamente a confecção de uma produção audiovisual para gravação, tendo como parâmetro principal a participação discente nessa etapa e nas etapas posteriores.   |
| <b>Definição do Roteiro e dos Papéis</b> | Continuamente, nesse momento, aconselha-se o docente realizar previamente com os estudantes a problematização do tema, definindo o que é trabalho infantil, o que é e qual a função da escola, além dos impactos que o trabalho em fase prematura poderá acarretar no desempenho e na vida escolar como um todo. Ademais, a confecção da peça teatral e da definição dos papéis deverá seguir como norte a discussão e os resultados da discussão prévia. Não obstante e nem menos relevante, também é aconselhável ao professor, causar impactos sinestésicos aos estudantes envolvidos na construção e, para aqueles que assistiram a peça. Para isso, o professor poderá comparar a questão dos desempenhos profissionais futuros de quem não trabalhou na infância em relação com quem trabalhou. |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <p><b>Ensaaios e Gravações</b></p> | <p>Posteriormente, aconselha-se ao docente realizar as interrupções necessárias a cada momento para fomentar discussões e colher o retorno dos alunos, inclusive dos sentimentos que forem surgindo durante todos os ensaios e também durante a gravação. Não obstante, o professor poderá realizar cortes nos vídeos e alimentar as redes sociais da escola.</p>   |
| <p><b>Feedback</b></p>             | <p>Por fim, nesse momento é relevante que o professor estabeleça no mínimo um encontro para discutir com os alunos todo o processo da construção do vídeo. Continuamente, o professor poderá propor momentos em que os discentes envolvidos discutam com os demais estudantes, compartilhando os ensinamentos. No mais, espera-se que os alunos sejam capazes de responder perguntas sobre o que é o trabalho infantil? Qual a importância do período escolar ao seu desenvolvimento? E, qual o impacto do trabalho infantil nos estudos? Como era visto o trabalho infantil na escola no passado? Como é visto no presente? Essa visão será a mesma no futuro?</p> |

Em suma, os planos de ensino aqui propostos não se limitam à transmissão de conteúdos datados, mas buscam converter a sala de aula em um laboratório de cidadania ativa. Ao articular o bullying e o trabalho infantil sob as lentes de Candau e Rüsen, esta pesquisa defende que o ensino de História possui a função social de desnaturalizar a violência e a

exploração. A utilização do teatro como linguagem de ensino permite que o estudante saia da passividade do 'ouvinte' para a proatividade do 'sujeito histórico', capaz de sentir a dor da alteridade e de projetar, narrativamente, um futuro, no qual os Direitos Humanos não sejam apenas diretrizes documentais, mas uma prática vivida no cotidiano escolar paranaense. Assim, a união entre a fundamentação teórica robusta e a proposta pedagógica pragmática oferece um caminho para superar o hiato entre o que os documentos oficiais preconizam e a realidade efetiva das escolas de tempo integral."

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do percurso analítico realizado ao longo desta pesquisa, conclui-se que a efetivação dos Direitos Humanos no ensino de História, particularmente nas escolas de tempo integral do Paraná, constitui um desafio pedagógico, político e social de grande envergadura, cuja superação exige uma articulação consciente entre teoria, currículo e prática. A investigação partiu do reconhecimento de que os Direitos Humanos, embora alicerce fundamental para uma sociedade democrática, enfrentam uma dupla fragilidade: de um lado, a resistência e a distorção de seu significado no discurso social; de outro, sua abordagem frequentemente fragmentada e superficial no ambiente educacional.

A análise histórica empreendida no primeiro capítulo não apenas delineou a trajetória universal e nacional desses direitos, demonstrando seu caráter cumulativo e em permanente construção, mas também fundamentou a premissa de que o ensino de História possui um papel insubstituível nesse processo. Ao investigar as lutas, exclusões e conquistas ao longo do tempo, a disciplina fornece os instrumentos para desnaturalizar a violência e a desigualdade, permitindo aos estudantes compreender que a dignidade humana não é uma concessão, mas uma conquista histórica e coletiva, permanentemente disputada, inclusive no campo das ideias e das narrativas, o que explica muitos indivíduos se posicionando contrários a esses direitos.

A análise documental crítica da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular do Paraná, desenvolvida no segundo capítulo, confirmou a hipótese inicial de uma incorporação insuficiente e pouco operacional da temática. Embora ambos os documentos estabeleçam princípios alinhados com a defesa da diversidade, da equidade e dos direitos humanos, sua materialização em orientações curriculares específicas para o ensino de História revela-se frágil, quando não ausente, especialmente no Ensino Médio. A transversalidade com que o tema é frequentemente tratado, somada à sobrecarga de conteúdos e à diluição da disciplina no interior de grandes áreas, como as Ciências Humanas, acaba por relegar a discussão profunda sobre direitos a um segundo plano. Essa lacuna entre a previsão normativa e a prática pedagógica explica, em parte, a dificuldade em contrapor, no cotidiano escolar, os discursos que banalizam ou antagonizam os Direitos Humanos. Ficou evidente que os documentos, por si sós, são incapazes de provocar a mudança desejada, carecendo de mediações didáticas intencionais e contextualizadas.

Foi justamente para preencher essa lacuna que o terceiro capítulo se dedicou à elaboração do produto educacional desta pesquisa, propondo planos de ensino concretos que

utilizam a linguagem de ensino ancorada ao teatro para abordar temas urgentes como o bullying e o trabalho infantil, presentes no cotidiano escolar. A opção pelas escolas de tempo integral mostrou-se estratégica, pois a carga horária ampliada oferece a possibilidade ímpar de desenvolver projetos interdisciplinares aprofundados, que vão além da aula expositiva e permitem a vivência e a reflexão coletiva.

A escolha do teatro como linguagem central não foi aleatória; ela se justifica pela sua potência sinestésica e dialógica, capaz de envolver os estudantes cognitivamente e emocionalmente, promovendo a empatia e permitindo a problematização de situações reais a partir de um lugar de experimentação e criação. Ao vincular essa prática à consciência histórica de Jörn Rüsen, buscou-se desenvolver nos alunos a capacidade de atribuir sentido ao passado para orientar suas ações no presente, compreendendo que questões como a violência escolar e a exploração do trabalho infantil são produtos de processos históricos e, portanto, podem ser transformados.

Da mesma forma, a perspectiva intercultural, fundamentada em Vera Candau e Boaventura de Sousa Santos norteou a construção dos planos de ensino ao insistir no diálogo crítico entre diferentes saberes e experiências, superando tanto um universalismo abstrato quanto um relativismo passivo. Logo, abordar o bullying e o trabalho infantil a partir dessas lentes significa reconhecer as especificidades culturais e sociais que envolvem essas violações, mas também afirmar, a partir de um projeto comum de dignidade, a sua inaceitabilidade. Os planos de ensino propostos, portanto, não são meras sequências de atividades, mas instrumentos pedagógicos que buscam formar uma consciência histórica crítica e uma atitude intercultural, tornando os Direitos Humanos uma experiência significativa no cotidiano dos estudantes.

Em síntese, esta pesquisa demonstra que o ensino de Direitos Humanos nas escolas de tempo integral do Paraná demanda muito mais do que a mera referência nos documentos curriculares. Exige, sobretudo, a coragem pedagógica de traduzir princípios em práticas inovadoras, que aproveitem o tempo ampliado para promover investigações, debates e criações coletivas.

O produto didático desenvolvido nessa dissertação do Mestrado Profissional do Ensino de História (Profistória-UEM), centrado na linguagem teatral e nos temas do bullying e do trabalho infantil, apresenta-se como uma contribuição concreta nessa direção, oferecendo aos educadores um caminho possível para superar o formalismo e o distanciamento que muitas vezes marcam o tratamento da temática. Reconhece-se, contudo, que a implementação de tais propostas enfrentará os mesmos obstáculos estruturais identificados ao longo do

trabalho: a precariedade de recursos, a necessidade de formação docente continuada e as resistências de ordem política e cultural.

Apesar disso, acredita-se que investir em metodologias ativas, interdisciplinares e sensíveis à realidade dos estudantes, é um passo fundamental para formar cidadãos que não apenas conheçam os Direitos Humanos, mas que estejam dispostos a defendê-los e a ampliá-los, começando pela transformação do espaço imediato da sua escola e da sua comunidade. A educação em tempo integral, em sua potencialidade ideal, pode ser, assim, um território fértil para cultivar essa consciência crítica e esse compromisso ético com um futuro mais justo e digno para todos e todas!

## REFERÊNCIAS

### **Documentos Históricos e Oficiais:**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB)**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I)**. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II)**. Brasília: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH III)**. Brasília: Presidência da República, 2009.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 20 mar. 2026.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, Viena, 1993.

NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos**. 1966.

NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989.

PARANÁ. **Lei Estadual nº 21.658, de 26 de abril de 2023**. Institui o Programa Paraná Integral. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 27 abr. 2023.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná (RCP)**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2022.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Estado do Paraná (PEEDH/PR)**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2013.

### **Bibliografia:**

ALMEIDA, Maria Helena Gondim. **O teatro como linguagem no ensino de história**: relato de experiência. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção significativa do conhecimento**. Tradução de Célia Souza. São Paulo: Ática, 1982.

BENEVIDES, Maria Victória. Educação para a democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 139-170, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 7-18, 1999.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. São Paulo: Cortez, 2018.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CERRI, Luiz Fernando. Consciência histórica e ensino de história: reflexões a partir de Jörn Rüsen e Agnes Heller. **História & Ensino**, Londrina, v. 17, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2011.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2. ed. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

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

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Tradução de Dóris B. de A. Sodré. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HUME, David. **Um tratado da natureza humana**. Tradução de Débora Danowski. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MONDAINI, Marco. **Direitos humanos no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

MORELLI, Ailton José. **Direitos da criança e do adolescente**: fundamentos e práticas. Maringá: Eduem, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. Linguagens artísticas (cinema e teatro) e o ensino de história: caminhos de investigação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 5., 2007, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2007. p. 1-15.

PRIORI, Ângelo; KISCHENER, William. **História dos direitos humanos no Brasil**: da colônia à contemporaneidade. Maringá: Eduem, 2019.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **Ensino de história e consciência histórica**: reflexões a partir da teoria de Jörn Rüsen. Maringá: Eduem, 2018.

RIBEIRO, Renato Janine. **A democracia**. São Paulo: Publifolha, 2001.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Guerra cultural e retórica do ódio**: crônicas de um Brasil pós-político. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2007.

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

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2018. p. 79-90.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

VASAK, Karel. Les droits de l'homme: une nouvelle génération. **Revue des Droits de l'Homme**, Paris, v. 12, n. 2, p. 213-225, 1979.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

## ANEXO

### ANEXO 1. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

**EM13CHS101:** Analisar processos e fenômenos históricos e geográficos, com base em categorias, procedimentos e conceitos das Ciências Humanas, para compreender e posicionar-se criticamente em relação a questões do mundo contemporâneo.

**EM13CHS102:** Confrontar e analisar diferentes interpretações sobre processos e fenômenos históricos e geográficos, com base em documentos de natureza diversa, reconhecendo a natureza histórica do conhecimento e respeitando a diversidade de concepções.

**EM13CHS103:** Elaborar e desenvolver projetos de pesquisa, individuais ou coletivos, a partir do recorte de problemas significativos, selecionando e cruzando informações de fontes diversas, com o uso de tecnologias digitais e analógicas.

**EM13CHS104:** Analisar e avaliar criticamente as relações de poder e as hierarquias sociais, políticas, econômicas e culturais, no passado e no presente, identificando ou propondo formas de atuação fundamentadas em direitos humanos, ética, democracia e justiça social.

**EM13CHS201:** Analisar a formação histórico-geográfica do território brasileiro e do Paraná, considerando a diversidade de agentes, os contextos e os interesses políticos, econômicos e culturais envolvidos.

**EM13CHS202:** Identificar e comparar as diferentes formas de organização política, econômica e social de sociedades em diferentes tempos e espaços, avaliando seus impactos para a vida coletiva.

**EM13CHS203:** Analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, identificando as intencionalidades de seus produtores e os contextos de sua produção.

**EM13CHS204:** Comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico, em suas relações com a sociedade e a natureza, considerando diferentes perspectivas.

**EM13CHS205:** Analisar os fundamentos éticos, políticos e culturais que embasam a constituição dos Direitos Humanos, avaliando seu papel na promoção da dignidade humana e na construção da justiça social.

**EM13CHS206:** Identificar e discutir as lutas sociais, políticas e culturais que resultaram em conquistas de direitos por parte de grupos sociais e étnico-raciais, avaliando os limites e os alcances dessas conquistas.

**EM13CHS501 (Habilidade Integrada):** Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

