



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA

OSVALDO SANTOS FALCÃO

**FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA:  
DIÁLOGOS ENTRE A ESCOLA E UMA SOCIEDADE POLARIZADA**

NATAL  
2019

OSVALDO SANTOS FALCÃO

**FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA:  
DIÁLOGOS ENTRE A ESCOLA E UMA SOCIEDADE POLARIZADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Haroldo Loguercio Carvalho

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Prof. Dr. Haroldo Loguercio Carvalho (Presidente - UFRN)

---

Prof. Dr. Paulo Giovani Antonino Nunes (UFPB)

---

Profa. Dra. Vanessa Spinosa (UFRN)

---

NATAL  
2019

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -  
CCHLA

Falcão, Osvaldo Santos.

Formação em Direitos Humanos no ensino de História: diálogos entre a escola e uma sociedade polarizada / Osvaldo Santos Falcão. - Natal, 2019.

96f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Ensino de História, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Haroldo Loguercio Carvalho.

1. Escola pública - Dissertação. 2. Legislação educacional - Dissertação. 3. Direitos humanos - Dissertação. I. Carvalho, Haroldo Loguercio. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

## **DEDICATÓRIA**

À Dona Odena, a maior mulher de todas.

## **AGRADECIMENTOS**

A todos os professores que contribuíram imensamente. Ao meu orientador, Prof. Haroldo Luguércio, pelo combate incansável pela democracia e educação pública. A Prof. Vanessa Spinosa, pelos conselhos preciso e grande contribuição. Ao Prof. Paulo Giovani, pela presteza de sempre ajudar no meu desempenho acadêmico.

Aos meus amigos. Jonathan e ao Halisson, por ter sidos companheiros de luta nessa jornada. Aline e Hermano, pela amizade de longa vida.

Minha família. Dona Lenice, mulher altiva. João e Everton, que sempre ajudaram no meu trabalho.

Daniel Amaral e Helton Amaral, sempre presente, colaborando com a edição e gravação do vídeo.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e ao Mestrado Profissional de História (ProfHistória), por abrirem portas para um aperfeiçoamento de extrema competência.

A todos os alunos, professores e funcionários da Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa. Por sempre atenderem e colaborarem para uma educação pública de qualidade.

## RESUMO

O processo de redemocratização no pós-ditadura no Brasil imprimiu uma constante ampliação dos direitos humanos. Acompanhado de uma nova reforma na legislação educacional, a escola passou a ser essencial na construção de uma conscientização sobre o tema. Neste sentido, o Ensino de História se constitui como espaço central para reflexão e a implementação dessas diretrizes. Apesar dos avanços, o Brasil sofre atualmente com questionamentos sobre a importância e a legitimidade do tema em nossa sociedade. Trata-se do maior ataque aos direitos humanos desde Ditadura Militar. Por isso, a partir de uma reflexão sobre legislação pertinente e com o uso de metodologia qualitativa, procedeu-se a aplicação de pesquisa sobre a percepção que os alunos da Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa possuíam a respeito dos direitos humanos como forma de diagnóstico inicial. A partir dos resultados desta pesquisa propõe-se uma intervenção na construção de uma cultura em direitos humanos, através do Ensino de História. Como uma das intervenções na escola, organizamos uma palestra sobre as violações ocorridas na Paraíba com o presidente da Comissão Estadual da Memória e da Verdade no Estado da Paraíba. Desse modo, o audiovisual presente no produto desta pesquisa foi fruto das entrevistas sobre a percepção dos alunos e da palestra sobre o tema. Voltado para a área, tem objetivo de servir como subsídio para efetivação e consolidação dos direitos humanos na escola pública.

**Palavras-chave:** ensino de História; direitos humanos; legislação educacional, escola pública.

## ABSTRACT

The process of re-democratization post-dictatorship in Brazil has produced a constant expansion of human rights. Accompanied by updates in educational legislation, the school became essential in developing a culture on the topic. Therefore, History teaching constitutes a crucial space for reflection and the implementation of these guidelines. Despite these advances, Brazil is constantly being questioned about the importance and legitimacy of dictatorship in our society. This is the biggest attack on human rights since such period. Thus, from a reflection on pertinent legislation and the use of qualitative methodology, the present research aimed to assess the perception that students of Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa have regarding human rights as a form of initial diagnosis. Based on the results, I proposed an intervention about the construction of a culture in human rights, through the teaching of History. As one of the interventions in the school, we organized a lecture about the violations that occurred in Paraíba, with the participation of the president of the State Commission of Memory and Truth in the Federal State of Paraíba. Hence, the audio-visual used in this research was derived from interviews about the students' perception and the lecture about the theme. In this area, it aims to serve as a support for the implementation and consolidation of human rights in public schools.

**Keywords:** history teaching; human rights; educational legislation; public school.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AI-I Ato Institucional n.1

AI-5 Ato Institucional n. 5

Anpuh Associação Nacional dos Historiadores Universitários

CEVM/PB Comissão Estadual da Verdade e Preservação da Memória do Estado da Paraíba

CF Constituição Federal

CFE Conselho Federal de Educação

CNEDH Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

DCNEM Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Ecit Escola Cidadã Integral Técnica

EJA Educação de Jovens e Adultos

EUA Estados Unidos da América

HRW Humans Right Watch

IHGB Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBT Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros

MEC Ministério da Educação

NEV-USP Núcleo de Estudos de Violência da Universidade de São Paulo

ONG Organização Não Governamental

ONU Organização das Nações Unidas

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PNDH Programa Nacional de Direitos Humanos

PNEDH Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNEDH-3 Programa Nacional de Direitos Humanos

PNLD Plano Nacional do Livro Didático

PPP Projeto Político-Pedagógico

Proeja Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos

ProfHistória Mestrado Profissional em Ensino de História

PUC/SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Sase Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

SDC Secretaria dos Direitos da Cidadania

SDHPR Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

SEB Secretaria de Educação Básica

Secadi Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDH Secretaria de Estado dos Direitos Humanos

SEDH Secretaria Especial de Direitos Humanos

Sesu Secretaria de Educação Superior

SNDH Secretaria Nacional dos Direitos Humanos

UFPB Universidade Federal da Paraíba

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O ambiente escolar, as violações dos direitos humanos como tema sensível e o processo histórico de consolidação dos direitos humanos no Brasil.....</b>	<b>18</b>
1.1 A Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa e as violações dos direitos humanos como temas sensíveis .....	18
1.2 Direitos Humanos e suas perspectivas no Brasil.....	30
<b>CAPÍTULO 2 – Direitos Humanos e ensino de história: bases teóricas .....</b>	<b>37</b>
2.1 A História do ensino de história.....	37
2.2 A Legislação Educacional em Direitos Humanos e sua Relação com o Ensino de História .....	43
<b>CAPÍTULO 3 - A sala de aula, os alunos, suas falas e interpretações sobre os direitos humanos: relativização e alternativas pelo ensino de história .....</b>	<b>52</b>
3.1 Resultados da Pesquisa.....	54
3.2 A CEVM/PB, a Intervenção e as Violações dos Direitos Humanos .....	65
3.3 A Formação em Direitos Humanos e os Resultados da Intervenção .....	69
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>79</b>
<b>APÊNDICE A – Registros Fotográficos na Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa .....</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICE B - Pesquisa: Diagnóstico em Direitos Humanos na escola Oswaldo Pessoa.....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE C – Pesquisa: Banalização da violência.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE D – Vídeo Produto .....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE E – Termo de Ciência e Autorização .....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO A – Vídeos Diagnóstico.....</b>	<b>96</b>

## INTRODUÇÃO

Em julho de 2016, mês anterior à definitiva saída da presidente eleita pelo voto popular, Dilma Rousseff, divulguei no grupo da escola em que ministro aula um evento previsto para ocorrer na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) sobre a situação política do País e os contornos de como se desenhava o futuro do Brasil a partir do dito acontecimento. Aguardava, como sempre, apenas o silêncio de quem não desejava participar, não se importava, ou simplesmente mais uma das postagens que caem no limbo da rede mundial de computadores.

Levo engano. Cinco minutos depois, me deparei com uma resposta. Um aluno do terceiro ano me respondeu com uma foto do deputado federal Jair Bolsonaro<sup>1</sup>, um dos nomes mais controversos da política brasileira e amplamente conhecido por defender a ditadura militar brasileira (1964-1985)<sup>2</sup> e seus torturadores<sup>3</sup>, como Carlos Alberto Brilhante Ustra<sup>4</sup>.

Assustei-me e resolvi perguntar por que na divulgação de um evento sobre os rumos políticos do Brasil era usada a imagem do deputado federal. Nova resposta, de outro aluno, com a imagem, à época do pleiteante à presidência dos Estados Unidos da América (EUA) Donald Trump<sup>5</sup>. Questionei novamente o motivo de ter utilizado a imagem de um candidato à

---

<sup>1</sup> Jair Messias Bolsonaro é um militar da reserva e deputado federal brasileiro no sexto mandato pelo Partido Ecológico Nacional (PEN). Com suas posições nacionalistas, conservadoras, de defesa da ditadura militar brasileira (1964-1985) e de legitimação da tortura no período, é atualmente um dos pleiteantes à candidatura à Presidência do Brasil nas eleições de 2018. Em entrevista ao programa Câmera Aberta, da TV Unisul, em 1999, o deputado defendeu o fechamento do congresso nacional; o método de tortura conhecido como pau-de-arara; e as mortes e violações dos direitos humanos durante o regime militar brasileiro. (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PGTtIGmOY24&feature=youtu.be>>. Acesso em: 13 set. 2017).

<sup>2</sup> Em entrevista à rádio Jovem Pan, em 8 de julho de 2016, o deputado afirmou, sobre a ditadura militar brasileira, que "o erro da ditadura foi torturar e não matar", além de defender, de modo geral, o período. (Disponível em: <<http://jovempanfm.uol.com.br/panico/defensor-da-ditadura-jair-bolsonaro-reforca-frase-polemica-o-erro-foi-torturar-e-nao-matar.html>> . Acesso em: 5 set. 2017).

<sup>3</sup> O deputado foi processado pelo conselho de ética da câmara federal dos deputados por apologia à tortura, ao homenagear Carlos Brilhante Ustra em seu discurso na câmara. Bolsonaro disse: "Pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff". (Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/06/conselho-de-etica-processa-bolsonaro-por-apologia-tortura.html>>. Acesso em: 5 set. 2017).

<sup>4</sup> Carlos Alberto Brilhante Ustra foi coronel do exército brasileiro, comandante de um dos órgãos de repressão política durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), o DOI-Codi do II Exército. Foi oficialmente reconhecido pela justiça como torturador e a ele são creditados pelo menos 500 casos de práticas de tortura e violação dos direitos humanos na ditadura. (Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/historia/conheca-o-coronel-ustra-homenageado-por-bolsonaro-e-chefe-do-temido-doi-codi-8sed82y14k1b2hnuu1yxk5pn>>. Acesso em: 5 set. 2017).

<sup>5</sup> Donald John Trump é um empresário, apresentador de TV e atual presidente dos Estados Unidos. Suas posições políticas são descritas como "populistas" e contraditórias, além de criar inúmeras polêmicas, como a anti-imigração; receber apoio da direita ultraconservadora norte-americana e defender medidas protecionistas.

presidência dos EUA, que nem ao menos deve conhecer nossa língua portuguesa, mas a réplica foi uma imagem dos dois juntos.

Resolvi abandonar o questionamento via rede e tentar dialogar diretamente em sala de aula, a partir do tema que iria ministrar: a ditadura militar no Brasil. Enquanto debatia o objeto da aula, alguns risinhos e caras de deboche eram notados entre o referido grupo de alunos. Ao chegar ao contexto específico da tortura e na violação dos direitos humanos no período, o susto. Um dos discentes afirma, de maneira enfática: "Eles mataram foi pouco". O espanto, ao ver um garoto de 16 anos afirmar que a ditadura militar matou pouco, em seu tempo de vigência, fez-me perguntar a razão de ele fazer essa afirmação, e questionar se a tortura - crime inafiançável pela Constituição Federal (CF) de 1988 - é um método 'legítimo', atualmente, já que ocorre de diversas formas, na contemporaneidade do País.

Foi então que, definitivamente, percebi a urgência de debater o tema em sala de aula, e, mais, a certeza de que a visão de permissividade e aprovação que a atual sociedade brasileira tem, acerca da violência e sua banalização na sociedade<sup>6</sup> da violação sistemática dos direitos humanos em nosso território, são formadas de maneira precoce e sem a devida atenção de nossos educadores, em especial, dos professores de história.

Desse modo, percebemos que, dentro do atual contexto em que se desenrola o debate acerca dos direitos humanos, de sua necessária relação com a área educacional, e das proposições político-pedagógicas para o ensino de história, que o tornam um lugar privilegiado para firmar essas alianças, têm sido deixado de lado por parte dos professores dessa ciência.

A vivência do chão da sala de aula serve para ilustrar como está a formação da consciência histórica da juventude acerca dos direitos humanos e a interpretação que faz dos eventos de suas violações, como é o exemplo da ditadura militar vigente no Brasil entre 1964-1985. Apesar de numerosas publicações e discussões sobre esse processo histórico tão marcante para a história do tempo presente do nosso País, a prática ainda não foi consolidada. Ao refletir

---

(Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Internacional/2017/8/625691/Republicanos-criticam-Trump-por-nao-condenar-supremacistas-brancos-na-Virginia>>. Acesso em: 5 set. 2017>).

<sup>6</sup> "(...)a violência transforma-se historicamente não só como fenômeno concreto, mas também em seu significado sociopolítico e nas representações que dela construímos, pois uma ação que poderia nos parecer atualmente como intoleravelmente violenta não seria vista do mesmo modo em outra época" (WIEVIORKA, 1997).

sobre os debates e as posições manifestadas no atual momento político, com diversas pessoas apoiando e inflamando um discurso de nostalgia e enaltecimento - cartazes, carros de som, bandeiras, camisas - da ditadura nas manifestações, antes e depois do dito golpe parlamentar, ainda há um profundo desconhecimento de parte da população e, inclusive da juventude brasileira.

Importante também ressaltar que, na atualidade, a internet permite a busca e replicação de informações de maneira cada vez menos mediada pelos aparatos institucionais do campo da educação. Dessa forma, em um contexto de polarização política, emergem disputas e distorções de narrativas sobre o passado, de forma arbitrária, a partir das mídias digitais (memes, plataforma Youtube, redes sociais, etc.), um meio fértil, em que se dissemina um (suposto) “revisionismo conservador” no que diz respeito às desigualdades estruturais da nossa sociedade, mesmo em escolas públicas. Assim, é cada vez mais comum, nós, os professores, nos depararmos com alunos que manifestam discursos infundados, em relação à violência sofrida por grupos minoritários, no passado e no presente.

Este é o argumento central que queremos abordar ao longo deste trabalho: até que ponto o ensino de história pode ser tomado como estratégico, no sentido de construir entendimentos e reflexões sociais que minimizem os efeitos desagregadores contidos no conjunto das violações dos direitos humanos e de sua relativização, motores de desagregação social, manifestadas, majoritariamente, nas fontes de informação que a sociedade brasileira se vê na quase obrigação de absorver.

A questão levantada pelos alunos nos levou a procurar referências sobre as violações dos direitos humanos, durante a ditadura militar de 1964-1985, tendo como tema orientador a tortura como prática estatal para levar adiante inquéritos vinculados às disputas e aos confrontos políticos. Na atualidade, interessa perceber, em sala de aula, como a aceitação da tortura migra da esfera política para a esfera social, isto é, a tortura usada como elemento de opressão sobre parcela majoritária da população, que, sem acesso à defesa jurídica, fica vulnerável às violações físicas e psicológicas empregadas por agentes do estado como forma de obter confissões e provas, de forma ilegal. Esse é um dos pontos nevrálgicos da relativização dos direitos humanos no País.

Ao presenciar a nossa juventude compactuando e, em muitos momentos, apoiando, o estado de exceção evidenciado no País do meio para o fim do século XX, percebe-se a urgência de discutir esse tema, que está latente e é continuamente manifestado na sociedade brasileira, neste momento. O estudo dos temas da violência, violação e relativização dos direitos humanos, impõe-se como prioritário, para auxiliar na resolução do problema social da violência. Seus críticos recusam seu uso e aprofundamento como um dos pontos centrais para contribuir na restauração da paz social, ansiando por mais violência como forma de resolver conflitos.

Esse comportamento vem se manifestando, também, pela amplitude do impacto social coletivo ocasionado pelas fontes majoritárias da informação de massa que dominam o conhecimento popularizado. A imprensa, no Brasil contemporâneo, é o canal que têm ‘executado’ a educação pública. A escola e os professores encontram poucos aliados para viabilizar outros conhecimentos aos estudantes da escola pública, prioritariamente, estadual e municipal, cujas condições precárias são de pleno conhecimento da parcela da sociedade que é seu público-alvo.

Construímos inicialmente nosso percurso contextualizando o local de atuação – Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa – e construindo a partir dos dados e índices sobre as violações dos direitos humanos no país o alerta para a importância do “educar para nunca mais”. Posteriormente, fazemos um apanhado histórico da formação dos direitos humanos no País e as formas como, paulatinamente, suas representações vão adentrando em nosso ordenamento jurídico, com ênfase no discurso externo de implementação desses direitos durante os governos militares, em contrapartida com as sistemáticas violações cometidas no âmbito interno.

No segundo capítulo, fazemos uma trajetória da história do Ensino de História no país, com seu processo de evolução e de como seus postulados foram se alterando para atender às demandas da sociedade. É no capítulo dois que também vamos abranger a legislação educacional pertinente, percebendo que apesar da pressão sofrida pela escola pública, o Estado brasileiro e seus entes federativos possuem uma série de compromissos jurídicos pertinentes à educação em direitos humanos. A LDB em seu artigo 26 e as DCN’s nos artigos 5, 10 e 16 obrigam, por força de lei, que toda a educação nacional forme seu aluno pautado na tolerância e no respeito aos direitos humanos. Para além, possuímos um plano específico em educação e

direitos humanos (PNEDH) – promulgado em 2006 - que norteia e detalha a importância da educação pública no papel estratégico de construção do Estado democrático de direito. As bases legais da relação entre ensino de história e os direitos naturais cresceram, no período pós-redemocratização, e há, atualmente, um marco legal para o seu aproveitamento.

No terceiro capítulo percorremos a estratégia de elaboração do nosso produto e a forma como chegamos a ele. Primeiramente, a fim de obter melhor visão da ideia que nossos estudantes têm sobre direitos humanos e suas violações ocorridas no cotidiano, aplicamos a pesquisa multimétodo (com características exploratórias) do tipo *survey*<sup>7</sup>, usando a ferramenta do Google formulário (detalhamos sua construção no texto), para a coleta e análise de dados. Sua aplicação visou atender duas demandas: a primeira, possibilitou analisar as relações entre o ensino de história e a educação em direitos humanos ocorridos não apenas no cotidiano do espaço escolar, mas também nas formas de representação, elaboração e outros espaços de formação dos alunos, que são reflexos de suas iniciais concepções de história. A segunda foi de usá-la como diagnóstico inicial para melhor decidir e proceder a intervenção na escola, no intuito de contribuir, através do Ensino de História, na formação em uma cultura em direitos humanos.

As ponderações produzidas pela pesquisa foram esclarecedoras nas situações vivenciadas em particular, como, por exemplo, de experiência em sala de aula. Cada sala é um microcosmo, em que cada turma tem suas características e especificidades; local onde a pluralidade se encontra e os mais variados pensamentos em formação se confrontam. É essencial propor estratégias que levem a um ensino de história que enfrente a problemática da construção de uma sociedade com mais alteridade, empatia, calcada em valores democráticos, e a favor dos direitos humanos.

A partir dos resultados produzidos decidimos pela elaboração de um documentário, a partir da palestra do especialista em História Contemporânea, o Prof. Dr. Paulo Giovani Antonino Nunes, sobre as violações dos direitos humanos no período da ditadura militar na Paraíba. O objetivo do documentário foi o de tentar perceber os efeitos e influências do Ensino

---

<sup>7</sup> A pesquisa *survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário (TANUR apud PINSONNEAULT; KRAEMER, 1993).

de História como contribuição na construção de uma cultura em direitos humanos, efetivando uma política pública. Entrevistamos alguns alunos, antes da palestra, perguntando suas percepções sobre os direitos humanos, e, após a palestra, foram novamente entrevistados para sabermos se as informações trazidas modificaram o ponto de vista deles sobre o tema. Utilizamos na entrevista a metodologia da História Oral.

Quando falamos na metodologia da História Oral, encontramos, atualmente, dois campos distintos, mas não excludentes. Em um primeiro, utiliza a denominação história oral e trabalha prioritariamente com os depoimentos orais como instrumentos para preencher as lacunas deixadas pelas fontes escritas. Nesse primeiro campo se introduzem conceitos de memória coletiva. No entanto, não se evidencia uma discussão mais aprofundada sobre as implicações do uso da noção de memória. Em muitos casos a noção de memória é apresentada como algo estável e congelado no passado a ser resgatado pelo pesquisador.

O principal objetivo desse campo é garantir o máximo de veracidade e de objetividade aos depoimentos orais produzidos. Se não é capaz de apresentar relatos que não eliminam a subjetividade, procura-se desenvolver instrumentos para controlá-la. Ocorre um minucioso trabalho de formulação de roteiros e entrevistas e o trabalho com outras fontes, de forma a reunir elementos para realizar a contraprova e excluir as distorções. Nesta linha, guardadas as devidas diferenças, os trabalhos de Paul Thompson e grande parte da história oral norte-americana está incluída.

Assim, se faz necessário um levantamento de informações para a preparação dos roteiros das entrevistas - com a prospecção de dados, estudo biográfico da figura depoente e o recorte histórico no qual ele está inserido, local em que a entrevista ocorrerá – esse pontos são obrigatórios antes de qualquer entrevista. Também a escolha dos entrevistados tem de ser feita com cuidado, pois não basta apenas aquele que você deseja entrevistar estar vivo, mas suas condições físico-mentais são importantes no momento da escolha. Para fazer um levantamento das pessoas que irão ser entrevistadas, priorizam-se aquelas que mais possam contribuir para o número de informações acerca do tema proposto. A qualidade das entrevistas é preferível em relação à quantidade delas.

A segunda abordagem no campo a História Oral privilegia o estudo das representações e atribui um papel central às relações entre memória e história. Pode ser usada, por exemplo, nos usos políticos do passado. Nessa abordagem, a subjetividade fica um pouco mais a tona e a entrevista aceita as deformações, não sendo isso visto como algo negativo. As distorções da memória dos depoentes se tornam, neste momento, mais um recurso do que uma problemática, já que a realização das entrevistas não preza pela constituição de contraprova e de assertiva de algumas afirmações, ou seja, ela não é uma preocupação central. Ela tem sido abordada para compreender o imaginário político e também o estudo das representações das camadas populares.

Como em todo campo historiográfico, o debate acerca da História Oral é incompleto. Existem críticas pertinentes. Uma das principais é a respeito de que nas sociedades modernas não existe um discurso oral puro e a perspectiva de que um depoimento oral só ganha sua plena significação em confronto com o documento escrito. Outra crítica afirma que a história oral traria embutida a intenção de se constituir em disciplina capaz de uma interpretação científica, saindo assim da sua finalidade de produzir fontes que serão objeto de análises e interpretações. Finalmente, critica-se também a noção de que a história oral seria uma outra história, uma alternativa mais comprometida com a militância política do que com o rigor dos métodos acadêmicos. Nessa visão, ela estaria marcada por deformações ideológicas.

Outra problemática é a dificuldade de controle da comunidade acadêmica sobre as fontes produzidas a partir de entrevistas. Muitas delas permanecem nas mãos de pesquisadores individuais, não sendo facultada a pesquisa de outros interessados. Para contornar essa dificuldade, muitos arquivos e bibliotecas estão abertos para o recebimento e arquivamento dessas entrevistas.

Assim, vemos que existe uma série de fatores que orientam o uso da Metodologia da História Oral. Mesmo assim, ela é um importante instrumento que possibilita uma melhor compreensão da construção de estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos de uma dada sociedade. Esse caminho percorrido dentro do processo de diagnóstico e intervenção na escola é a principal contribuição deste trabalho ao ensino de história.

Semanas depois a exibição da palestra, decidimos retornar à escola e aplicar uma nova pesquisa – com parte dos alunos que participaram das pesquisa e assistiram à palestra – com foco nas possíveis mudanças a partir dos conhecimentos adquiridos na palestra. O objetivo dessa aplicação final foi a de tentar apreender alguma reelaboração da visão que os estudantes possuem sobre os direitos humanos e suas violações cometidas.

Nossa proposta é heterogênea, híbrida. Exigências próprias do Profhistória, procuramos estabelecer conexões e reflexões com os campos do direito, das ciências sociais, da antropologia e aprendizagem histórica. A estrutura proposta segue, todavia, a nossa atual legislação educacional e da historiográfica acadêmica sobre o tema. O produto final deste trabalho - o relato de experiência e o vídeo produzido - pretende servir como suporte didático para professores, alunos e interessados em refletir e trabalhar a temática dos direitos humanos na escola, em especial para o ensino de história, em um dos momentos de maior pressão sobre a importância dos direitos fundamentais desde sua popularização no pós-segunda guerra mundial.

## **CAPÍTULO 1 – O ambiente escolar, as violações dos direitos humanos como tema sensível e o processo histórico de consolidação dos direitos humanos no Brasil**

### **1.1 A Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa e as violações dos direitos humanos como temas sensíveis**

A Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Prefeito Oswaldo Pessoa situa-se no bairro Ernani SátYRO, na periferia de João Pessoa/PB, cercada por duas das maiores e mais violentas comunidades da cidade, a do Taipa e a Gauchinha<sup>8</sup>. A escola foi construída no governo de Ivan Bechara Sobreira, pelo Decreto 7.498, publicado no Diário Oficial do Estado em 29 de janeiro de 1978. O local foi edificado com o objetivo de atender à comunidade do conjunto residencial Ernani SátYRO e adjacências. Inicialmente, a escola ofertava, além do Ensino Médio, seis cursos profissionalizantes: eletricidade, processamento de dados, crédito e finanças, construção civil, saúde, comércio e enfermagem, com a política voltada a profissionalizar os jovens dessas comunidades.

Todos os cursos citados foram reconhecidos conforme Resolução 125, de 23 de março de 1984. Os cursos que se mantiveram na grade curricular da escola por mais tempo foram: processamentos de dados e enfermagem, extintos anos depois. Em 2000, foi implantado o Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e tarde, que também foi extinto alguns anos depois, e a unidade permaneceu ofertando o Ensino Médio nos três turnos.

No presente momento, a escola retornou a oferta do Ensino Técnico – mantendo o Ensino Médio regular – com os cursos de manutenção de informática e técnico em análises

---

<sup>8</sup> As comunidades do Taipa e da Gauchinha encontram-se entre as regiões com maior vulnerabilidade econômica e social, no que tange à segurança na cidade de João Pessoa. Não conseguimos obter dados específicos sobre indicadores sociais, econômicos e de violência dessas duas comunidades. Referente ao município, os dados sobre a violência são alarmantes e servem para ilustrar um pouco a situação em que as duas comunidades se encontram. Segundo a ONG Seguridad, Justicia y Paz, uma pesquisa divulgada em 2016, pelo Conselho Cidadão para a Segurança Pública e a Justiça Penal, a grande João Pessoa é considerada a 16<sup>a</sup> cidade mais violenta do mundo, com uma taxa de 58,40 para cada 100mil habitantes. Já a pesquisa Mapa da Violência 2016, publicada por Julio Jacobo Waiselfisz – um dos maiores intelectuais sobre segurança pública na América Latina –, que considera as mortes por armas de fogo, João Pessoa foi considerada a 4<sup>a</sup> capital mais violenta do Brasil. (As metodologias e os resultados das pesquisas estão disponíveis em: <<http://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/biblioteca/prensa/send/6-prensa/239-las-50-ciudades-mas-violentas-del-mundo-2016-metodologia>> e <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016\\_armas\\_web.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2017).

clínicas integradas, nos turnos da manhã e tarde. Essa política de retorno do Ensino Técnico deve-se à característica do atual governo do Estado, cuja gestão vem desde 2012. No turno da noite, funcionam o Ensino Médio regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (Projeja). Em 2018, a escola foi integrada ao modelo estadual de Escola Cidadã Integral<sup>9</sup>, e transformada em uma ECIT, conforme a proposta do Governo do Estado da Paraíba de organização e funcionamento em tempo integral das instituições escolares.

A proposta pedagógica da escola é orientada pelos princípios de uma educação democrática, voltada para a construção da cidadania e sedimentar os valores éticos, de respeito à diversidade cultural, reforçando a prática da solidariedade, responsabilidade social e valorização do conhecimento. A escola conta com uma equipe pedagógica que promove o acesso e a permanência dos discentes, além de manter uma gestão participativa e democrática.

A grade curricular do Ensino Médio obedece às diretrizes educacionais do estado da Paraíba<sup>10</sup> em seus respectivos anos de lançamento. Há alterações anuais, mas, de modo geral, a tendência tem sido excluir as disciplinas de humanidades dos cursos técnicos de nível médio e aumentar a carga horária de outras disciplinas. A disciplina de história, por exemplo, possui apenas uma aula por semana, para o curso técnico em análises clínicas nos primeiro e segundo anos e nenhuma aula para o terceiro ano.

---

<sup>9</sup> As Escolas Cidadãs Integrais (ECIT) contemplam um projeto de escola pública com a proposta de organização e funcionamento em tempo integral. Trata-se de uma política pública de educação integral, inserida nos Planos Estadual e Nacional de Educação. Seguem o mesmo projeto pedagógico da Escola Cidadã Integral, mas tendo como diferencial os cursos técnicos. Ambas têm como foco proporcionar aos jovens uma formação integral, contribuindo para que os estudantes sejam protagonistas em seus locais de atuação. O projeto pedagógico escolar trabalha a partir de três eixos: Formação Acadêmica de Excelência; Formação para a Vida; e Formação para o desenvolvimento de competências do século XXI. A Escola Cidadã funciona em tempo integral, com 9 aulas diárias, e um currículo integrado formado por disciplinas da base comum curricular, disciplinas da parte diversificada e disciplinas da base profissional, no caso das ECIT.

<sup>10</sup> As diretrizes determinam a carga horária de cada disciplina nas modalidades oferecidas pela educação pública da Paraíba. Vale ressaltar que determinados cursos técnicos – como o de análises clínicas – não oferece a disciplina de história aos alunos do 3º ano do curso médio técnico. (Disponível em: <[http://paraiba.pb.gov.br/downloads/Diretrizes\\_Operacionais\\_2017.pdf](http://paraiba.pb.gov.br/downloads/Diretrizes_Operacionais_2017.pdf)>. Acesso em: 2 set. 2017).

Assim, o contexto externo à escola e as características da sua constituição são o pano de fundo da realidade vivenciada. É nesse meio que se dá a influência da formação do nosso alunado, mas entendemos que não são os únicos fatores.

A formulação das opiniões sobre a sociedade, por parte dos alunos, advém de ampla e multiforme heterogeneidade: família, círculo social, televisão, internet, grupos de redes sociais<sup>11</sup>, igreja, escola. Dentro do nosso sistema educacional, existem as várias disciplinas que permeiam a escolarização desse aluno, uma delas, a disciplina histórica. Segundo Martins (2013, p. 2),

Os meios de comunicação contemporâneos têm transmitido e veiculado as informações de maneira sempre mais rápida e acelerada, atingindo diversos espaços da sociedade e variados grupos sociais. Isso cria a possibilidade da informação acabar sendo fragmentada no momento de sua contextualização. O conhecimento histórico pode contribuir para que o aluno em formação não se torne preso à opinião do veiculador da notícia, contribuindo para que ele se posicione livremente sobre o assunto, reconhecendo os múltiplos agentes da história e as experiências socioculturais.

O conhecimento histórico que se percebe nesses alunos e nas próprias comunidades não é formado e divulgado necessariamente pela escola. Na realidade, compartilhamos da opinião de que, atualmente, a escola tem sido inferior em abrangência e formação, quando comparada aos outros veículos que disputam o conhecimento (imprensa, igreja, família, redes sociais, etc.).

Devemos refletir sobre a atual limitação do ensino de história em contribuir para a formação em direitos humanos de nossos estudantes. Apesar da série de legislações educacionais que frisa sua importância, tanto o ensino geral, como o ensino de história, não têm conseguido sucesso na criação de uma cultura em direitos humanos e no estabelecimento de

---

<sup>11</sup> Sabemos que a ampliação do acesso às tecnologias virtuais não abole as desigualdades na utilização e recepção das informações, visto que as desigualdades econômicas, sociais e culturais permanecem. No entanto, as redes sociais virtuais vêm ganhando um número cada vez maior de adeptos, ao longo desta segunda década do século XXI. Servem de locais que abrem espaço para a expressão e discussão de opiniões diversas sobre múltiplos assuntos e para a construção de identidades e vínculos sociais e estão dentro do que Castells (2000) classifica como "sociedade em rede". A tecnologia infiltrou-se por quase todo o conjunto de relações e estruturas sociais, que penetra no poder e na experiência, modificando-os. Segundo Castells (2000, p. 35), "os modos de desenvolvimento modelam toda a esfera de comportamento social, inclusive a comunicação simbólica". O poder na sociedade informacional não mais se concentra nas mãos do Estado, das organizações ou dos mecanismos simbólicos de controle (mídias corporativas, igrejas, etc.), mas está difundido nas redes globais de riqueza, poder, informações e imagens, que circulam e passam por transmutações em um sistema de geometria variável e geografia desmaterializada.

laços sociais mais democráticos, tolerantes e recíprocos. Desse modo, a temática das violações dos direitos do homem, no período ditatorial brasileiro, pode ser exemplo para contribuir nessa formação.

A prática da tortura, no período da ditadura militar, passou a ser usada como necessária para a "elucidação" dos crimes e a procura e caça dos grupos da esquerda armada que foram se constituindo no momento do cerceamento dos direitos sociais e políticos pela ditadura. Apesar dessa justificativa dada pelos militares, centenas de outras pessoas, que não participavam desses grupos, ou não tinham nem ao menos conhecimento sobre, foram submetidas a tratamentos desumanos e degradantes.

Os relatos das torturas no período ditatorial são amplamente documentados nas mais diversas referências. Um dos primeiros projetos a contribuir para a denúncia e levantamento da documentação sobre tortura foi o Brasil: nunca mais<sup>12</sup>, desenvolvidos por Dom Evaristo Arns, Rabino Henry Sobel e o pastor presbiteriano Jaime Whright. O projeto conseguiu ter acesso a 707 processos do Supremo Tribunal Militar (STM) que vai de 1961 a 1979. O seu lançamento em 1985 foi essencial para revelar a prática da tortura como política de estado adotado pelo Brasil nos anos de chumbo. A obra abriu escopo para as produções que vieram a seguir (como a criação das Caravanas da Anistia de 2008 e o projeto Memórias Reveladas de 2009) e foi importante nos relatórios da (CNV) Comissão Nacional da Verdade e das Comissões Estaduais da Verdade. As comissões aprofundaram e ampliaram as descobertas sobre as violações mostrando que o uso indiscriminado da tortura vitimou até crianças e adolescentes, tratados como miniterroristas.

A CNV foi criada pelo Decreto-Lei 12.528, de 18 de novembro de 2011<sup>13</sup>, pela então presidente Dilma Rousseff. Sua finalidade é de esclarecer – por meio de oitivas de vítimas, militares e familiares, análise de documentos e arquivos – o passado arbitrário e as

---

<sup>12</sup> O projeto foi lançado em um momento chave do processo de redemocratização do país, contribuindo sobremaneira para a ampliação das críticas ao regime militar. As violações dos direitos humanos no período ainda não era de conhecimento da população, de modo que seu pioneirismo foi essencial para a pressão da saída dos militares do poder. O acervo da documentação encontra-se disponível no arquivo Edgard Leuenroth na UNICAMP. (Disponível em: < <http://dhnet.org.br/dados/projetos/dh/br/tnmais/index.html> >. Acesso em 12 de fevereiro de 2018.)

<sup>13</sup> Embora tenha sido instituída em 2012, segundo Montolli (2013) a origem da CNV em data de 2009 por ocasião do lançamento do 3º Programa Nacional de Direitos Humanos que aconteceu em 21 de dezembro do mesmo ano. Entre suas diversas metas, estabeleceu a criação de uma comissão para resgatar informações relativas à ditadura militar.

violações aos direitos humanos cometidos durante a ditadura militar, e oferecer propostas de resolução desses fatos. Ela buscou conhecer as causas da privação dos direitos humanos e, principalmente, qual o resultado por isto provocado, naquela época, e que tem efeitos no presente; os acontecimentos que pairavam na atualidade e requeriam solução. O resgate histórico desse período de grande repressão e restrição política possibilita o esclarecimento de eventos passados para que possam contribuir na reconciliação nacional do presente e na consolidação da estrutura democrática no futuro. (OLIVEIRA, 2016, p. 13).

A CNV e as comissões estaduais colheram mais de 1.100 depoimentos e mil documentos, criando um grande acervo para o acesso do público, por meio digital ou físico, que se encontra guardado no arquivo nacional. No dia 10 de dezembro de 2014, o relatório foi entregue à Presidência da República com os resultados obtidos pela comissão e uma exposição de todo o trabalho efetuado.

O relatório final contém 29 recomendações para prevenir as graves violações dos direitos humanos no País e vão desde o reconhecimento das Forças Armadas de sua responsabilização institucional pelas violações causadas no período, passando pela proibição de eventos oficiais em comemoração ao golpe militar de 1964; a criação de mecanismos de prevenção e combate à tortura; a revogação da lei de segurança nacional; supressão – na legislação – de referências discriminatórias da homossexualidade; até desmilitarização das polícias militares estaduais.

As recomendações são extensas e passam por uma tentativa de criar um novo pacto social em respeito aos direitos humanos no Brasil. Apesar de ser do conhecimento da sociedade o quadro da situação atual, faz parte desse processo de recomeço iniciado ao fim da ditadura militar.

Relembrar essa experiência do passado ditatorial, demonstrando como a tortura foi utilizada como política de estado, e refletir sobre suas práticas e atuais permanências, são formas de reforçar a importância da nossa democracia, dos direitos humanos e do respeito ao Estado democrático de direito, alvos de ataques e vilipêndios. É também o momento de chamar a atenção para as forças públicas de segurança, que abrigam parte dos torturadores desses dois momentos históricos distintos (o passado recente, dos governos militares, e nossa atual sociedade).

No período ditatorial, especialmente após a edição do Ato Institucional n. 5 (AI-5), ficou provada a prática da tortura política contra setores da sociedade que defendiam a ampliação dos direitos sociais e humanos. Atualmente, vemos que a violência social se une à violência no âmbito político no uso indiscriminado da tortura por agentes públicos, ressaltando o aumento recente de atentados contra os defensores dos direitos naturais<sup>14</sup>, como no caso da vereadora assinada no Rio de Janeiro, Marielle Franco<sup>15</sup>.

A CF de 1988, ao seguir as recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) de condenação das práticas de tortura pelo mundo<sup>16</sup>, transforma a prática em crime hediondo e inafiançável<sup>17</sup>, tomando como um dos fundamentos básicos a dignidade da pessoa humana (Art. 1º, inciso III). As graves violações aos direitos do homem, cometidas durante o estado de exceção no Brasil, são exemplos da necessidade de condenar todos os métodos de tortura.

A Lei 9.455/1997<sup>18</sup>, por sua vez, define os crimes de tortura e tipifica as penas para quem os comete, mas difere da Convenção da ONU contra a Tortura e outros Tratamentos, ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, ao afirmar que a tortura é todo ato praticado por

---

<sup>14</sup> Em 2017, mais de 60 defensores foram assassinados no Brasil, segundo o estudo do Frontline Defenders: IN RECENT YEARS THERE HAS BEEN A RESURGENCE OF VIOLENCE AGAINST HUMAN RIGHTS AND HUMAN RIGHTS DEFENDERS (HRDs) in Brazil and a reduction in the protection of human rights by the state. Police use excessive force, particularly during protests. Young people and black men, especially those living in favelas and other marginalised communities, and those who defend their rights, are disproportionately targeted with violence by law enforcement officials.(Disponível em: <<https://www.frontlinedefenders.org/sites/default/files/2-brazil.pdf>>. Acesso em: 3 de dez. de 2018.)

<sup>15</sup> O caso Marielle Franco é sintomático no aumento dos atentados aos defensores dos direitos humanos no País. Negra, moradora de periferia, bissexual e ativista dos direitos humanos, Marielle foi eleita vereadora pelo Rio de Janeiro em 2016. Assassinada junto ao seu motorista Anderson Gomes, em 14 de março de 2018, a investigação da autoria continua inconclusiva mais de 9 meses após ao crime. (Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/13/politica/1523616356\\_309777.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/13/politica/1523616356_309777.html)>. Acesso em: 12 de abril de 2018.)

<sup>16</sup> Em 1984, a Convenção da ONU contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, estabelece, como exemplo, que os Estados devem tomar atitudes para estabelecer sua jurisdição sobre os crimes de tortura, seja crimes cometidos dentro do país ou quando a vítima ou o suposto criminoso forem seus nacionais, assim como quando o suposto criminoso se encontrar em qualquer parte do território nacional, mesmo que tenha cometido o crime em outro país.

<sup>17</sup> Dentre as proposições analíticas dos direitos e deveres individuais e coletivos, do art. 5º da Carta Política, há duas referências expressas à tortura. No inciso III, dispõe que “ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante”. Já no inciso XLIII, estabelece que “A lei considerará crimes inafiançáveis e insuscetíveis de graça ou anistia a prática da tortura, o tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, o terrorismo e os definidos como crimes hediondos, por eles respondendo os mandantes, os executores e os que, podendo evitá-los, se omitirem”.

<sup>18</sup> A Lei 9.455/97 define e especifica, para além da Constituição Federal, os crimes de tortura e sua prática a agentes públicos, bem como seus agravantes e punições. (Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9455.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9455.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2008.)

agentes do Estado, mas restringe a penalidade para esses agentes. A lei brasileira penaliza, portanto, tanto os agentes do Estado como os não agentes.

Mesmo com todas as condenações legais e jurídicas que acarreta e estão previstas em nossa jurisprudência e com as tentativas de resgate da nossa história e memória com a criação das comissões da verdade, a prática da tortura não foi extinta, pelo contrário. Esperava-se que a violência recrudescesse, quando do renascimento da democracia brasileira, pós-período militar, e que a violação dos direitos humanos – especificamente a prática da tortura – diminuísse. No entanto, na última década, cresceu o número de brasileiros que creem que usar métodos de tortura para a obtenção de provas pela polícia é tolerável ou aceitável<sup>19</sup>.

No último estudo em caráter nacional, do Núcleo de Estudos de Violência (NEV) da Universidade de São Paulo (USP), um terço (33%) dos entrevistados concorda que a polícia submeta suspeitos a métodos ilegais (bater, dar choques, ameaçar membros da família), para obter informações de alguns delitos específicos, principalmente no caso de estupro. A pesquisa mostrou também queda acentuada do número de pessoas que discordavam totalmente do uso da tortura para obter provas. Na pesquisa de 1999, 71,2% das pessoas discordavam totalmente; e, em 2010, esse número caiu para 52,5%.

Esse aumento da permissividade da sociedade brasileira leva a outro exemplo das marcas deixadas pelo processo ditatorial. Referimo-nos ao aumento da tortura e banalização da violência, pelos órgãos policiais – principalmente a repressão policial aos grupos minoritários raciais, e de gênero, nas grandes cidades e no sistema prisional (em contrapartida à perseguição política, que havia na época da ditadura). Segundo a Anistia Internacional<sup>20</sup>, a partir do relatório da ONU (2015, p. 2):

---

<sup>19</sup> A pesquisa nacional, por amostragem domiciliar, sobre atitudes, normas culturais e valores em relação à violação de direitos humanos e violência desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo teve o objetivo de monitorar a percepção da população brasileira sobre a violência e as violações dos direitos humanos diante da contínua exposição à violência. Os dados coletados auxiliaram sobremaneira o desenvolvimento de atividades educacionais voltados aos direitos humanos. (Pesquisa completa disponível em: <<http://www.nevusp.org/downloads/down264.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2016.)

<sup>20</sup> O Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) escreveu um relatório sobre a situação do tratamento desumano, da tortura, crueldade e violação dos direitos humanos no Brasil. O relatório deixa claro que a situação brasileira é preocupante e que os avanços foram mínimos. Detalhe crucial é o que aponta que a tortura e o tratamento desumano é aplicado especialmente em perfis sociais minoritários e marginalizados socialmente. (Relatório completo disponível em: <<http://www.conectas.org/arquivos/editor/files/G160141RelatorioTorturaVisitaBR2015.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2016.)

Tortura e maus-tratos, às vezes assassinatos, pela polícia e por agentes penitenciários continuam a ser uma ocorrência assustadoramente regular, afetando principalmente pessoas pertencentes a grupos raciais, sexuais, de gênero e outros minoritários. As condições de detenção equivalem a tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes. A superlotação severa leva a condições caóticas dentro das instalações e impacta grandemente as condições de vida dos detentos e seu acesso a alimentos, água, defesa legal, assistência médica, apoio psicossocial e oportunidades de trabalho e educação, bem como sol, ar fresco e recreação. A impunidade continua sendo a regra e não a exceção, em parte devido a procedimentos e práticas altamente deficientes em relação ao monitoramento e documentação.<sup>21</sup>

A Pastoral Carcerária, em seu relatório sobre a situação dos presídios brasileiros, sentencia que a "tortura prisional no Brasil é uma política de Estado"<sup>22</sup>. No relatório de 2015, do Humans Right Watch (HRW), consta que o número de pessoas mortas pelos aparatos de segurança do Estado aumentou 40%, em 2014<sup>23</sup>. O grupo condena o modo como os policiais registram esses conflitos, pois os relatos policiais diante desse confronto em muitos casos não ocorreram da forma relatada.

A tortura as violações dos direitos humanos e sua relativização, ainda permanecem como questões pertinentes aos mais variados campos do conhecimento. Apesar da prática não ter sido criada na ditadura militar brasileira (1964-1985), tornou-se uma política de estado, durante esse período, e serve para ilustrar a importância de ser criada uma cultura em direitos humanos no País. Apesar de ser tarefa multidisciplinar, o ensino da história pode contribuir significativamente para a promoção dos direitos humanos. O reconhecimento das diferenças, o respeito, a cultura de tolerância e paz, são componentes importantes dos direitos humanos,

---

<sup>21</sup> Torture and ill-treatment, sometimes killings, by police and prison staff continue to be a frighteningly regular occurrences, most notably affecting persons belonging to racial, sexual, gender and other minority groups. Conditions of detention amount to cruel, inhuman or degrading treatment. Severe overcrowding leads to chaotic conditions inside the facilities, and greatly impacts the living conditions of inmates and their access to food, water, legal defence, health care, psychosocial support, and work and educational opportunities, as well as sun, fresh air and recreation. Impunity remains the rule rather than the exception, partly owing to highly deficient procedures and practices with regard to monitoring and documentation.

<sup>22</sup> No relatório da Pastoral Carcerária sobre a situação dos detentos e do seu cotidiano mostra que mais da metade dos presos já foi torturado dentro do sistema prisional brasileiro. (Disponível em: <[http://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Relatório\\_Tortura\\_em\\_Tempos\\_de\\_Encarceramento\\_em\\_Massa-1.pdf](http://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Relatório_Tortura_em_Tempos_de_Encarceramento_em_Massa-1.pdf)>. Acesso em: 4 out. 2016.)

<sup>23</sup> A Human Rights Watch (HRW) escreveu um relatório sobre a situação do Brasil no que tange os direitos em várias frentes. Segurança Pública, conduta policial, condições das prisões, direitos reprodutivos, orientação sexual e de gênero, violência no campo, direitos trabalhistas e confrontando os abusos do regime militar. No relatório, a organização afirma que não houve avanços significativos nas políticas públicas de promoção aos direitos humanos no Brasil, inclusive, critica o País na sua atuação internacional para os direitos humanos. (Relatório completo disponível em: <<https://www.hrw.org/sites/default/files/brasil.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2016.)

momentos em que o Ensino de História pode atuar. Nesse esteio, o “educar para nunca mais” adquiri importante significado, surgindo a partir do contexto das ditaduras latino-americanas:

O processo de construção coletiva da memória como ato educativo se reveste de um momento de reparação moral e de construção da verdade a partir das vozes e experiências das vítimas, compreendendo a educação como uma das possibilidades de não repetição. Contar e compartilhar o que se viu e viveu é uma forma de transformar o testemunho num recurso da educação em e para os direitos humanos, articulando a educação para nunca mais com a reparação moral e psicológica, para que as pessoas compreendam a complexidade do significado da palavra liberdade. Além do mais, lembrar é também um ato coletivo, em comunhão e solidariedade é possível enfrentar o medo, a solidão e os fantasmas do passado autoritário (ZENAIDE, 2014, p. 113).

Em um momento de avanço do conservadorismo<sup>24</sup>, revisionismo em relação à ditadura militar no Brasil<sup>25</sup> e a “Escola sem partido”<sup>26</sup>, as criações das comissões da verdade e dos Mestrados Profissionais em Ensino de História (ProfHistória) atendem a uma demanda essencial no atual debate de disputa da memória coletiva<sup>27</sup> do período, tornando-se um dos

<sup>24</sup> “[...] o conservadorismo fundamenta-se na valorização do passado, da tradição, da autoridade baseada na hierarquia e na ordem [...]. Para Burke, a história é a experiência trazida do passado e legitimada no presente pelas tradições [...]. Segundo Nisbet, uma das marcas do pensamento conservador é sua oposição ao racionalismo e sua valorização da experiência e do preconceito.” (BARROCO, 2009, pág. 172). Pautas contemporâneas surgidos recentemente no Brasil como projeto de lei (PL) 6.583/13 que define a entidade familiar a partir da união entre um homem e uma mulher e proíbe a adoção por casais homossexuais; PL 5.069/13 que modifica a Lei de Atendimento às Vítimas de Violência Sexual; PL 478/07 que proíbe o aborto mesmo em caso de estupro e transforma o aborto ilegal em crime hediondo; PL 1.672/11 que institui o Dia do Orgulho Heterossexual; e o PL 7.382/10 que pune a “heterofobia” e prevê pena de reclusão para casos de discriminação contra heterossexuais são apenas alguns exemplos desse avanço.

<sup>25</sup> No dia 31 de março de 2019, foi enviado a jornalistas, através da conta de WhatsApp oficial da presidência da república, um vídeo exaltando a ditadura militar brasileira. A polêmica também foi querela de justiça, que inicialmente proibiu a exaltação ao regime, e posteriormente liberou “a comemoração”. (Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/01/politica/1554151562\\_942843.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/01/politica/1554151562_942843.html)>, <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/30/politica/1553963400\\_195148.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/30/politica/1553963400_195148.html)>). Acesso em 02 de abril de 2019)

<sup>26</sup> O Escola sem Partido começou como um movimento fundado por um procurador do Estado de São Paulo, Dr. Miguel Nagib, para estimular a delação de alunos que supostamente estariam sendo doutrinados por professores, ameaçando-os com processos. Segundo o Escola Sem Partido, os professores formariam um exército de militantes em favor da “doutrinação marxista, esquerdista. (Gadotti, 2016, s/p).

<sup>27</sup> A concepção de memória coletiva desenvolvida por Maurice Halbwachs nasceu da contraposição à ideia de memória individual de Henri Bergson. Halbwachs afirma que lembrar não consistiria em reviver, mas refazer e reconstruir o hoje com imagens do passado, sendo a memória trabalho e não sonho. Logo, a memória dependeria de uma série de relações do sujeito com seu trabalho, sua família e demais relações sociais que ele possui e às quais pertence. A mudança no ambiente social afeta diretamente a construção de sua memória, fazendo com que o sujeito a ligue a um grupo e a uma sociedade. “Nossas impressões não se ligam em nenhuma base enquanto ainda não nos tornamos um ser social” (HALBWACHS, 2006, p.42). Halbwachs defende a memória coletiva como sendo “a memória [que] deveria ser analisada como um fenômeno social, construída coletivamente e passível de constantes transformações, o que contraria as hipóteses de que a memória apresenta-se puramente no individual” (HALBWACHS apud SCHIMDT, 2000, p.15). Michael Pollak inverte essa concepção de memória coletiva em seu artigo “Memória, Esquecimento, Silêncio”. Para Pollak, não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar o porquê dos fatos sociais se tornarem coisas. Aplicada à memória coletiva, Pollak mostra os processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias. Ele pretende, ao contrário de Halbwachs, mostrar o caráter opressor dessa memória nacional.

temas sensíveis na categorização do passado vivo, visto que a temática dos direitos naturais, hoje, se constitui como uma das demandas mais importantes para o ensino de história.

O ProfHistória ocupa atualmente espaço especial no processo de formação de professores e lugares singulares para o debate - já que o docente torna sua sala de aula e seu ambiente escolar um lócus privilegiado de estudo e prática. O repensar a sala de aula de história para além do espaço de trabalho também constitui seu objeto de investigação – levando a novos questionamentos no debate do ensino de história a respeito das temporalidades e formas clássicas de apreensão do tempo –, gerando o recente debate teórico da categoria de passado vivo. É consenso que o ensino de história vem se transformando, em relação aos conteúdos e finalidades, e a pressão da nova cultura digital e das novas ferramentas, que ajudam a ampliar a noção de fonte histórica, abre novas possibilidades ao ofício da docência em história.

A tradicional concepção da docência e pesquisa (a defesa do bom professor como aquele que domina os métodos e técnicas de ensino), em polos diametralmente opostos, vem paulatinamente sendo substituída por novos debates, aprofundados no final da década de 90 e no primeiro decênio do século XXI<sup>28</sup>. A diversidade de posições sobre a docência reflete-se concomitantemente nos professores de História e na especificidade da sua formação, onde os educadores historiadores têm se vinculado não só às perspectivas teóricas da disciplina, como também às pautas políticas e sociais do seu tempo:

[...] gira em torno da tensão entre os conhecimentos da História (historiografia, teoria e metodologia), da Educação (Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Políticas Públicas, Culturas Juvenis, Didática como Teoria Educacional, entre outros) e de um pilar por vezes esquecido, mas cujo acúmulo de conhecimentos não pode ser ignorado: o Ensino de História, que inclui reflexões sobre metodologia de ensino, teoria da história, história pública e, fundamentalmente, aprendizagem histórica (CERRI, 2014; CARDOSO, 2008).

Chervel (1990) propõe a inversão da ideia clássica da subordinação da escola à academia, afirmando que as disciplinas que permeiam o espaço escolar mantêm na realidade, uma interação com a cultura geral, e não somente uma transposição dos conhecimentos gerados dentro das universidades. Assim, têm-se a abertura de um espaço polissêmico, que cria e recria

---

<sup>28</sup> Segundo Gil et al., 2007: "Perspectivas nomeadas como professor reflexivo, professor crítico e professor pesquisador povoaram as publicações que buscavam compreender a docência. Assim, propunham modelos que dessem conta de cenários cambiantes na profissão, as novas políticas para a carreira e perspectivas de aprendizagem e de ensino vinculadas às competências e a processos que responsabilizavam os indivíduos – professores e estudantes – pelos fracassos escolares (FREITAS, 2007; ESTEVE, 2009; PAIM, 2005)".

valores, práticas, regras e normas, dentro do ambiente escolar, mantendo o diálogo com a produção científica institucional. Nesse prisma, as decisões do que ensinar também são políticas, pois vem de acordo com as demandas sociais do tempo presente, ou, para usar a máxima de Fernand Braudel, "a História é filha do seu tempo"<sup>29</sup>.

Sobre essa perspectiva, uma das temáticas centrais do ProfHistória diz respeito à temporalidade. Na esteira da crítica às narrativas clássicas da história positivista – tida como contínua, factual e descritiva – e da concepção de tempo cronológico e evolucionista do iluminismo, o ProfHistória contribui para abrir novos espaços de reflexão teórica sobre os significados das narrativas e noções temporais contidas no âmbito escolar da disciplina histórica - que são constantemente incorporados e ressignificados pelos docentes.

No que se refere à narrativa (*e a temporalidade*), essa cooperação e diálogo entre a escola e a universidade, entre o ensino e a pesquisa, tem permitido tornar visíveis modos de narrar o passado na sala de aula que não indicam nem uma subserviência ao livro didático, nem, muito menos, a narração típica de um pensamento cientificista eurocêntrico. Portanto, a velha crítica de que a sala de aula apenas reproduz uma história de acontecimentos políticos, de representações de um passado distante e apartado do presente, não passa de uma falácia, de uma generalização que mais indica um certo preconceito com a instituição escola e com o campo do ensino, além de ignorar a possibilidade de que professores sejam capazes de teorizar suas práticas. (GIL et al., 2017, p. 22).

Como debatido por Ávila (2016), temas sensíveis (como, por exemplo, a escravidão, ditadura militar, degradação ambiental, homofobia e violência social) reverberam cotidianamente no presente, criando uma ruptura na concepção de tempo linear e progressiva da modernidade, e mostrando que as linhas divisórias entre passado e presente não são rígidas, portanto, passíveis de críticas.

Assim, vamos nos ancorar nos debates recentes trazidos por Pereira e Sefnner (2018) na construção da categoria de passado vivo<sup>30</sup> como elemento central na constituição de currículos de ensino de história, valendo-nos, para isso, dos conceitos de residualidade e

<sup>29</sup> Conferência ministrada em 1952 onde o autor debate sobre as responsabilidades da história. (Disponível em: < [https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwip\\_p-Cx6zfAhXRzlkKHZMA30QFjABegQICBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.revistas.usp.br%2Frevhistoria%2Farticle%2Fdownload%2F35074%2F37813%2F&usg=AOvVaw0ZFEm0IFmoqx1L1mIBXQRr](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwip_p-Cx6zfAhXRzlkKHZMA30QFjABegQICBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.revistas.usp.br%2Frevhistoria%2Farticle%2Fdownload%2F35074%2F37813%2F&usg=AOvVaw0ZFEm0IFmoqx1L1mIBXQRr) >. Acesso em 2 de set. 2018.)

<sup>30</sup> Segundo Pereira & Seffner (2018), "O conceito de passado vivo, sob a inspiração da filosofia foucaultiana e de pensadores como Hayden White, (serve para) propor que um encontro com um passado vivo que consiste num movimento não de reconhecimento das qualidades de um conteúdo, mas de aprendizagem ética que implica uma relação consigo mesmo".

remanescência, buscando dar conta da educação em temas sensíveis<sup>31</sup> (em especial, os direitos humanos). Para os autores:

Um dos modos de saber da produtividade do ensino de história é estabelecer conexões com outros campos de pesquisa e ensino e com estratégias diversas de aprendizagem. Com isso conhecemos melhor as características do próprio campo analisado, bem como nos desafiamos a perceber sua produtividade diante das questões contemporâneas, das diferentes tradições teóricas, dos novos desafios das políticas públicas de formação docente, das marcas próprias das culturas juvenis e das novidades da historiografia. É o que temos feito em uma já longa trajetória de ocupação com o ensino de história. (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 15).

Pensar na categoria do passado vivo passa pela compreensão de que a experiência do presente é sempre calcada em um conhecimento do passado, no qual as demandas da memória, do cotidiano e da sociedade vêm à tona, criando um contínuo fluxo de legitimação (ou deslegitimação), ação e reflexão sobre a realidade. Em sala de aula, o passado vivo permanece fluindo nas pautas cotidianas da realidade dos alunos e surgindo na forma de experiências concretas. No *18 Brumário*, Marx demonstra com sutileza ímpar a força que o passado (vivo) exerce sobre o presente e leva a refletir sobre as demandas que os temas sensíveis exercem em nosso cotidiano:

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas opõe como um pesadelo o cérebro dos vivos (MARX, 2003, p. 7).

Assim, em sala de aula, o passado vivo surge na fruição do tempo presente e seu processo de aprendizagem se desenvolve na forma de experiência. Desse modo, a aprendizagem se dá na transformação subjetiva do estudante, e não na velha máxima cartesiana de acúmulo de conhecimentos, informações, conceitos e memorização.

Destarte, tanto a residualidade quanto a remanescência vão ao encontro do passado vivo no momento de permanência e insistência do passado no presente. Quando tratamos da residualidade, consideramos a proposta da forma como se dá a apropriação dos vestígios que o

<sup>31</sup> Temas sensíveis são todos aqueles que são tabus no presente, como homofobia, misoginia, violação dos direitos humanos, racismo, etc. (Para saber mais, ver: <

passado nos deixa e são constantemente alterados ou transformados no decurso do tempo. Como Roberto Pontes afirma, em entrevista a Rubenita Moreira, em 2006:

Quando falo de resíduo, digo remanescência; se pronuncio resíduo, refiro-me a sobrevivência [...] resíduo é aquilo que remanesce de uma época para outra e tem a força de criar de novo toda uma obra, toda uma cultura. O resíduo é dotado de extremo vigor. Não se confunde com o antigo.

Pensar o ensino de história em nossa atual conjuntura social e política (dentro da proposta de um passado vivo), abordando os temas sensíveis como um dos desafios aos docentes dentro da história pública, portanto, nos levou à escolha da temática da relativização dos direitos humanos no contexto de uma escola pública da periferia de João Pessoa/PB.

A produção histórica sobre essa temática e seu ensino em sala de aula devem sempre ter em mente a formação dos alunos em uma lógica social de convivência respeitosa, pacífica e tolerante, para criar um largo horizonte de expectativas acerca dos direitos humanos no País. O ensino de história é fundamental, nesse processo.

## **1.2 Direitos Humanos e suas perspectivas no Brasil**

No Brasil, quando falamos em implementação dos direitos humanos, o histórico está diretamente ligado às Constituições e suas tentativas de assegurá-las no País. Destarte, precisamos analisar de forma sucinta as Cartas Constitucionais para compreendermos sua evolução e, posteriormente, analisarmos melhor a situação pós-1998.

O primeiro documento que versa sobre direitos humanos, no Brasil, é a Constituição Imperial de 1824. Apesar de ser considerada extremamente autoritária, com o poder moderador dominado por dom Pedro I, revelou-se liberal no reconhecimento dos direitos individuais, seguindo os textos constitucionais da França e dos EUA. A inviolabilidade dos direitos civis e políticos tinha por base a liberdade, segurança individual e propriedade. No entanto, esses direitos individuais estavam abarcados a apenas uma pequena parcela da população, e o País manteve a escravidão como prática.

Quando do fim do império e a chegada da república, no Brasil, em 1889, a nova Constituição Republicana de 1891 manteve os pontos relacionados aos direitos fundamentais

expressos na Carta de 1824. O objetivo como afirma Herkenhoff (1994, p. 44), era “corporificar juridicamente o regime republicano instituído com a Revolução que derrubou a coroa”. Ademais, outro rol de direitos e garantias fundamentais foi implementado, como a instituição do *habeas corpus* e a separação entre o Estado e a Igreja (no império, a religião católica era a prática oficial do Estado) e a extensão desses direitos aos brasileiros e estrangeiros residentes no País.

Em 1930, com a revolução que sepultou a república velha, os direitos humanos foram postos em suspenso. O Congresso Nacional e as Câmaras Municipais foram fechados; suspensas as garantias dos juízes; determinada a restrição do *habeas corpus*; e instituída a censura à imprensa.

A partir da pressão social, uma nova Constituição foi elaborada e oficializada em 1934. Os direitos fundamentais garantidos na Carta de 1891 continuaram, na atual Constituição, e o registro de alguns avanços característicos da segunda geração de direitos: proibição de trabalho para menores de 14 anos; trabalho noturno aos menores de 16 anos; trabalho insalubre para menores de 18 anos e mulheres; proibição de diferença salarial em razão de sexo, idade, nacionalidade ou estado civil; repouso semanal remunerado; limitação da jornada a 8 horas diárias; estipulação de um salário mínimo; e criados os institutos do mandado de segurança e da ação.

Também foi proibida a prisão por dívidas; penas em caráter perpétuo; criada a assistência jurídica para os mais necessitados e a comunicação imediata da prisão ao juiz competente para sua análise.

A Constituição de 1934 também manteve os direitos culturais, pois tinha como objetivo primordial o bem-estar geral. Com o estabelecimento da Justiça Eleitoral e do voto secreto, essa Carta Magna abriu os horizontes para o constitucionalismo brasileiro, como ensina Herkenhoff, para os direitos econômicos, sociais e culturais. Ainda manteve a preocupação em respeitar os direitos humanos. Perdurou até a introdução do chamado Estado Novo, em 10 de novembro de 1937, que introduziu o autoritarismo no Brasil (CASTRO, 2013, p. 4).

Com o golpe e o Estado Novo – que centraliza o poder nas mãos de Vargas - a maioria dos direitos e das garantias individuais e sociais foi reduzida. Constituiu-se, dentro do novo regime, uma série de tribunais de exceção com a função de julgar os crimes de segurança

contra o Estado. Além disso, as liberdades básicas, como o sigilo das correspondências e censura dos meios de comunicação, o direito de ir e vir e liberdade de reunião, praticamente extinguiram os direitos humanos dentro da nova organização estatal.

Ao fim do regime varguista, em 1945, mais uma vez, é elaborada uma nova Carta Constituinte, que será ratificada em 1946. Essa nova Carta Magna restaurou garantias individuais e direitos sociais, que haviam sido tolhidos em 1937, e ampliados em algumas instâncias. O estabelecimento do direito de greve e a estipulação de um salário mínimo são exemplos.

A partir do golpe militar de 1964, novamente há uma série de retrocessos, no que tange aos direitos mais básicos garantidos na Constituição de 1946. O golpe, além de fazer cessar a construção de um projeto de nação mais democrático, também implantará um regime político totalmente contrário aos ideais de democracia e direitos humanos no Brasil. Foi criado um aparato repressor dentro do estado brasileiro, voltado à violação dos direitos humanos.

A violação à Declaração Universal dos Direitos Humanos, durante a ditadura, era evidente, já que os militares abusavam deliberadamente da força violenta e repressora. Essa Declaração traz em seu texto o reconhecimento dos direitos fundamentais da pessoa humana, tais como:

o direito à igualdade (arts. I, II e VII); à vida (arts. III e VI); à liberdade (arts. IV, IX, XIII, XVIII, XIX, XX e XXVII); à segurança (V, XII, XIV, XXII, XXIX e XXX); à justiça (VIII, X, XI e XXVIII); à cidadania (XV e XXI); à família (XVI), à propriedade (XVII); e também ao trabalho (XXIII e XXIV); à saúde (XXV) e à educação (XXVI) (GOULART, 2009, p. 7). A elaboração dos atos institucionais pelo governo, que tinha como objetivo reprimir a população, dava caráter legal às ilícitudes cometidas pelo Estado. O mais severo deles, como anteriormente citado, foi o AI-5 (OLIVEIRA, 2016, p. 90)

A Carta de 1967 aplicou um enorme retrocesso constitucional: restringiu o direito de greve; acabou com a proibição de diferenciação de salários por motivos de idade e nacionalidade; reduziu a idade mínima de permissão para o trabalho para 12 anos; suprimiu a liberdade de publicação; restringiu o direito de reunião; o estabeleceu o foro militar para os civis. Apesar de uma manifestação formal do regime militar em defesa dos direitos humanos, já que a Constituição de 1967 afirmava em seu texto o respeito às integridades física e moral, na prática, o que se tem é a completa violação dessas garantias. No entanto, o processo de

derrocada dos direitos humanos não ocorre com a Constituição, mas, já em 1964, com os atos institucionais.

Nove dias após o golpe, os militares lançaram o primeiro Ato Institucional (AI-I), com o objetivo de estabelecer o novo regime de direito, e pôr em prática a doutrina de segurança nacional e a perseguir os opositores políticos:

O primeiro Ato Institucional, de 09/04/1964, desencadeou a primeira avalanche repressiva, materializada na cassação de mandatos, suspensão dos direitos políticos, demissão no serviço público, expurgo de militares, aposentadoria compulsória, intervenção em sindicatos e prisão de milhares de brasileiros (BRASIL, 2007, p. 22).

Segundo Castro (2011, p. 528), “os atos institucionais estariam, a partir desse momento, acima do poder legislador de uma Constituição e, assim, estiveram por duas décadas a partir do AI-1, por força das armas”. Assim, independentemente da imposição de uma nova Constituição (que formalmente existiu até 1969), foram os atos institucionais que determinaram os desmandos do regime, que passou a usá-los como resposta a toda e qualquer crítica recebida. Foram 18 atos institucionais, durante a vigência do regime e, dentre estes, o que mais atentou contra os direitos humanos no País foi o AI-5.

O AI-5 firma uma espécie de coroamento de toda a perspectiva autoritária do regime e de enorme retrocesso no âmbito dos direitos humanos. É instituído após o fechamento do Congresso Nacional (feito por um ato suplementar), e, dentre os vários pontos de supressão dos direitos humanos e do estado democrático de direito, passam a valer: o aumento da supressão dos direitos políticos; a suspensão de garantias de vitaliciedade dos juízes de direito e permissão de sua remoção arbitrária; fim do *habeas corpus*; favorecimento do decreto do estado de sítio sem as limitações impostas pela Constituição Federal; julgamento dos crimes políticos por tribunais militares, nos quais o réu não tem direito a recorrer da decisão judicial. O AI-14 também atentou sobremaneira contra os direitos humanos, ao possibilitar a pena de morte:

Art. 1º - O §11 do art. 150 da Constituição do Brasil passa a vigorar com a seguinte redação: §11 - Não haverá pena de morte, de prisão perpétua, de banimento, ou confisco, salvo nos casos de guerra externa psicológica adversa, ou revolucionária ou subversiva nos termos que a lei determinar.

Com o fim do regime militar e os traumas que perpetuou na sociedade brasileira, a elaboração de uma nova Constituição respondeu à série de barbaridades cometida durante os

21 anos de ditadura. A assembleia constituinte de 1987 ficou responsável por remover da legislação brasileira a herança ditatorial e de promover os direitos humanos:

[...]a Constituinte abriu as portas à presença popular e fez a sociedade participar por via de grupos e correntes que ajudaram a formular, com iniciativas de colaboração, o projeto finalmente aprovado e convertido em Lei Magna. Um fato, aliás, cabe acentuar, sem precedentes em toda a história constitucional do Brasil. Colocou-nos ele tão perto da realidade, do instante concreto, que a Constituinte congressual perdendo em parte o traço elitista, típico das Constituintes passadas, soube congregar o povo e ouvir sua palavra, soube auscultar os centro de opinião e dialogar com o país (BONAVIDES E ANDRADE, 2006, p. 491).

A Carta Magna de 1988 assegurou uma série de avanços nos direitos humanos, participação popular e na representatividade. Para além dos direitos individuais clássicos (liberdade de expressão, reunião, de culto, privacidade, inviolabilidade de domicílio e correspondência), também garantiu direitos sociais e trabalhistas (direito de greve, irreduzibilidade do salário, a educação, saúde, alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, lazer, a segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados); previu políticas de preservação do meio ambiente; proteção ao idoso, à criança e ao adolescente; universalização do ensino médio e preservação da cultura indígena. Por fim, sentenciou, em seu artigo 4, inciso II, a prevalência dos direitos humanos como princípio do Estado brasileiro em suas relações internacionais. A dignidade da pessoa humana passou a ser tratada como fundamento último do Estado brasileiro.

O período de redemocratização no Brasil com o fim da ditadura vai iniciar um lento processo de restauração dos princípios de liberdades e de mecanismos democráticos<sup>32</sup>. Para evitar novas catástrofes como as que ocorreram no período ditatorial e das problemáticas pela

---

<sup>32</sup> A historiografia sobre a transição política para a democracia é vasta: PINHEIRO, Milton. Ditadura: o que resta da transição. São Paulo: Boitempo, 2014. TELES, Edson & SAFATLE, Vladimir Pinheiro. O que resta da ditadura. São Paulo: Boitempo, 2010. REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo & MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs.). O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004). Bauru: EDUSC, 2004. D'ARAÚJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio Ary Dillon & CASTRO, Celso. Visões do golpe: a memória militar sobre a repressão. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

especificidade a lei de anistia de 1979<sup>33</sup> foi implementado a justiça de transição<sup>34</sup>. Esta tem o objetivo de investigar a forma pela qual as sociedades que passaram por graves violações aos direitos humanos e atrocidades cometidas, reestabeleçam o respeito pleno aos direitos humanos. O direito a memória e a verdade<sup>35</sup> encontra-se dentro da justiça de transição e tornou-se um dos pontos de maior embate após a ditadura, principalmente com a manutenção da “lógica de protelação”<sup>36</sup> aplicadas pelo Estado brasileiro com a não revisão da lei de anistia.

Apesar das problemáticas na transição para a democracia, o Brasil passa a coadunar em 1993, com diretrizes do Congresso de Viena em direitos humanos e a reconstruir a positivação deles no País. Com a aprovação do Plano Nacional em Direitos Humanos, em 1996, dá um efetivo passo para acompanhar a legislação internacional sobre o tema e traçar possibilidades para recuperação dos direitos humanos no País. Há três Planos Nacionais em Direitos Humanos, o primeiro, lançado em 1996, focou na promoção de direitos civis e políticos:

[...] o primeiro PNDH atribuiu uma maior ênfase na promoção e defesa dos direitos civis, ou seja, com 228 propostas de ações governamentais

---

<sup>33</sup> A lei 6.683 de 1979, conhecida como lei da anistia geral, foi implementada pelo governo brasileiro para reverter as punições aos brasileiros considerados criminosos pela ditadura. No entanto, a lei também anistiou os agentes do Estado acusados de violação dos direitos humanos. A lei é alvo de diversas críticas pela anistia aos violadores. Órgãos como o MPF pedem, desde 2008 que o STF reveja a lei à luz do direito internacional. Em carta os procuradores afirmam: “*A Suprema Corte brasileira, ao conformar a aplicação da Lei de Anistia e da prescrição penal às normas vinculantes do direito internacional e às decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos, ajustará o Brasil ao parâmetro adotado por todos os Estados da América Latina que passaram por ditaduras ou conflitos internos durante os anos setenta e oitenta. Em um processo iniciado pela Corte Suprema de Justiça da Argentina em 2005, no caso Simón, e que teve seu mais recente capítulo em 2016, quando a Corte Suprema de El Salvador declarou inconstitucional a lei de anistia que impedia o julgamento de combatentes na guerra civil daquele país, todos os países da América Latina superaram os óbices normativos para a investigação, processamento e responsabilização de autores de graves violações aos direitos humanos. O Brasil, atualmente, é a única exceção*”. Para acesso a carta ver: <<https://politica.estadao.com.br/blogs/coluna-do-estadao/orgaos-do-mpf-defendem-a-revisao-da-lei-da-anistia-apos-memorando-da-cia/>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2019.

<sup>34</sup> Sua conceituação é compreendida como uma estrutura para rever um passado de abuso como um componente de uma importante política de transformação social. Assim, há o estabelecimento de estratégias para investigar o passado. Como exemplo temos a persecução de perpetradores, estabelecimento de comissões de verdade e revisões de leis na busca de uma reconciliação social, desenvolvendo uma gama de reparações para aqueles que foram mais afetados pelas violações ou abusos, reformando um largo espectro de instituições arbitrárias do Estado (tais como as de segurança pública, polícia ou forças armadas) para evitar possíveis violações futuras. Para maior aprofundamento ver < BICKFORD, Louis. The encyclopedia of Genocide and crimes against humanity. USA: Macmillan Reference, vol. 3, 2004. >

<sup>35</sup> Os embates ocorridos na semana do 31 de março de 2019 demonstra como a relação da sociedade brasileira com as memórias acerca das violações imputadas pela ditadura militar ainda carecem de amplitude social. O revisionismo histórico sobre o golpe de 1964 (amplamente debatido pela mídia) é um importante momento de ressaltar o papel dos historiadores na atual conjuntura. Para maior aprofundamento ver < BAUER, Caroline Silveira. **Como será o passado?: História, Historiadores e a Comissão Nacional da Verdade.** SP: Paco, 2017. >

<sup>36</sup> O termo criado por (D'ARAÚJO e CASTRO, 2000) faz referência a postergação do Estado brasileiro em relação às violações dos direitos humanos como forma de contribuição para a diluição das demandas, por parte dos grupos que sofreram as transgressões, e das responsabilidades, por parte dos perpetradores.

prioritariamente voltadas para a integridade física, liberdade e o espaço de cidadania de populações vulneráveis e/ou com histórico de discriminação. (FRIGO, 2008, p. 2).

O segundo PNDH veio com a ênfase nos direitos econômicos, sociais e culturais, fator de crítica ao primeiro plano, por deixar esses direitos sem nenhum tipo de plano ou legislação própria. Além disso, o segundo plano criou novas formas de acompanhamento, monitoramento e controle de sua efetivação, por parte do governo federal, dos governos estaduais e municipais, para que as propostas ofertadas no documento tivessem concretude nas políticas públicas de aplicação das medidas, inclusive com a destinação dos recursos necessários a sua implementação. Em 2009 é aprovado o terceiro plano, que foi motivo de certa polêmica:

O desfecho do PNDH-3, na época, veio com a modificação de praticamente todas as questões mais polêmicas para que o projeto pudesse ser aprovado. Entre os setores que se sentiam mais prejudicados encontramos a Igreja e os militares. Relativo aos religiosos, do projeto foi retirada a proposta de descriminalização do aborto e a proibição de símbolos religiosos em prédios estatais. Quanto aos militares, temos os mesmos mudando o texto de forma significativa, desde a substituição do nome “ditadura militar” até o aumento do tempo reconhecido como violação dos direitos humanos (incluindo dessa forma um período desde 18 de setembro de 1946 até 1985). (PINTO, 2012, p. 5).

Os eixos estruturadores do terceiro plano são: Interação democrática entre Estado e sociedade civil – com vistas ao aumento de mecanismos de participação direta da população e aumento de mecanismos democráticos de controle pela sociedade civil –; desenvolvimento em direitos humanos – reconhecimento da diversidade e a superação de barreiras de acesso aos direitos humanos por toda a população –; segurança pública – acesso à justiça e combate à violência –; melhoria do acesso à justiça para a população mais carente e metas de diminuição da violência social; educação e cultura em direitos humanos – tentativa de promover processos educativos para formação em uma consciência pautada na empatia, alteridade, tolerância e respeito ao próximo (também foi lançado um plano em educação em direitos humanos, abordado no próximo capítulo) –; e direito à memória e a verdade – com o objetivo de reafirmar o direito à memória e verdade como princípios históricos dos direitos humanos, com vistas à reparação das violações cometidas durante a ditadura militar no País.

## CAPÍTULO 2 – Direitos Humanos e ensino de história: bases teóricas

Neste capítulo, apresentamos uma breve, mas indispensável, narrativa sobre como os historiadores têm compreendido e interpretado o desenvolvimento do ensino de história no País, desde as primeiras abordagens até a chegada do tema dos direitos humanos, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, quando explicitamente se faz uma crítica ao modelo educacional imposto pela ditadura militar.

### 2.1 A História do ensino de história

O escopo do que temos atualmente na maneira de produzir, conceber e olhar o ensino de história está ligado à herança que os professores historiadores foram moldando, ao longo da história da disciplina. O conhecimento acerca do currículo e da história do ensino da disciplina é ponto nevrálgico na compreensão dos processos de formação do profissional de história. De acordo com Freitas (2013), os currículos são instrumentos de formação individual, reflexo de indivíduos a serem formados na sociedade e representações das gerações passadas no que diz respeito às finalidades educacionais, aos conhecimentos, às estratégias de ensino, à aprendizagem e avaliação, a serem desenvolvidas no ambiente escolar. Em último estágio, a formação do historiador e da própria disciplina histórica no Brasil (e todo o debate que a permeia) chegará à sociedade por meio do currículo implementado na estrutura escolar.

Diante dessa importância, o Estado vem sistematicamente intervindo na educação propondo currículos e modelos, como forma de controle, para exercer o domínio dos processos educacionais. Assim, a influência da ideologia estatal, suas normas e representações, criam um conflito com a sociedade que, em alguns momentos, não deseja seguir seus interesses. Para Guimarães (1988), a formação da disciplina histórica e do pesquisador permeia a tarefa de disciplinarização da história e guarda estreita relação com os lemas que permeiam o debate em

torno da questão nacional. O Brasil inseriu-se nessa lógica, na medida em que os Institutos Histórico-Geográficos produziam uma versão homogeneizadora da história nacional<sup>37</sup>.

A história do ensino da história nasce capitaneada da necessidade de se criar uma identidade nacional diferente da portuguesa, mas, ao mesmo tempo, como continuação dela. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), com uma forte influência do movimento iluminista, vai elaborar a história nacional a partir de uma linearidade, presa à noção de um progresso exponencial, homogêneo e orgânico de todas as regiões do Brasil. Essa história também estará diretamente ligada à monarquia, desconsiderando o regionalismo e incentivando a centralização. Com a meta de elaborar essa história nacional, o IHGB propôs que deveria atentar para a formação étnica do povo brasileiro; o desenvolvimento civil e o legislativo e o movimento do comércio internacional. O instituto também destacou o papel dos jesuítas na catequese e a importância do estudo da Igreja Católica com a monarquia.

Influenciados por esses cânones, os professores de história, em sua maioria, ministravam as aulas ensinando aos alunos a preservação da ordem, a obediência à hierarquia e ao poder, e a história da nação como uma linha evolutiva de progresso. A história acadêmica e a história no banco escolar estavam umbilicalmente ligadas e possuíam o objetivo comum de construir a identidade nacional. De acordo com Bittencourt (2004), o ensino de história sempre esteve presente nas escolas elementares ou primárias, mas sua importância foi ampliada a partir da década de 1870, com conteúdos que enfatizavam a disciplina como instrumento pedagógico para a formação dessa identidade nacional elaborada pelo IHGB.

Quando o Colégio Pedro II inaugurou o ensino secundário em seus bancos escolares, as concepções do IHGB tornaram-se amplamente usadas pelo colégio e passaram a direcionar os rumos da educação histórica no País. Como Abud (2004, p. 31) frisa:

O Colégio D. Pedro II permaneceu como escola-metodo, responsável pelos programas, como única escola autorizada a fornecer o certificado de conclusão

<sup>37</sup> Freitas e Oliveira (2014, p. 4), no artigo *Os Institutos Históricos da Paraíba e Sergipe: Modelo de Inserção Nacional, Ensino e Novas Configurações (1912-2014)*, debatem o uso extensivo e indiscriminado da tese de Guimarães, demonstrando que o processo ocorrido no IHGB não pode ser copiado para todos os institutos históricos regionais. "Não podem, em primeiro lugar, porque o auto não autorizou (até onde conhecemos sobre a sua obra). Não podem, também, porque a leitura dos artigos, atas e demais fontes publicadas, por exemplo, pela Revista do IHGB – que por sinal está disponível na Internet há anos – não o legitima. Em terceiro lugar, não pode porque a experiência dos institutos históricos estaduais oferece elementos contrários, em muitos aspectos, mesmo entre os seus congêneres, criados no período monárquico."

do curso secundário, até 1931, era responsável também pelos exames eliminatórios das disciplinas que compunham a grade curricular.

A partir de 1931, com a Reforma Francisco Campos, o Estado passa a exercer maior domínio e controle do currículo do ensino básico. Se, antes, era o Colégio Pedro II que elaborava o currículo, conforme designação do então Ministério da Educação e Saúde, a partir de agora, o próprio ministério toma as rédeas do processo. Segundo Freitas (2013), uma reforma nada mais é do que uma iniciativa que nasce para legitimar antigas práticas, ou para instigar nova prática pedagógica, sem garantias de que a inovação seja apropriada de imediato por seus executores/consumidores.

A Reforma Francisco Campos inaugura o currículo do tipo integrado, isto é, a organização de conteúdos não separava a experiência nacional da experiência internacional. A intenção foi o combate ao nacionalismo xenófobo e a exortação do pacifismo. Sua concepção para o ensino secundário retomou aspectos positivistas, com abordagens iluministas para o programa de história.

Com o advento do Estado Novo e de todo o ambiente autoritário que o cercava o projeto da Reforma Francisco Campos foi abandonado e modificado, sob a gestão do ministro Gustavo Capanema, que erigiu uma nova reforma curricular. Essa reforma retoma o caráter humanista do ensino de história para o secundário; a autonomia do Colégio Pedro II para escrever seu próprio currículo e separa a história geral da história do Brasil. Outros pontos importantes da Reforma Capanema consistiram na mudança do currículo integrado para o justaposto e dos sentidos e das funções da história como ciência das causas múltiplas e consequências de grande impacto coletivo, edificado sobre a crítica imparcial e objetiva configurada em narração.

Outra mudança significativa no currículo do ensino de história no Brasil encontra-se na Reforma Jarbas Passarinho, então ministro da Educação, na ditadura civil militar brasileira. Algumas das mais relevantes serão introduzidas somente ao final do século XX, a exemplo da criação do chamado Primeiro Grau com oito anos de ensino. A reforma modificou a grade curricular determinada para a escolarização básica, que estava sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação (CFE) e instituiu os estudos sociais como núcleo comum, aí inserindo a disciplina histórica para o Primeiro Grau.

Na instituição dos estudos sociais, a disciplina de história que compunha o ensino de Segundo Grau, não sofreu alterações. Isso porque a decisão não interferiu diretamente na elaboração dos currículos, deixando a cargo das secretarias dos Estados decidirem especificamente suas diretrizes, mantendo a autonomia na produção dos planos. Houve a retomada na ideia de história da civilização universal (história do Brasil e história geral). O CFE<sup>38</sup> entendia o sentido e uso da história com a função de propiciar elementos de grande experiência a partir da evolução humana.

No período da Reforma Jarbas Passarinho, os cursos de história e geografia foram separados, no mesmo ano em que foi criada a Associação Nacional dos Historiadores Universitários (Anpuh)<sup>39</sup>. De início, a Anpuh voltou-se à discussão do currículo do Ensino Superior do curso de história. No embate, as duas principais visões na disputa inicial da associação foram a do professor Pedro Calmon, que adotava uma posição considerada mais clássica da historiografia. Segundo ele, a visão deve ser retrospectiva e distanciada do presente, no processo de se escrever e ensinar história. E a dos professores Eremildo Viana e Maria Yedda Linhares, que desejam que a Anpuh ampliasse o debate para o próprio formato dos cursos de história e da Universidade. Também ganhou destaque: 1. a discussão sobre as cátedras como elemento impeditivo de inovação e revigoramento das disciplinas; 2. A necessidade da criação da pós-graduação e a flexibilização dos currículos, de maneira a preparar melhor as novas gerações (FERREIRA, 2011).

O debate no campo da historiografia acadêmica alonga-se até as décadas seguintes e há uma expansão, no campo da história, com buscas de novas temáticas, documentos e ampliação no campo da história social, chegando ao ensino da história e sua consequente mudança.

Por pressões de setores organizados, começa a haver revisões na legislação pertinente ao ensino de História e iniciam-se processos de reforma dos currículos de História em várias secretarias Estaduais e Municipais de Educação, uma vez que os postulados de programas de ensino elaborados de acordo com os princípios das políticas educacional dos anos 70, já estavam,

---

<sup>38</sup> O Conselho Federal de Educação foi criado no período da ditadura como um instrumento estatal permanente de doutrinação, e prescrição de currículos para o ensino de 1º, 2º e 3º graus (Cf. MARTINS, 2002).

<sup>39</sup> Fundada em 19 de outubro de 1961, na cidade de Marília/SP, a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh), trazia a aspiração da profissionalização do ensino e da pesquisa na área de história, opondo-se, de certa forma, à tradição de uma historiografia não acadêmica e autodidata ainda amplamente majoritária na época. (Disponível em: <<https://anpuh.org.br/quem-somos>>. Acesso em 01 de Abril de 2019.)

para muitos, superados ou eram inadmissíveis teórica e politicamente (FONSECA, 1983, p. 86).

As discussões sobre a alteração curricular trouxeram uma crítica ferrenha à centralização e à situação das instituições educacionais, exigindo a democratização da educação pública. Mesmo com essa urgência de democratização, as reformas curriculares (principalmente as de São Paulo e Minas Gerais) foram amplamente criticadas, pela pouca participação dos professores em sua elaboração e divulgação às instituições de ensino.

Pontos dessa mudança, que frisamos, dizem respeito à proposta curricular para desenvolver o conhecimento a partir da problematização de experiências sociais vividas por professores e alunos. A intenção era colocar a ação dos homens, como sujeitos produtores de sua história, no processo ativo de formação cultural. O novo modelo curricular também buscava romper com a cronologia unidirecional dos currículos oficiais e com a visão marxista da história, pois pretendia ultrapassar a visão eurocêntrica e a lógica do progresso bastante presente na historiografia tradicional.

Na década de 1990, houve crescimento vertiginoso da influência dos ditames do neoliberalismo e do Banco Mundial, na educação brasileira, que acarreta uma mudança no currículo do ensino de história no Brasil. A influência de organismos internacionais de fomento à educação já estavam presentes desde a década de 1970, no País. No entanto, na década de 1990, houve o aumento de empréstimos monetários de caráter educacional, dessas instituições, ao governo brasileiro, o que causou aceleração nas reformas. Essa mudança de perspectiva parte da política pública do Banco Mundial, que, em suas posições, desejava que a escola obtivesse uma lógica competitiva, produtiva, individualista, semelhante a uma empresa.

Em busca de maior descentralização e autonomia dos sistemas educacionais, o Banco Mundial posicionou suas exigências a partir dos seguintes pontos: descentralização dos sistemas educacionais; realocação de recursos da educação superior e técnica para a educação básica; mobilização dos pais e da comunidade; expansão da privatização do setor educacional; introjeção de critérios de mercado nos serviços públicos educacionais; coberturas de certas áreas do sistema escolar (merenda).

Assim, a reforma da LDB, Lei 9.394/1996, do ministro Paulo Renato Souza, seguiu as recomendações do Banco Mundial e de outros organismos internacionais. A lei recebeu uma série de apreciações negativas, dos setores educacionais, por ter um viés economicista do

processo educativo; um excesso de competitividade no processo educacional; uma perspectiva reducionista e bancária; grande fragilidade dos fundamentos empíricos das propostas; reducionismo do seu modelo educativo; estreiteza da visão de currículo; e a secundarização do professor, relegando sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Além dessas críticas, o exagero de programas (em detrimento de uma política geral de governo) para tentar solucionar as dificuldades da educação nacional foi também censurado.

Neves (1998) aponta que os programas apresentam problemas que os direcionam ao insucesso, como redundâncias e repetições, o forte caráter centralizador por parte do governo federal como instrumento de controle sobre a educação, que, por sua vez, sofre as pressões dos órgãos financiadores internacionais, os quais não estão interessados com as peculiaridades da realidade local. O exemplo claro desses conflitos são os três principais projetos da educação brasileira, a já citada LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Não há articulação entre os sistemas de ensino básico. Nem entre órgãos em esfera de poder, nem dentro das próprias esferas.

A LDB, apesar do discurso descentralizador dos recursos, acaba centralizando, pelo Ministério da Educação (MEC), os recursos financeiros. Não há unidade entre os níveis de ensino, que são espaçados e dificultam a inserção do alunado.<sup>40</sup>

Os PCN's, por exemplo, admitem e incentivam a polivalência do professor, ao mesmo tempo em que requerem especialistas nas respectivas áreas de ensino; um conflito dentro do próprio documento. O fato de a proposta ter sido elaborada sem a presença ativa de professores (principais executores do projeto) também cria um paradoxo difícil de ser compreendido.

---

<sup>40</sup> A LDB de 1996 veio para substituir sua versão anterior, de 1971. A história da atual LDB vem no esteio da promulgação da Constituição Federal de 1988, que versa sobre a elaboração e aprovação de uma nova lei de diretrizes e bases para a educação nacional. As discussões sobre uma nova lei que orientasse a Educação brasileira tiveram início em 1988, durante o processo de aprovação da Constituição. Esses debates iniciaram-se com grupos de educadores de todo o País, com o objetivo de forjar uma lei de maneira democrática, com a participação de todos os membros que compõem a educação, desde professores, secretários, pais e pedagogos. O texto, discutido durante oito anos, na base e no congresso nacional, acabou sendo criticado pelo MEC e outras instâncias superiores, por ser considerado detalhista o que poderia dificultar seu cumprimento e, consequentemente, o desenvolvimento da Educação brasileira. O então senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ), com o Governo Federal, decidiu então apresentar uma nova versão, mais aberta e concisa, e foi aprovada. Mas foi fruto de severas críticas dos educadores e especialistas, por ter um viés completamente liberal (fruto da influência do Banco Mundial no período do governo FHC) e descentralizadora de responsabilidade do poder executivo, em contrapartida da contínua concentração de recursos no MEC.

Como não há articulação, a implementação dos programas apresenta uma série de dificuldades, também, pelo fato de ser aplicada por membros que ou não participaram do processo de elaboração, ou são alheios às questões pertinentes à educação. Esses fatores apontam para a existência de programas educacionais que muitas vezes estão focados em problemas específicos, sem analisar sua inserção no todo, sem preocupar-se com as reais necessidades da população, dificultando a produção de uma política educacional mais coesa e unificada.

## **2.2 A Legislação Educacional em Direitos Humanos e sua Relação com o Ensino de História**

A capacidade de aprender do ser humano é inata e latente. Diferente dos outros animais, possuímos a característica de desejar ser mais e melhor. Assim, a educação<sup>41</sup> deve ter a capacidade de influenciar e modificar a vida social das pessoas, seja no desenvolvimento tecnológico e do bem-estar, seja na construção de valores sociais e de comportamentos para promover uma sociedade justa e igualitária.

Desta forma, percebemos a educação como um direito humano primordial e essencial para o desenvolvimento do indivíduo, pois sua edificação contribui substancialmente para o desenvolvimento da sociedade. A educação, inclusive, é um dos fundamentos da cidadania, como afirma Silva (2000, p. 63):

Ao tratarmos dos fundamentos da educação para a cidadania partimos do princípio de que a educação é essencial à formação da cidadania democrática, sendo esta entendida como a concretização dos direitos políticos, civis e sociais que permitem ao indivíduo a inserção na sociedade.

Atentos a essas percepções, devemos conceber a educação básica como o espaço essencial para a formação de nossas crianças e adolescentes, englobando obrigatoriamente uma formação integral nos mais variados aspectos e possibilidades. A construção do seu intelecto perpassa a escola e ocorre nos mais diversos ambientes (escola, igreja, redes sociais, família).

---

<sup>41</sup> Aqui a educação não só se refere ao processo de educação formal escolar, mas em seu sentido mais amplo, como família, igreja, vida social geral, etc.

Hoje, a escola não é mais o único ambiente de formação de nossos jovens e essa constatação não pode ser vista de maneira negativa. Compreendemos que os espaços de formação (educacionais) manifestam-se nos mais variados locais, formais ou informais, ocorrendo nas mais variadas instituições e organizações, de maneira contínua, e fazem parte do próprio processo de viver em sociedade.

Na escola, majoritariamente, é que os processos educativos são construídos de maneira contínua e sistematizada. É um espaço privilegiado para a formação dos sujeitos e o ambiente em que o processo educativo ocorre de maneira organizada, metódica e planejada. Esses aspectos, entretanto, nem sempre são encontrados em outros locais (e inclusive nas escolas) devido às mais variadas questões, como as dificuldades socioeconômicas, problemas de gestão e organização, etc.

Todavia, o ambiente escolar e a educação básica são locais de formação de cidadãos capazes de viver em sociedade, respeitando o Estado democrático de direito, a pluralidade e a diversidade, além de compreender o seu papel como sujeitos de seu tempo. É imperativo que o espaço de formação escolar possua um ambiente com as condições necessárias mínimas para o desenvolvimento da consciência dos nossos alunos, para instigar a construção de uma sociedade em que os direitos humanos (um dos pilares de nossa sociedade) sejam respeitados.

Embora inúmeros debates tenham estabelecido a importância de ser garantida a formação dos nossos alunos voltada aos direitos humanos, a legislação educacional pertinente a esse aspecto, ainda é bastante recente no País. Os legisladores educacionais, que construíram os documentos e as normativas, consideram que, apesar de existirem constituições e regulamentações, a efetivação dos direitos humanos em nossa sociedade não pode restringir-se somente a uma doutrina ou documento, mas tornar-se concreta por meio de uma ação política e da prática social. Conforme Barreiro, Faria e Santos (2011, p. 63),

Percebe-se que é necessário um novo passo – o político –, e um avanço depende de outros fatores. Se já passou o tempo da reflexão construtora e do reconhecimento amplo, o próximo passo é torná-los perpétuos, irreversíveis e irrevogáveis, não pela mão legisladora, mas pela exigência daqueles a quem esses direitos se dirigem, os seus sujeitos.

Assim, trabalhar a relação entre o ensino de história e os direitos humanos torna-se imprescindível para contribuir com a formação do cidadão brasileiro. Há uma série de compromissos normativos frisando a necessidade de se trabalhar os direitos humanos na

educação básica, e no ensino de história, especificamente. Mesmo sabendo que a edição de leis e a assinatura de tratados não são suficientes para a sua implementação, os compromissos coletivo e individual para a efetivação dos direitos humanos passa, necessariamente, pela prática cotidiana em que a educação é um fator essencial.

A LDB, Lei 9.394/1996, já trouxe, em diversos pontos, a importância e o reforço do tema. No Art. 26, § 9º, que versa sobre a elaboração dos currículos para os Ensinos Infantil, Fundamental e Médio, na seção das Disposições Gerais para a Educação Básica, a lei afirma:

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado (Incluído pela Lei n. 13.010, de 2014). (LDB, 1996).

A partir da definição da LDB, vários documentos normatizadores e balizadores da educação passaram a tratar do assunto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 2012, é um desses documentos. O Parecer 2, de 30 de janeiro de 2012, traz uma série de pontos pertinentes à temática. No Art. 5º, sobre as formas de oferta e organização do Ensino Médio, o inciso terceiro afirma: "educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;". As DCNEM afirma que a educação precisa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, imbuídos do respeito à pluralidade, diversidade, orientação sexual, cultural e o respeito máximo à diferença, eliminando todo e qualquer tipo de discriminação. Os direitos humanos, norteando o processo educacional, vão contribuir para desenvolver as competências, os valores e as atitudes de respeito à diversidade, reflexão e a pautar ações afirmativas para a proteção da universalidade, criticando toda forma de violação e de escapes que não estejam dentro do estado democrático de direito.

Dentro das próprias DCNEM, o Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Participaram da elaboração desse documento, além dos membros do Conselho Nacional de Educação, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), Secretaria de Educação Superior (Sesu),

Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase), Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH).

Conforme o referido parecer,

Os Direitos Humanos são frutos da luta pelo 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. Nesse processo, a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 2).

Na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, os direitos naturais devem ser o ponto de partida da sua construção, e seu reconhecimento é essencial para a criação de um bom documento. Seu Art. 16, inciso V, traz claramente sua importância como "comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos Direitos humanos, da cidadania [...] prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade" (DCN, 2012, p. 6).

Posteriormente, no seu Art. 10, inciso 2º, o documento define a educação em direitos humanos como um dos temas transversais e integrados em todo o currículo. A prevalência dos direitos do homem no documento é central e vem atrelada à construção de direitos políticos, civis, sociais, educacionais, etc. A construção de uma sociedade mais democrática, plural e que englobe todas as pautas sociais reverberadas pelos movimentos sociais, encontra-se justamente na promoção dos direitos humanos e é uma das pautas centrais das DCNs:

Todos esses direitos estão englobados nos direitos humanos, cuja característica é a de serem universais e sem distinção de espécie alguma, uma vez que decorrem da dignidade intrínseca a todo o ser humano. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, a educação tem por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, aos quais, posteriormente, se agrupa a necessidade de capacitar a todos para participarem efetivamente de uma sociedade livre (DCN, 2013, p. 105).

O ensino de história também se apoia sobre o princípio da identidade, e vendo os PCN's e sua consideração acerca da relação dialética entre igualdade e diferença, baliza para a superação do preconceito, da discriminação e para a promoção da equidade e da participação, realizando assim o princípio da cidadania, uma das temáticas essenciais para a formação dos direitos humanos. Assim, o campo de ensino da história é um local excepcional para adquirir experiências nessa direção.

Os debates sobre memória e identidade, no ensino de história, são um lócus privilegiado para o reconhecimento das identidades e diferenças, em nossa sociedade. O acesso ao "diferente", no atual estágio da globalização, tem provocado, muitas vezes, conflitos, estranhamentos, fragmentação de identidades sociais e individuais. A memória passa a ter um papel importante, para a construção dessas identidades coletivas e particulares. Assim, o ensino de história aumenta seu valor na criação dos vínculos com o passado, diante da ameaça de uma espécie de presente contínuo característico dos tempos atuais, como bem destacou Hobsbawm (1995).

A partir daqui, narraremos mais detalhadamente os desdobramentos e a construção do Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos.

Em dezembro de 1994, na Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, que a ONU desenvolveu um documento que versava sobre a formação e divulgação de projetos sobre os direitos humanos e possuía a função de constituir e fazer florescer uma cultura universal a respeito, por meio da propagação de competências, conhecimentos e de uma mudança de paradigmas, como forma a atingir os seguintes objetivos:

- (a) Reforçar o respeito dos direitos humanos e liberdades fundamentais;
- (b) Desenvolver em pleno a personalidade humana e o sentido da sua dignidade;
- (c) Promover a compreensão, tolerância, igualdade entre os sexos e amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- (d) Possibilitar a todas as pessoas uma participação efetiva numa sociedade livre;
- (e) Estimular as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Assim, a ONU coordenou e incentivou várias propostas e iniciativas no âmbito dos países associados (fazendo parcerias com Organizações Não Governamentais - ONGs, governos, associações profissionais), para criar Comitês Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com o objetivo de formular um plano de ação nacional em educação e direitos fundamentais nos Estados membros.

Na perspectiva de cumprir as recomendações da ONU, o governo brasileiro instituiu o Decreto 2.193, de 7 de abril de 1997, e criou a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH), na estrutura do Ministério da Justiça, em substituição à Secretaria dos Direitos da Cidadania (SDC). Em 1º de janeiro de 1999, a SNDH foi transformada em Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH), com assento nas reuniões ministeriais.

Finalmente, em maio de 2003, por meio da Portaria 66, a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) foi criada no governo de Fernando Henrique Cardoso, ligada ao Ministério da Justiça e no governo Lula, foi relocalizada na condição de ministério, ligada à Presidência da República. É um órgão que trata da articulação e implementação de políticas públicas voltadas para a proteção e promoção dos direitos humanos. Dentre algumas atribuições da SEDH, sobressaem:

I - assessorar direta e imediatamente o Presidente da República na formulação de políticas e diretrizes voltadas à promoção dos direitos da cidadania, da criança, do adolescente, do idoso e das minorias e à defesa dos direitos das pessoas portadoras de deficiência e promoção de sua integração à vida comunitária;

II - coordenar a política nacional de direitos humanos, em conformidade com as diretrizes do Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH;

III - articular iniciativas e apoiar projetos voltados para a proteção e promoção dos direitos humanos em âmbito nacional, tanto por organismos governamentais, incluindo os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, como por organizações da sociedade;

IV - exercer as funções de ouvidoria-geral da cidadania, da criança, do adolescente, da pessoa portadora de deficiência, do idoso e de outros grupos sociais vulneráveis. (Dados do *site* da SEDH/PR).

No mesmo ano de 2003, é criado o CNEDH, por meio da Portaria 98/1993, da SEDH/PR, com o objetivo, entre outros, de elaborar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. A formação desse comitê contemplou membros representantes do MEC, da SEDH/PR, da sociedade civil e por especialistas em direitos humanos e em educação, com os

objetivos de: (a) contribuir para a formulação, avaliação e o monitoramento de uma política pública de educação em direitos humanos; (b) refletir sobre as práticas de formação e intervenção em educação em direitos humanos; e (c) divulgar conhecimento e produção acadêmica nessa área.

Todos os desdobramentos nas diretrizes maiores<sup>42</sup> da educação (LDB, DCNs e PCNs) e com base nas atribuições do CNEDH, consubstanciaram-se na primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que veio também aprofundar questões levantadas pelo Programa Nacional em Direitos Humanos. Esse documento resulta do esforço de uma ação que tem como proposição principal contribuir para a construção de uma nova política pública em educação voltada aos direitos naturais, formando cidadãos com consciência de seus direitos, deveres, formas de proteção e atuação na sociedade, baseada na seguinte concepção: a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, solidariedade, justiça social e sustentabilidade, inclusão e pluralidade (PNEDH, 2006).

Entendemos que para desfrutar o direito é necessário que o indivíduo tenha condições de exercer sua cidadania. Esse exercício está relacionado ao nível de conhecimento e de conscientização que o indivíduo tem dos direitos e deveres, dos mecanismos para efetivá-los e do nível de organização que tem início no plano individual, mas exige uma articulação coletiva. (SILVA, 2000, p. 19).

Assim, o trabalho com a temática nas escolas adquiriu elevada significação histórica, diante das variadas e extensas formas de violência social e política vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970, implementadas pelo regime militar. Assim, o plano nasceu como uma resposta à permanência e persistência dessas práticas em nossa atual democracia, tornando-se uma forma de contribuir para romper os padrões de desigualdade e violência que continuamos a presenciar após a redemocratização do País.

O plano é compreendido como o reconhecimento de uma construção histórica da sociedade civil organizada pela efetiva realização e pelo aprofundamento dos direitos humanos. Seus

---

<sup>42</sup> Há uma hierarquia no ordenamento jurídico em relação às legislações educacionais. Códigos gerais vão sendo destrinchados em documentos mais específicos, que versam sobre determinados temas da educação. A LDB é a maior, seguido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, os planos, orientações, entre outros, que são construídos. O Plano Nacional em Educação de Direitos Humanos veio justamente para preencher essa lacuna.

objetivos gerais são: enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa e democrática; destacar o papel estratégico dos direitos humanos na construção do Estado democrático de direito; estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área de educação em direitos humanos; estimular o estudo, a reflexão e pesquisa voltados para a educação em direitos humanos.

Torna-se imprescindível desenvolver políticas públicas calcadas na importância da construção de uma sociedade mais ética e solidária, com seus valores pautados na justiça, tolerância e democracia. Diante dessas perspectivas, percebe-se que a implantação do PNEDH é uma luta de todas as pessoas e instituições envolvidas nas áreas constituídas no documento. Uma batalha que tem, antes de qualquer outro objetivo, educar cidadãos capazes de enfrentar os problemas do seu tempo, competindo igualmente e expressando o seu compromisso social e sua responsabilidade pública.

Nessa perspectiva, ressaltam-se obrigações tanto do Estado como da sociedade civil para ampliar experiências que possibilitem, na prática, a realização dos direitos econômicos, sociais e culturais; espaços de participação para os/as cidadãos/as na formulação das propostas, e o controle dos planos de desenvolvimento, priorização de recursos, a vigilância dos pactos internacionais e outras normas referidas à proteção de todos os direitos humanos. Do mesmo modo, os trabalhos do Estado e de outros membros da sociedade, que afetem seus direitos em níveis global, regional, nacional e local, devem ser igualmente acompanhados, para assim garantir sua participação no processo de reformas dos Planos, acompanhando sua evolução no meio social e tecendo as críticas necessárias para que a lei saia do papel e alcance sua função e eficácia.

A educação e a escola formam o espaço propício e ideal para o fomento dessa política, e o PNDH-3, através do Eixo Educação e Cultura em Direitos Humanos, versa sobre a importância da formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional, que orienta a formação de sujeitos de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade.

A escola, enquanto local de produção e reprodução do saber sistematizado, cria um espaço social importante para a prática e a vivência dos direitos humanos. Os debates, o conflito

entre as várias visões de mundo e a estruturação de uma consciência social em torno da promoção dos direitos do homem cria o lócus privilegiado de atuação nos vários campos de conhecimento que participam de sua formação. Isso posto, o PNDEDH vai nutrir grande importância ao ensino de história para cooperar com a temática<sup>43</sup>: "a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;". Conhecer o contexto social; ter ciência dos seus direitos e da herança histórica da sociedade na qual está inserido; é essencial para a formação do cidadão pleno e participativo. O ensino de história passa então a ter a função essencial na implementação do plano, contribuindo para que deixe de ser letra morta (como tantas outras leis e planos dos nossos arcabouços jurídico e normativo) e levando à formação de nossos jovens quem têm crescido e se educado sem a mínima noção da abrangência dos direitos humanos.

---

<sup>43</sup> A importância que o plano dá ao ensino de história é fundamental na construção da concepção de cidadania pretendida pelo documento. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/02/modulo\\_2\\_3\\_plano\\_de\\_acao\\_naza.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/02/modulo_2_3_plano_de_acao_naza.pdf)>. Acesso em: 2 de jul. de 2017.

## CAPÍTULO 3 - A sala de aula, os alunos, suas falas e interpretações sobre os direitos humanos: relativização e alternativas pelo ensino de história

Há que se ter acontecimento nessa aula: que alguém chore, que alguém se espante, que alguém ache um absurdo, que alguém diga “professor, o senhor não tem o direito de nos mostrar isso que está nos mostrando! O senhor não tem o direito, é muito forte, é muito pesado!”. Uma aula de história provoca sensações, muito mais que simplesmente ensina causas, efeitos e consequências. A questão que se coloca é que uma aula de história provoca sensações. (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 23).

Neste capítulo, mostramos o caminho percorrido para construção do nosso produto. Este, a elaboração da produção audiovisual, não foi construída de maneira isolada. Primeiramente, procuramos conhecer melhor parte do universo dos alunos, suas visões de mundo, interpretações sobre as várias violações dos direitos humanos atualmente e a própria compreensão sobre a temática. Na pesquisa realizada, foi utilizado o modelo multimétodo (com características exploratórias) do tipo *survey*, com o emprego das ferramentas do Google formulário para aplicá-la. Construímos um estudo inicial, objetivando sondar as percepções que os alunos possuíam sobre este tema, tanto nos seus bairros como na escola.

Em seguida, a partir dos resultados da pesquisa realizada, decidimos pela construção de uma produção audiovisual, que estabelecesse uma relação entre as visões pré-concebidas dos alunos a respeito dos direitos humanos e suas violações com a palestra do professor doutor em história, da UFPB, Paulo Giovani Antonino Nunes<sup>44</sup>, presidente da (CEVM/PB), direcionada para as violações dos direitos humanos de paraibanos durante a ditadura militar na Paraíba (1964-1985) e suas recomendações para a sociedade. Vincular a herança da ditadura em nossa atualidade é uma forma de mostrar que o passado está vivo para os estudantes ali presentes. Outrossim, gera um conflito entre a percepção inicial negativa que possuíam a respeito dos direitos do homem e as violações ocorridas na Paraíba coadunam com

---

<sup>44</sup> Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal da Paraíba (1990), graduação em Bacharelado em Comunicação Social pela Universidade Federal da Paraíba (1988), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (1996) e doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2003). É pós-doutor pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)/PROCAD. Atualmente é professor Associado do Programa de Pós-Graduação em História bem como da Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba.

o objetivo do educar para nunca mais, levando nossos discentes a um maior respeito e apreço a tolerância em nosso seio social.

Posteriormente, objetivando apreender as possíveis mudanças, aplicamos com 18 alunos que assistiram à palestra na Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa outra pesquisa qualitativa sobre suas impressões sobre direitos fundamentais, com foco na atual percepção majoritária da sociedade brasileira sobre o tema. Antes, exibimos dois vídeos de definição dos direitos humanos e sua evolução ao longo da história (com os vídeos de referência) – o primeiro, produzido pela United Human Rights<sup>45</sup> narrando a História dos Direitos Humanos globalmente; o segundo, parte da palestra do Leandro Karnal<sup>46</sup> sobre Civilização e Barbárie, a aplicação dos direitos humanos no Brasil. A sua função foi obter dados sobre a mudança que o ensino de história tem a oferecer a partir da intervenção do professor na realidade direta da escola, contribuindo para modificar uma visão distorcida e negativa sobre os direitos do homem.

As implicações produzidas pelos resultados desse processo podem ser esclarecedoras sobre situações vivenciadas em outras escolas e locais com o mesmo perfil do local trabalhado. Mesmo sabendo das especificidades e características que cada instituição e cada sala de aula possuem a pluralidade de pensamentos e as visões de mundo que os estudantes absorvem com a homogeneização nas redes sociais, podem ser elucidativas quando confrontados com outras realidades. O objetivo primordial é auxiliar outros professores a obter bons resultados na formação dos nossos discentes por meio do ensino de história em uma cultura em direitos humanos e de respeito ao estado democrático de direito.

Apesar do nosso produto ser a produção audiovisual, o conjunto (aplicação da pesquisa *survey* previamente como diagnóstico e posteriormente para apreender a fixação da temática) pode ser amplamente usado por professores de história que queiram abordar o tema, o trabalho direto com as violações dos direitos humanos ocorridas durante o período da ditadura militar como forma de contribuir para a construção de uma escola tolerante e de respeito aos direitos humanos. Esta produção é um exemplo dos vários possíveis para intervenção nas

---

<sup>45</sup> Vídeo educativo sobre o processo histórico da formação dos direitos humanos no mundo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uCnIKEOtbf&t=8s>>. Acesso em 2 de ago. de 2018.

<sup>46</sup> Leandro Karnal, possui graduação em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos(1985) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo(1994). Atualmente é RDIDP da Universidade Estadual de Campinas, Membro de corpo editorial da Revista Brasileira de História (Impresso) e Membro de corpo editorial da Revista Poder & Cultura. Para acesso ao vídeo <<https://www.youtube.com/watch?v=JjZxODEOn3w>>. Acesso em: 2 de ago. de 2018.

escolas por meio do ensino de história e não possui a proposta de fechar debate sobre o tema. Trabalhar a formação dos direitos fundamentais por nossos alunos, cumprindo uma função dada ao ensino de história por nossa legislação educacional e tarefa essencial do professor de História, não podendo ele se furtar à temática. Pensamos também, que a pesquisa qualitativa pode ser utilizada como diagnóstico prévio para o enfoque o conteúdo em sala de aula, oferecendo subsídio para o professor de História. Preencher essa lacuna da nossa educação pública, contribuindo para que nossos estudantes obtenham as noções básicas sobre os direitos humanos e posicionem-se de maneira a sempre atuar em favor da sua plena aplicação em nosso País é o que esperamos alcançar.

### 3.1 Resultados da Pesquisa

*Na minha opinião, os direitos humanos por partes, só defendem vagabundos. E realmente deveria ser direito para todos, mas no País em que vivemos não é assim. (Aluno B, Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa).*

A pesquisa contou, ao todo, com a participação de 56 alunos das Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa. A pesquisa foi aplicada de 8 a 18 de setembro de 2017, com alunos na idade entre 14 a 18 anos. À época<sup>47</sup>, a escola oferecia o ensino médio Ensino Médio regular e técnico (1º a 3º anos). A escolha do perfil e local se justificou por uma opção deliberada pelo ensino público e de uma escola de periferia, no sentido de oferecer algum tipo de contribuição para ampliar a qualidade e o conhecimento reflexivo das práticas pedagógicas dentro do ensino de história aí realizadas. A opção pelo Ensino Médio explica-se pelo fato de ocorrer, nesse segmento, a parte final da formação do aluno enquanto cidadão e, como versa o inciso III do Art. 35 da LDB: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

A opção metodológica escolhida para a aplicação da pesquisa foi a survey<sup>48</sup>. Ela propicia a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de

---

<sup>47</sup> Atualmente a escola oferece apenas o ensino médio integral nos turnos manhã e tarde.

<sup>48</sup> A pesquisa tipo survey se refere a um tipo de pesquisa social empírica e permite ampla aplicabilidade. Gestores governamentais, pesquisas eleitorais, formação de políticas públicas, censos demográficos. Também pode ser

determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário. Dentre as várias finalidades que ela pode oferecer, uma das áreas de abrangência do modelo é a respeito da busca em identificar opiniões, atitudes, valores, percepções, foco da pesquisa aplicada. Esquematicamente, nosso planejamento seguiu as seguintes etapas: 1. Identificação da questão de pesquisa; 2. Escolha do instrumento de aplicação; 3. Elaboração das questões abordadas; 4. Aplicação da pesquisa; 5. Coleta dos dados; 6. Tabulação dos dados e análise dos dados.

Como já discutido a questão da identificação da pesquisa se deu na perspectiva de obter as opiniões e percepções dos alunos sobre os direitos humanos e suas violações para construirmos melhor nosso produto, assim, optamos por uma pesquisa descritiva<sup>49</sup> do tipo corte-transversal<sup>50</sup>. Assim, sua aplicação visou atender duas demandas: a primeira, possibilitou analisar as relações entre o ensino de história e a educação em direitos humanos ocorridos não apenas no cotidiano do espaço escolar, mas também nas formas de representação, elaboração e outros espaços de formação dos alunos, que são reflexos de suas iniciais concepções de história. A segunda foi de usá-la como diagnóstico inicial para melhor decidir e proceder a intervenção na escola, no intuito de contribuir, através do Ensino de História, na formação em uma cultura em direitos humanos. Depois, partimos para a escolha do instrumento de aplicação. Dentre os vários instrumentos disponíveis decidimos pelo Google formulário (ou Google forms). Ele, faz parte do pacote de serviço Google Drive, serviço de armazenamento e sincronização de arquivos na nuvem, apresentado pela Google em 2012. As funcionalidades do pacote Google Drive para a aplicação da pesquisa foi o principal motivo. Podemos destacar: aplicação on-line pela web; tempo no processo de coleta e análise de dados; acesso aos arquivos da pesquisa, já que eles se encontram na nuvem e podem ser acessado a qualquer momento e local; é gratuito e não requer conhecimentos de programação.

---

utilizada para a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário (TANUR apud PINSONNEAULT; KRAEMER, 1993). Academicamente falando, a pesquisa tipo survey tem três principais funções: exploração, descrição e explicação. Para um maior aprofundamento à metodologia de survey ver Converse e Presser (1986). Para uma abordagem mais avançada a partir de pesquisas com maiores amostragens e recortes geográficos ver Saris e Gallhofer (2007) e Fowler (1995).

<sup>49</sup> Pesquisa survey descritiva permite identificar situações, eventos, atitudes e opiniões manifestos de determinados grupos, descrevendo de um modo geral seus posicionamentos.

<sup>50</sup> Pesquisa survey com corte-transversal ocorre quando a coleta de dados é feita em um só momento, pretendendo descrever e analisar aquela realidade em um dado momento.

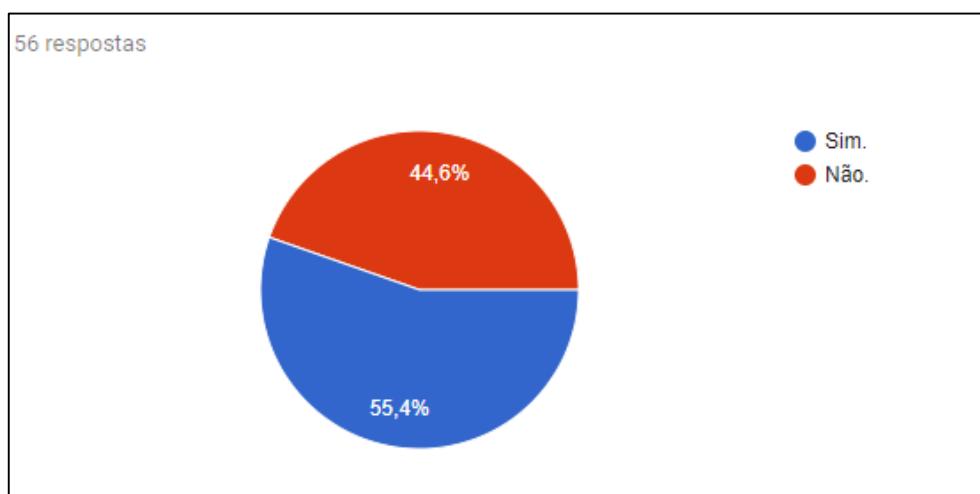
Na elaboração das questões, tentamos abranger alguns pontos: perceber o domínio do conceito de direitos humanos e sua amplitude; ir para além dos muros da escola para apreender a realidade cotidiana e sua vivência no bairro (já que a instituição se encontra localizada em um bairro periférico, cercado por comunidades carentes onde reside parte do público que frequenta) e buscar exemplos famosos de violações cometidas no Brasil recente para gerar um momento de reflexão sobre a heterogeneidade delas e sua frequência. Desse modo, o questionário alternou na metodologia das perguntas, variando entre resposta curta, parágrafo, escala linear e múltipla escolha sempre focando na tentativa de apreender as percepções dos alunos sobre temas pertinentes à educação escolar formal – como os direitos humanos – e ao seu círculo social – como sua visão sobre as violações dos direitos humanos praticados inclusive pelos agentes do Estado. A aplicação se deu de 8 a 18 de setembro de 2017, ficando a pesquisa aberta para acesso e resposta dos alunos de maneira voluntária. Como já citado, o processo de coleta de dados e tabulação é feita de maneira prática e concisa pelo Google formulário, contribuindo para organização da análise.

Na análise das respostas dos alunos pesquisados foi possível perceber que nem a definição em si dos direitos humanos é bem compreendido pelos alunos, quanto há também total desconhecimento do seu processo evolutivo. Essa perspectiva sobre os direitos fundamentais, apontada pelos discentes na pesquisa, vai ao encontro da crença de grande parte da sociedade brasileira, e demonstra que tanto a escola quanto o ensino de história não se encontram atualmente cumprindo o que a legislação educacional determina. O primeiro questionamento feito aos alunos foi: "O que você entende por Direitos Humanos?", e o objetivo dessa pergunta foi justamente tentar ter um balanço geral sobre qual a noção que os estudantes possuíam acerca dos direitos humanos.

De modo geral, as respostas transitaram no que já havíamos imaginado. A quase totalidade possuía vaga compreensão sobre o tema – seja da sua história; do seu processo de afirmação e importância; sobre o que é em si o conceito; dentre outras visões que passam sobremaneira pelo senso comum –. O aluno X, da Ecit Oswaldo Pessoa, por exemplo, afirmou em resposta: *"Um órgão que foi criado para defender todo aquele cujo passou por alguma violência ou que foi o próprio agressor, mas tem seu direito como ser humano"*. O estudante Z, seguiu a mesma linha de raciocínio: *"São um grupo social que tem como objetivo ajudar, defender nossas causas"*. Do mesmo modo, o aluno Y defende: *"Que é um órgão do governo que cuida dos direitos humanitário e bem-estar da sociedade"*.

Foi perguntado na pesquisa: "Durante sua trajetória escolar, você já recebeu alguma informação sobre os direitos humanos, em sala de aula?". Dos 56 alunos que a responderam, na Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa, 45,5% dos participantes responderam sim, e 54,5% não. Essa alta porcentagem de não nos levar a indagar tanto sobre a efetividade da aplicação das políticas educacionais de formação em direitos humanos na escola pública como no papel dos professores nessa efetivação (Fig. 1).

**Figura 1** - Durante sua trajetória escolar você já recebeu alguma informação sobre os Direitos Humanos em sala de aula?



Fonte: Dados da pesquisa<sup>51</sup>

Para aqueles que responderam sim, questionamos em quais das disciplinas escolares receberam informações sobre o tema. À exceção de um único estudante que afirmou "sistemas operacionais" (a escola é técnica e oferece o Curso de Informática voltado à manutenção de computadores vinculada ao Ensino Médio) e daqueles que afirmaram ter recebido orientações da disciplina de Língua Portuguesa (inserida no campo das linguagens), a maioria citou disciplinas no campo das Ciências Humanas: Sociologia (11), História (13), Filosofia (10) foram as mais citadas, seguidas por Geografia (5).

Todavia, a obrigatoriedade da abordagem da temática perpassa o âmbito de todas as disciplinas escolares, e não só as das Ciências Humanas, já que é considerada um dos temas

<sup>51</sup> Disponível em: <<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ciHhv99DZPQZroelSixTuxRucVxBUR2ywihKb9tn9kU/edit#gid=1661790511>>.

transversais das DCNEM de 2013<sup>52</sup>, que no seu Art. 5º – versa sobre as bases da oferta e organização do ensino médio, e em seu inciso IV – afirma a educação em direitos naturais como um dos princípios nacionais norteadores. No Art. 10, inciso II, trata dos temas transversais e integradores, que permeiam todo o currículo e os componentes curriculares que compõem o Ensino Médio, reiteraram a Educação em Direitos Humanos (por força do Decreto 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3). Assim como outras temáticas, seu uso é obrigatório e fornece os subsídios necessários à elaboração de um bom currículo. Também em seu Art. 13, que fala sobre as orientações para a elaboração do currículo, as DCNs, em seu inciso IV, reforçam os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana.

Perguntou-se aos discentes: "O que você entende por direitos humanos?", para que tecessem a própria opinião e aprofundassem a questão, caso achasse necessário. É nesse tópico que percebemos a maior heterogeneidade nas respostas, mas, principalmente, uma linha de pensamento homogêneo, entre os dois grupos analisados, no que tange à negação dos direitos do homem e sua relativização sobre o prisma da segurança pública. Do ponto de vista positivo, algumas respostas sobre o tema nos trazem um alento.

Uma das alunas do 3º ano médio regular da tarde, da Ecit prefeito Oswaldo Pessoa, afirmou *"Que representa a liberdade básica de cada ser humano. Liberdade de expressão, de trabalho, educação, de vida. De igualdade perante a lei"*. Outra aluna do 3º ano da mesma escola profere: *"Só serve para bandidos, os pais de família que lutam pelo pão de cada dia, esses sim são desvalorizados"*.

Indagado aos alunos da Ecit prefeito Oswaldo Pessoa se acreditam que os direitos humanos têm alguma relevância para a sociedade brasileira, 17,9% afirmaram que discordam totalmente; 21,8% afirmaram que concordam totalmente; e 30,4% disseram que concordam em

---

<sup>52</sup> No âmbito da legislação educacional brasileira, existem hierarquias nas leis e na obrigatoriedade do seu cumprimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como a Lei de Diretrizes e Bases e a seção III da Constituição Federal de 1988, entram no rol daquelas que se encontram nesse prisma. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, são opcionais para as escolas e os entes federados. (DCNs do Ensino Médio disponíveis em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 6 jul. 2018.)

partes, mostrando a força da relativização. O método usado nessa questão foi o da escala linear de 1-5, em que um refere-se ao discorda totalmente e o cinco ao concorda totalmente.

Depois, voltamos o olhar para o processo de violações dos direitos fundamentais em nosso cotidiano e a maneira como afeta nossos alunos, questionando: "Você já presenciou em seu bairro, na sua rua, ou em um local próximo à sua residência, algum caso de tortura, violência, linchamento?"; "Você já presenciou algum caso de violência, tortura ou linchamento na escola?". 51,8% dos pesquisados disseram que sim, à primeira pergunta, e 39,3%, à segunda pergunta. O método utilizado foi de múltipla escolha entre sim e não.

João Pessoa apresenta uma média de homicídios quase três vezes maior que o restante do País - contribuindo para que a percepção da violência, para os estudantes da escola de periferia na capital da Paraíba seja expressivamente alta. Apesar dos dados serem de 2013 e o Estado da Paraíba ter diminuído seus índices de violência, segundo o último Atlas da Violência 2018<sup>53</sup>, o índice continua alto.

Também foi arguido: "Você concorda que a violência pode ser utilizada para a resolução de determinados delitos cometidos por outrem (furtos, assaltos, arrombamentos, brigas)?". 29,1% dos alunos entrevistam responderam concordarem totalmente; 25,5% concordam em parte; e 21,8% discordam totalmente do uso da violência para a resolução de determinado delitos. Essas respostas contradizem as respostas dadas à pergunta feita aos discentes no que diz respeito ao uso de instrumentos e práticas de tortura pelos agentes do Estado para a tentativa de elucidação de crimes, mais uma vez mostrando uma percepção bem relativa em relação aos direitos humanos.

Foi perguntado: "Para Glauco Mattoso (1984, p.12), a tortura pode ser definida como todo sofrimento a que uma pessoa é submetida por outra, desde que de propósito da segunda e contra a vontade da primeira. Você concorda que as forças do Estado (Polícias Civil, Militar, etc.) podem utilizar de métodos de tortura para obter informações em suas diligências

---

<sup>53</sup> O Atlas da Violência (2018, p. 25) ressalta a diminuição de 20,4% da taxa de homicídios da Paraíba entre os anos de 2011 e 2016 e destaca: "Por fim, a Paraíba e o Espírito Santo – cujos governadores se envolveram diretamente na questão da segurança pública – mostraram diminuições gradativas nas taxas de homicídios. Em 2011, foram lançados, respectivamente, os programas Paraíba pela Paz e o Estado Presente. Naquele ano, os dois estados ocupavam, nessa ordem, o lugar de 3<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> UFs mais violentas do País. Em 2016, eram o 18<sup>º</sup> e 19<sup>º</sup> mais violentos". (Para conhecer detalhes dos dados, ver: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/180604\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2018.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2018.)

para elucidação de crimes?". O método de resposta dessa pergunta é a de 1-5, em que um é discorda totalmente e cinco é concorda totalmente. Dos entrevistados, 47,3% discordavam totalmente do uso dessas práticas e apenas 10,9% concordavam totalmente.

A última questão e a que gerou a maior variação de respostas foi: "Qual a sua opinião sobre os linchamentos que têm ocorrido no Brasil, como nos casos recentes da 'bruxa do Guarujá'<sup>54</sup> e do 'Assaltante amarrado ao poste'<sup>55</sup>?". Uma das respostas mais incisivas veio da Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa e mostra como, atualmente, a relativização dos direitos humanos cria precedentes perigosos as violações:

*Sobre o assaltante que foi morto pelo moradores, acho que uma bela justiça os moradores se revoltarem, e ter feito isso, mas eu fico em cima do muro, pois não pode acabar violência com violência. Mas as pessoas se revoltam pois a justiça não fazem nada, e querem fazer justiça com as próprias mãos.*  
(depoimento do aluno O da Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa).

Outra resposta que também mostra essa relativização foi: "Isso é uma pergunta muito complexa, por que eu acho errado você espancar uma pessoa até a morte, mas ao mesmo tempo se fosse eu que tivesse no lugar das pessoas que foram vítimas dele, na **hora da raiva** (grifo meu), eu ia querer bater também" (depoimento do aluno Y da Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa). A resposta permite perceber que a empatia do aluno vai para as pessoas que se encontram furiosas e cometem o linchamento, mesmo quando seu posicionamento a respeito do ato é totalmente contrário. A impulsividade e o comportamento sem razão são os motes para o linchamento, e em certa medida, servem como justificativa para os abusos.

Mas essa falta de conhecimento não é exclusividade dos nossos jovens. A sociedade brasileira como um todo possui atualmente profunda aversão aos direitos humanos, justamente pela ignorância geral sobre o tema. Quando concebemos um quadro para compreender o motivo dessa falta de conhecimento, encontramos desde altos índices de analfabetismo funcional<sup>56</sup> até

---

<sup>54</sup> Mulher que foi linchada e morta a partir de boatos iniciados na rede mundial de computadores em maio de 2014, na cidade de Guarujá/SP. (Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2014/05/mulher-espancada-apos-boatos-em-rede-social-morre-em-guaruja-sp.html>>. Acesso em: 20 set. 2017.)

<sup>55</sup> Homem que foi acusado de assalto em São Luís/MA foi preso ao poste e espancado até a morte, em julho de 2015. (Disponível em: <<https://extra.globo.com/casos-de-policia/assaltante-amarrado-em-poste-espancado-ate-morte-por-pedestres-em-sao-luis-16686215.html>>. Acesso em: 20 set. 2017.)

<sup>56</sup> Na pesquisa recém-lançada pelo Instituto Paulo Montenegro, o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) em 2018 mostra que 29% dos brasileiros que estão entre 15 e 64 anos são analfabetos funcionais; desses, 4% se encontram atualmente no ensino superior. O instituto classifica os níveis de alfabetismo em cinco faixas: analfabeto (8%) e rudimentar (22%) (que formam o grupo dos analfabetos funcionais); e elementar (34%), intermediário (25%) e proficiente (12%) (que ficam na classificação de alfabetizados). No grupo específico dos

a maciça propagação de uma lógica deturpada a respeito dos direitos humanos, seja pela mídia ou pelo senso comum.

A pesquisa Pulso Brasil<sup>57</sup>, a mais recente e global sobre a visão dos direitos humanos no País nos mostra essa visão global. Realizada pelo instituto Ipsos, em abril de 2018, mostra que seis em cada dez brasileiros (63%) são a favor dos direitos humanos. Entre os entrevistados com idades de 25 a 34 anos, o índice chegou a 70%. Em contrapartida, 21% das pessoas que participaram da pesquisa se posicionam de maneira contrária aos direitos humanos.

Concomitantemente, mesmo aqueles que se dizem favoráveis aos direitos humanos, demonstram desconhecimento ao que de fato esse direito significa. Para 66% dos entrevistados, os direitos humanos defendem mais os bandidos do que as vítimas. Essa percepção é ainda mais acentuada na Região Norte (79%) e entre os que possuem nível superior (76%). A investigação aponta que, na faixa etária de 66 anos ou mais, 48% são a favor dos direitos humanos, o menor percentual entre todas as idades. Entre as regiões, a Sudeste registrou o índice mais alto (67%) e a Centro-Oeste o mais baixo (47%).

Na análise, questionados sobre quem mais se beneficia com os direitos humanos, 56% responderam que são os bandidos. Entre os que menos se beneficiam, os mais pobres foram os mais lembrados (29%). A investigação também apontou que 43% dos brasileiros têm receio de falar sobre direitos humanos com outras pessoas e serem vistas como alguém que defendem bandidos. Mais da metade dos entrevistados (54%) concorda com a frase “os direitos humanos não defendem pessoas como eu”.

Ao mesmo tempo, 54% acreditam que os direitos humanos fortalecem a democracia no Brasil, ou seja, mais da metade dos pesquisados. Outros 30% disseram que enfraquecem a democracia. Dois em cada três (66%) acreditam que o governo não garante integralmente os direitos humanos da população. Sete em cada dez brasileiros (69%) querem entender melhor o

---

analfabetos funcionais, se encontram dois perfis: o de analfabetos absolutos – aqueles que possuem dificuldades básicas para geração de direitos e cidadania, como assinar o nome com dificuldade e problema em ver preço dos produtos – e o analfabetos rudimentares – aqueles que conseguem fazer procedimentos básicos, como assinar o nome, mas possuem problemas em conseguir compreender informações de um texto, saber somar numerais, etc. (Detalhes da pesquisa disponíveis em: <<https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>>. Acesso em: 4 nov2018.)

<sup>57</sup> Pesquisa da Ipsos Public Affairs mais recente sobre as impressões que os brasileiros possuem sobre os direitos fundamentais. (Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B61WKefC6WEcQ1pkcXZlbEx5MIVnY25xQks4bUdrcjI0TjBR/view?usp=sharing>>. Acesso em 5 de novembro de 2018.)

significado de direitos humanos. E 73% querem entender melhor a atuação dos direitos humanos no Brasil. Assim, a maior parte das respostas qualitativas das duas pesquisas aplicadas transita por essa ponta.

Diante dos resultados das pesquisas percebemos que parte da população que seus representantes só atuam em favor de detentos e condenados, excluindo toda a abrangência dos direitos humanos, como direito à educação, saúde e vida. Diante da crise da segurança pública, há uma distorção da própria definição e essência do que são os direitos do homem e, assim, sua negação vem sempre aumentando, desde a redemocratização do País.

No processo de transição da ditadura para a democracia, no desenrolar dos novos arranjos políticos, sociais e culturais, houve um conflito entre aqueles que haviam lutado pela democracia e os que ficaram presos à herança da ditadura. As pessoas que articularam a transição democrática também defendiam a luta pelos direitos humanos, e a pesada herança da violência política da polícia e da situação das prisões. Nessa trajetória, grande parte das pautas em que constavam os direitos humanos passou a ser sistematicamente esvaziada e a única associação constantemente reverberada foi a da concepção de que os direitos naturais "*defendem bandidos*" (resposta do aluno). Em 2018, para cada dois, em cada três brasileiros, os direitos humanos defendem mais os criminosos do que suas vítimas (IPSOS, 2018) (Fig. 2).

**Figura 2** – Direitos humanos e percepção de justiça, do ponto de vista dos entrevistados



Fonte: IPSOS (2018).

A pesquisa mostra que apesar de 63% da população brasileira apoiar os direitos humanos, há uma série de paradoxos sobre seu entendimento e abrangência. A investigação também mostra uma realidade chocante para os direitos humanos no Brasil. No entanto, essa visão não é novidade. Paulatinamente, a permissividade da população brasileira sobre os abusos vem aumentando, e mostra que os indícios do que é manifestado em 2018 não surpreende, mas que, como já afirmado, parte desde processo teve início na redemocratização (a partir de 1985) e é coroado hoje, com grande parte da nossa sociedade não conseguindo nem ao menos definir esse conceito e a amplitude de seu alcance, e a Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa não fica excluída dessa realidade.

Na escola, um dos locais oficiais de formação dos cidadãos, que tem a incumbência de abordar a temática a partir da legislação educacional voltada para o assunto, como os PCNs (2012), em que os direitos do homem são afirmados como tema transversal a ser obrigatoriamente abordado no âmbito de todas as disciplinas que compõem o currículo escolar, fica limitado a poucas disciplinas do currículo escolar.

Parte da estrutura educacional básica, portanto, acaba refletindo o atual momento social do Brasil, ao descumprir sua função social de formar um aluno voltado para a cidadania, o respeito aos direitos humanos e ao estado democrático de direito. O ensino de história encontra-se dentro do mesmo enfoque e, com pequenas conquistas, pouco tem feito para contribuir para a criação de uma cultura voltada à defesa dos direitos fundamentais.

Para além, atualmente, o aparato estatal e todos os poderes que compõem o Estado brasileiro – aqueles possuidores de obrigação, a partir da determinação constitucional, de zelar pela manutenção da ordem democrática baseada em uma lógica voltada aos direitos humanos –, atualmente, furtam-se ao dever, resumindo sua atuação a pequenos pontos de tratamento, ou quando não atuam de maneira a ferir completamente sua aplicação.

Dentre as violações decorrentes do aparato repressor estatal, os crimes cometidos e sofridos pelas forças policiais são os que mais chamam a atenção. Hoje, o uso da força pelos agentes públicos tornou-se o tema central para os defensores da democracia brasileira, visto que, corriqueiramente, as polícias brasileiras têm sido acusadas da violação de direitos e de serem violentas, o que avigora o imperativo de promover um acompanhamento do fenômeno.

A tênue linha que separa o uso legítimo e o ilegítimo da força letal pelas polícias é hoje um dos problemas preocupantes da nossa segurança pública. A querela dos "autos de resistência" é um dos pontos mais delicados. Grosso modo, o que se classifica como autos de resistência é a afirmação, pelas forças policiais, de que houve resistência à abordagem policial, com a morte ocasionada pelo agente público classificada como legítima defesa<sup>58</sup> (Tabela 1).

**Tabela 1** – Homicídios decorrentes de intervenção policial no estado do Rio de Janeiro(jan./out. de 2013 e 2014)

	2013		2014	
	abs	%	abs	%
<b>Masculino</b>	<b>330</b>	<b>96,5</b>	<b>475</b>	<b>98,8</b>
<b>Feminino</b>	<b>1</b>	<b>0,3</b>	<b>4</b>	<b>0,8</b>
<b>sem informação</b>	<b>11</b>	<b>3,2</b>	<b>2</b>	<b>0,4</b>
<b>Parda</b>	<b>165</b>	<b>48,2</b>	<b>239</b>	<b>49,7</b>
<b>Preta</b>	<b>100</b>	<b>29,2</b>	<b>117</b>	<b>24,3</b>
<b>Branca</b>	<b>46</b>	<b>13,5</b>	<b>80</b>	<b>16,6</b>
<b>sem informação</b>	<b>31</b>	<b>9,1</b>	<b>45</b>	<b>9,4</b>
<b>0 a 11 anos</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>
<b>12 a 14 anos</b>	<b>1</b>	<b>0,3</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>
<b>15 a 17 anos</b>	<b>22</b>	<b>6,4</b>	<b>39</b>	<b>8,1</b>
<b>18 a 24 anos</b>	<b>102</b>	<b>29,8</b>	<b>146</b>	<b>30,4</b>
<b>25 a 34 anos</b>	<b>46</b>	<b>13,5</b>	<b>65</b>	<b>13,5</b>
<b>35 a 44 anos</b>	<b>11</b>	<b>3,2</b>	<b>30</b>	<b>6,2</b>
<b>45 a 54 anos</b>	<b>3</b>	<b>0,9</b>	<b>3</b>	<b>0,6</b>
<b>55 a 64 anos</b>	<b>2</b>	<b>0,6</b>	<b>2</b>	<b>0,4</b>
<b>65 anos ou mais</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>	<b>1</b>	<b>0,2</b>
<b>sem informação</b>	<b>155</b>	<b>45,3</b>	<b>195</b>	<b>40,5</b>
<b>total</b>	<b>342</b>	<b>100</b>	<b>481</b>	<b>100</b>

Fonte: Instituto de Segurança Pública/RJ (2014).

<sup>58</sup> "Segundo dados do Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro, obtidos pela Agência Pública, os homicídios decorrentes de intervenção policial no estado do Rio, os famosos autos de resistência, tiveram um aumento de 30%, entre 2013 e 2014. Até outubro de 2014, 481 pessoas morreram; foram 381 até outubro de 2013, e 416 em todo o ano de 2013. É praticamente o mesmo número de homicídios cometidos pela polícia dos Estados Unidos em um ano, em um território de 300 milhões de habitantes – há 16 milhões de habitantes no estado do Rio." (Disponível em: <<http://apublica.org/2014/12/violencia-legalizada/>>. Acesso em: 15 out. 2018.)

Verifica-se, na Tabela 1, que o número de homens pardos e negros mortos pela polícia, em 2014, no estado do Rio de Janeiro, é alarmante: 74% das vítimas possuem essas características. Os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública mostram também que, em 2016<sup>59</sup>, 4.224 pessoas morreram em decorrência de intervenções das polícias civil e militar; um aumento de 25,8%, em relação ao ano anterior. A investigação mostra que eram negros a maior parte dos homens com idades entre 12 e 29 assassinados em consequência dos autos de resistência.

Além disso, é tênue a linha que separa o uso legítimo e ilegítimo da força letal, pelas polícias brasileiras, muitas vezes porque não são apuradas de forma adequada e com as melhores práticas, fazendo com que uma diversidade de casos, legítimos e ilegítimos, adentre nas estatísticas do mesmo modo e com pouca limpidez<sup>60</sup>.

A partir das respostas dos dois grupos, desenvolvemos uma intervenção na Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa, por meio do ensino de história, trazendo a palestra sobre a CEVM/PB ministrada por seu presidente (Prof. Paulo Giovani), com foco nas violações cometidas durante o período da ditadura militar na Paraíba e também nas contribuições à sociedade elaboradas pela comissão.

### 3.2 A CEVM/PB, a Intervenção e as Violações dos Direitos Humanos

A construção da ideia da produção audiovisual iniciou-se com a elaboração do roteiro que abarcasse o ambiente escolar, a palestra do presidente da CEVM-PB, as percepções dos estudantes sobre os direitos humanos antes da apresentação e após a apresentação, na inclinação de obtermos algum impacto que gerasse novos questionamentos, e, talvez, uma nova concepção acerca da temática abordada.

<sup>59</sup> Dados da pesquisa de 2017 do Fórum de Segurança Pública. (Disponíveis em: <<http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/10/infografico2017-vs8-FINAL-.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.)

<sup>60</sup> Nos dois primeiros meses do ano, a polícia militar do Rio de Janeiro matou mais de 160 pessoas, o segundo maior índice desde 1998. (Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/02/22/policia-do-rio-matou-160-pessoas-em-janeiro-2-maior-patamar-para-o-mes-desde-98.htm>> ).

Chegamos à escola por volta das 14h30min e a recepção foi de estranhamento inicial e curiosidade de alunos e educadores diante das câmeras. Decidimos gravar no pátio da instituição – principal local de socialização –, antes do intervalo, por ser o lugar de maior trânsito e afinidade dos discentes. Gravamos com a primeira aluna, Amanda dos Santos Gomes Cardoso, que está terminando o 3º ano do Ensino Médio técnico e aos poucos os estudantes se aproximaram, curiosos com as câmeras.

Após o intervalo, finalizamos as entrevistas com os outros alunos participantes e levamos as turmas do 2º e 3º anos para o auditório, onde a palestra foi ministrada. Curiosos e, em certa medida, ansiosos pela apresentação do Prof. Paulo, os estudantes o questionaram sobre a construção da CEVM/PB e seus desdobramentos.

Na exposição, o Prof. Paulo focou nos processos de violação dos direitos fundamentais, relatando sobre os locais de tortura na Paraíba durante os anos da ditadura, a participação da sociedade civil nos procedimentos, e narrando as falas de alguns presos políticos que sobreviveram à tortura e puderam dar seu depoimento à comissão, como, por exemplo, a fala de Ailton José de Araújo:

Acordei com um chute, um chute tão grande que eu caí em pé. Deu um chute nos meus testículos que eu quase desmaio. Ele foi dando outro e eu coloquei a mão que o dedo inchou na hora. Aí me levaram pra uma sala. Já tava dormindo, sentado assim no chão, sentado na parede. Botaram um fio na minha orelha e outro no dedo. Tinha dez homens dentro. Tinha cassetete, metralhadora, faca. Aí chegou um e começou a perguntar coisas. Você fica tão doido que não sabe responder às coisas [...]. E batiam pra valer e tome choque. Era tão horroroso o choque que parecia que a cabeça ia explodir, isso sempre de madrugada essa agonia. E quando terminava – eu me tremendo todinho – o chão todo molhado. Urinei, fiquei todo molhado. E eles diziam: “esse safado é tão frouxo que se mijou todinho”. De manhã me mandaram me buscar de volta. Quando eu fui entrando, tinha um batente, cai no meio da sala, até a unha do dedo arrancou que até hoje tá sem unha. E o policial aproveitou e me deu uma tapa que cai com mais força ainda. Eu me lembro que um milico lá disse: “Você não pode tá batendo em preso aqui não! Isso é privilégio nosso” (CEVM/PB, 2017, p. 316).

Ao final, o Prof. Paulo discorreu sobre as recomendações da CEVM/PB para a sociedade, afirmando que a principal sugestão da comissão é a política da "educação para o nunca mais", tal seja, uma mudança do posicionamento dos paraibanos – a partir do conhecimento do relatório – para que jamais defendam, apoiem ou participem de regimes ditatoriais ou graves rupturas institucionais que violem a ordem democrática. Assim, a comissão recomenda a promoção e inserção de conteúdos que promovam os valores democráticos e dos

direitos humanos nos currículos dos estabelecimentos de Educação Básica no estado da Paraíba, incluindo a produção de materiais didáticos, capacitação de professores e outras ações.

Outras recomendações decretadas pela CEVM-PB e citadas pelo Prof. Paulo na palestra foram: a revisão da lei de anistia; o resgate da história e da memória com a renomeação de todos os locais públicos que possuem o nome de pessoas que apoiaram direta ou indiretamente a ditadura (o nome do bairro vizinho ao que a escola se encontra é Costa e Silva, um dos mais conhecidos nomes da ditadura militar); desmilitarização da polícia militar; supressão da Lei de Segurança Nacional; a criação de uma política pública de apoio psicossocial às pessoas que passaram por traumas decorrentes do período; e a criação de espaços de memória sobre a violência estatal durante a ditadura militar.

Ao final da palestra, o microfone foi aberto para perguntas, questionamentos e alguma ênfase que os estudantes quisessem expor. No entanto, a totalidade dos alunos decidiu não fazer nenhuma indagação e passamos novamente a entrevistar os estudantes que tinham participado da entrevista prévia antes da apresentação. O objetivo das entrevistas após a palestra foi tentar apreender alguma nova reelaboração do conceito de direitos humanos pelos alunos, de modo a efetivamente registrarmos uma mudança de postura diante de temática.

Os quatro alunos entrevistados afirmaram, em certa medida, uma mudança – mesmo que a tenham considerado pouco abrangente – de perspectiva acerca dos direitos humanos. Notou-se, pelas respostas, certa confusão sobre sua amplitude, característica da terceira geração dos direitos do homem (e a mais criticada pelo conservadorismo), que engloba o meio ambiente, qualidade de vida, autodeterminação dos povos e uma série de direitos considerados difusos.

Esses direitos difusos (direito à representatividade do movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros - LGBT, de povos indígenas e quilombolas, e das mulheres), foram os mais lembrados pelos estudantes, nas perguntas após a palestra. A aluna Isabella, do 2º ano, por exemplo, quando indagada se já presenciara alguma violação na escola, afirmou que sim, e se referiu a uma vivência particular de discriminação do público LGBT na instituição.

No entanto, mesmo reconhecendo as violações por motivos políticos durante a ditadura militar, a associação entre direitos do homem e a violência social ainda permanece. Na

produção audiovisual, Adjacelle, aluna do 3º ano, quando lhe foi perguntado quais são as violações que permanecem na nossa contemporaneidade, cita o estupro, afirmando que "*Os direitos humanos não combatem da mesma forma que outros casos acontecem*".

Desmontados os equipamentos e feitos os preparativos para irmos, a surpresa final: um ex-aluno, que estava visitando a escola, iniciou uma conversa com o Prof. Paulo, emitindo opinião contrária ao princípio democrático, ou seja, em defesa de uma intervenção militar (inconstitucional, por nossa CF) – sem saber que o professor é especialista no assunto. Ao ser informado, por uma aluna que assistiu à palestra, sobre a formação do docente, o ex-aluno continuou mantendo a posição, dizendo que a "*opinião dele não tem peso*". Sintomas dos tempos.

Escolhida, em 2016, como a palavra do ano, pelo Dicionário Oxford, a “pós-verdade” também esteve latente, em 2018, um ano de surpresas e muitos impactos públicos. O debate parece fazer aflorar de maneira precisa esse diálogo de negação do conhecimento. Sua definição esclarece que é “relativa a circunstâncias em que fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que emoções e crenças pessoais” (ENGLISH OXFORD LIVING DICTIONARIES, 2016).

Os principais especialistas no século XXI sobre o poder da pós-verdade na atualidade vem da teoria da comunicação social. Manjoo (2008), Júnior (2017) e Spinelli (2017) discorrem sobre o tema, definindo-o como a exposição seletiva e afirmando ser a “teoria que comprova que a mente humana tende a escolher informações que estejam alinhadas às suas crenças, atitudes e comportamentos, e rejeita o que é contraditório” (MANJOO, 2008, p. 2).

Um dos palcos para a atualidade da pós-verdade são as redes sociais que fizeram emergir outro fenômeno: as *fake news* (SPINELLI, 2017). A disseminação de *fake news* na rede mundial de computadores atrapalha as pessoas no momento de separar o que é real do que é falso, e os resultados do crescimento desse fenômeno atrapalham sobremaneira nossa democracia. Sobre a relação entre internet e ensino de história, as mídias digitais têm sido terreno fértil para a extrema direita propagar supostos revisionismos, como afirmação de que “nazismo é de esquerda”. A crítica às fontes, proposta pelo ensino de história, pode ser um caminho para melhorar essa questão. O passado vivenciado por meio da palestra ministrada pelo Prof. Paulo é elucidativo para os alunos e serve como base para um diagnóstico.

### **3.3 A Formação em Direitos Humanos e os Resultados da Intervenção**

Após assistirem aos vídeos e a explicação sobre o debate atual sobre os Direitos Humanos no Brasil, aplicamos outra pesquisa com enfoque na busca por uma formação que passe agora por uma construção de respeito e tolerância ao tema e que estabeleça um contraponto ao que é reverberado em parte da sociedade.

A pesquisa foi aplicada a 18 alunos na escola Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa em novembro de 2018 e a sua participação foi recortada apenas para aqueles que assistiram à palestra sobre os trabalhos da CEVM-PB e os que participaram da pesquisa inicial sobre as visões pessoais deles sobre os direitos humanos. O foco foi em obter informações e indícios de uma mudança de percepção sobre os direitos do homem por nossos discentes, em saber se as violações dos direitos fundamentais em nossa sociedade contribui para a formação do conceito para o aluno (com foco na principal crítica que a parte da sociedade brasileira faz acerca da temática) e, por fim, sobre as disciplinas mais presentes na formação escolar do estudante da temática dos direitos humanos.

Na primeira pergunta *"Diante das informações que você recebeu ao longo da sua trajetória escolar (junto com as apresentações ao longo da temática e o conhecimento histórico apresentado), as suas opiniões modificaram-se ou melhoraram a respeito dos direitos humanos?"* a maioria dos alunos respondeu que sim. A aluna Ana Paula Mariano da Silva, do terceiro ano de análises clínicas, respondeu *"sim, pois meu pensamento sobre o direito humano era outro por conta das mídias, hoje vejo que ele é de real importância para a sociedade e principalmente para os menos favorecidos"*, mostrando uma boa recepção da temática através do ensino de História. A importância de elevar o status dos Direitos do Homem a uma nova categoria para esses estudantes modificam seu comportamento social e suas expectativas em relação aos seus direitos e seu modo de ver o mundo.

Na segunda pergunta focalizamos sobre as informações gerais que os estudantes obtiveram sobre o tema para além da escola, *"Diante das informações recebidas ao longo da sua vida pela mídia, igreja, família, redes sociais e outros conhecimentos, qual a ideia que você possui acerca dos direitos humanos?"*. De um modo geral, todas as respostas vêm coadunadas

com o artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos do Domem e do Cidadão da ONU de 1948 (declaração esta que faz 70 anos em 2018) *"Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade."*. No entanto, uma das respostas remete ao paradoxo atual entre nossa gritante desigualdade social e de como ela é uma das maiores violações em nosso país. Atualmente, os princípios de igualdade econômica e social preconizada pela declaração entram em choque com a disparidade socioeconômica do Brasil e de outros lugares do mundo. Lara Ellen de Oliveira Toscano, aluna do terceiro ano de análises clínicas afirma:

Os Direitos Humanos foram criados à partir de anos de lutas, que refletiram claramente nos direitos que obtemos hoje, como: à educação, à alimentação, entre outros. Porém, o mesmo tem grande problemática no seu principal objetivo. É indubitável que o mesmo esteja em estado de anomia, pois as suas normas não funcionam, logo há uma negação da ordem, tal qual seria o direito à alimentação, educação, saúde entre outros.

Como afirmou o alto comissário da ONU para os Direitos Humanos, Zeid Ra'ad Al Hussein “backwards, to an era when racists and xenophobes deliberately inflamed hatred and discrimination among the public, while carefully cloaking themselves in the guise of democracy and the rule of law”<sup>61</sup>. No momento em que alguns valores e princípios da carta estão em ataque no mundo, não só no Brasil, a "negação da ordem" torna seus artigos letra morta, banalizando sua importância e sua aplicação, gerando uma onda de relativização dos seus valores e da sua universalidade.

Focando na banalização da violência a seguinte pergunta foi longa, tentando destrinchar um pouco do processo histórico de mudança de violação através de uma lógica do crime político para o crime social, e de como atualmente há uma anestesia para os dois tipos de fenômenos. Em 2018, os crimes políticos ganharam corpo, desencadeando uma nova onda de atentados aos defensores dos direitos universais. A pergunta tentou se aproximar dessa relação:

---

<sup>61</sup> “Há um tempo atrás, houve uma era onde racistas e xenófobos inflamavam deliberadamente o ódio e a discriminação entre as pessoas, enquanto se ocultavam cuidadosamente sob o disfarce da democracia e do Estado de direito”. No aniversário da vigésima quinta Conferência Mundial dos Direitos Humanos, o alto comissário fez um inflamado discurso de defesa da declaração no mundo, criticando o comportamento de alguns partidos Europeus e do grupo anti-imigração. No Brasil, temos o retorno do espectro de uma suposta Revolução Comunista. Para ver mais <<https://news.un.org/en/story/2018/05/1010372>> Acesso em 2 de dezembro de 2018.

Muito se debate sobre quais seriam os limites e áreas de atuação dos Direitos Humanos hoje. Para o senso comum, a concepção mais corriqueira cria uma relação contraditória entre o que efetivamente são os Direitos Humanos e o que grande parte da população pensa. A maior distância na sociedade brasileira diz respeito à segurança pública. Quando debatemos sobre abusos, há algumas violações que merecem destaque: 1. São os 'crimes comuns', ocorrem na violência social do nosso cotidiano (roubos, assassinatos, sequestros, estupros e etc). 2. Crimes cometidos por agentes públicos, como os confrontos policiais nas favelas - principalmente em relação à população negra e aos "abusos da farda" (como a tortura, furto, formação de milícia e etc) e os famigerados "autos de resistência", que ocorre quando o policial mata um suposto "suspeito", alega legítima defesa e que houve resistência a prisão. O crime quase nunca será investigado. 3. Os de crimes políticos (amplamente praticado durante a ditadura militar no Brasil de 1964-1985) praticado a pessoas que defendem a bandeira dos Direitos Humanos país (como foram os casos de Marielle Franco, Dorothy Stang, Chico Mendes). Estes três tipos de crimes, ambos, violações do Direito Humano à vida, são relativizados atualmente no país. Diante da mídia, das redes sociais, do debate cotidiano e de parte da população brasileira, o primeiro caso tem causado maior comoção criando uma rachadura de relativização dos Direitos Humanos no país (chegando ao ponto de vermos várias fake news sobre a vida da Marielle), acusando "os direitos humanos" de proteger apenas "bandido". Assim, quais as diferenças e semelhanças que você pode estabelecer entre esses três tipos de crime e qual seria a atuação ideal a seu ver?

O objetivo dessa grande questão foi de condensar o debate contemporâneo dos ataques e das relativizações que os Direitos Humanos vêm sofrendo no Brasil, tecendo a relação dessa construção a partir da mídia, das redes sociais e de toda onda de ataques que recebe sistematicamente dos grupos de extrema direita – e que acaba desinformando e regredindo em sua amplitude. Um dos pontos de maior reverberação de pressões sofridas advém justamente da crença de que os Direitos Humanos defendem mais bandidos (debatido no terceiro capítulo através da pesquisa IPSOS) e negligenciam os mais frágeis socioeconomicamente, desenvolvendo uma natural rejeição a sua presença em nosso país. A grande parte das respostas foi densa e caminharam nesse sentido.

Todos os alunos referem à inviolabilidade do direito à vida, da impunidade e da falta de aplicação dos Direitos Humanos como fator primordial para essas violações. Uma das respostas mais completas e elucidativas veio do aluno Sydney Lopes Pamplona, do terceiro ano de informática. O estudante comenta especificamente os três casos de violência social em que foca a questão estabelecem semelhanças e diferenças que para ele há entre elas e expõe a solução que ele convém como resolução. Tanto os crimes cometidos por agentes públicos no

exercício de sua função quanto dos crimes políticos cometidos por membros dos movimentos sociais ou Direitos Humanos são sob o seu ponto de vista fruto de uma banalização da violência. A primeira pela "banalidade dos casos", a segunda pela invenção de uma realidade baseada em mentiras. Interessante é o modo como a corrupção política é transmutada como o maior e mais relevante problema do Brasil, mas que passa para todos os outros estratos sociais. A ver:

Situação 1: A carência de políticas que abordam o sistema educacional e o aumento dos atos corruptos dos chefes políticos originam a mentalidade fútil de cidadãos inadequados a seguir a lei.

Situação 2: A banalidade de casos semelhantes criou uma perspectiva distorcida do que os profissionais são capazes de exercer, moldando uma personalidade maioritária daqueles que agem em "prol" da lei.

Situação 3: O abuso de poder por aqueles que chegam em cargos públicos os tornam corruptos e com caráter totalitário, almejando o próprio benefício e não o dos cidadãos. Isto os fazem espalhar mentiras para distorcer a realidade.

Diferenças: As 3 situações acontecem em diferentes posições ou cargos sociais. Ou seja, é uma problemática pertencente as pessoas que obedecem as leis, que aplicam as leis e que moldam as leis.

Semelhanças: As 3 situações podem ser resumidas como a distorção do direito e dever do homem na sociedade. Ou seja, a corrupção.

A solução para tal problema que perpetua uma nação são anos de revolução na maneira com que o público pensa. Liberando-nos das amarras errôneas que os antepassados nos prenderam. E exercendo nossos papéis como cidadão

Qual seria a revolução que Sidney fala ao final da resposta? A liberação das "amarras errôneas que os antepassados nos prenderam" leva para uma dupla reflexão: a de ver o passado como força motriz para superação do problema social maior ou de uma suposta negação dos processos históricos, a vivência num presente contínuo.

Outra resposta que nos leva a questão da banalização da violência é respondida pela aluna do terceiro ano de informática, Jordânia Raquel Feliz Pereira. E frequência e o cotidiano da violência social em nossa sociedade, com destaque para a grande mídia e seus programas de notícia policiais, geram uma naturalização de determinados crimes, despertando o medo na população. A resposta:

Muitas vezes o primeiro tipo de crime é tratado como algo normal, por conta da frequência em que ocorre; O segundo com frequência também é passado despercebido por não serem levados a conhecimento e assim são "varridos para debaixo do tapete"; O terceiro tipo de crime tem semelhança com o segundo mas, com a diferença que é um assunto bem mais discutido no cotidiano do país e que por conta disso acaba tornando um pouco mais fácil da "justiça" ser alcançada. E como um todo, todas essas situações infringem os direitos humanos e devem deixar de existir.

A visão de que os crimes "cotidianos" dos nossos grandes centros ser tratado como comum leva a um efeito em crimes de outra natureza também entrem na mesma tipificação, banalizando a violência. Tanto os crimes cometidos pelos agentes públicos quanto os crimes políticos são tratados sempre como mais um, justamente pela sensação de impunidade e justiça que caracteriza a afirmação da Jordânia. No entanto, a impressão da impunidade não é falsa. Segundo o Mapa da Violência de 2011<sup>62</sup> apenas 8% dos 50mil assassinatos cometidos no Brasil no ano foram elucidados, mostrando que a sensação de impunidade não é uma falsa impressão.

As duas últimas perguntas buscaram focar mais na relação de Ensino de História e Direitos Humanos, procurando compreender se de 2017 para 2018 houve alguma mudança na forma como a temática é abordada na instituição e a segunda perguntando quais as possíveis contribuições e importância da disciplina histórica nesta formação. Na primeira pesquisa, a totalidade dos alunos responderam disciplinas do campo das ciências humanas e de linguagens. A primeira pergunta era:

---

<sup>62</sup> Segundo Julio Jacobo Waiselfisz, coordenador da pesquisa, em Alagoas o índice chega a 2%. Detalhe importante na pesquisa é na constatação no grande número de assassinatos na faixa-etária de 15 a 24 anos no país, onde o número de homicídios chega a 63 para cada 100mil jovens. Para saber mais < <https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2011/MapaViolencia2011.pdf> > acesso em 4 de dezembro de 2018.

Na formação escolar, a temática dos Direitos Humanos é tema transversal a partir dos PCN's (Planos Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio) e deve ser tratado no âmbito de todas as disciplinas que compõe o ensino médio. Com importância fundamental para o desenvolvimento de uma cultura democrática, de respeito às liberdades individuais, econômicas, sociais e políticas, a importância da temática acompanha uma série de recomendações normativas em nossa legislação educacional e é ponto de partida da nossa formação cidadã. Em sua memória escolar, quais foram às disciplinas que trabalharam o tema? De que forma elas abordaram o assunto?

Novamente, a totalidade dos alunos afirmaram as disciplinas das ciências humanas e linguagens como o principal canal dentro da escola para obter conhecimentos sobre a temática. História, Sociologia, Filosofia, Geografia e Português foram as mais citadas. A aluna Keyla Polyanna dos Santos, também do terceiro ano do ensino médio de análises clínicas, resume bem a realidade da ECIT Prefeito Oswaldo Pessoa no que tange a formação em Direitos Humanos: *História, sociologia, português, geografia e filosofia. Cada professor com uma metodologia diferente e com opiniões distintas. Alguns criticam, outros apoiam.'*. Criticar os Direitos Humanos não é negá-lo. A crítica à fragmentação que a terceira geração dos Direitos Humanos é válida<sup>63</sup>, pois como sua efetividade e aplicação têm sido baixas no Brasil. Destarte, a terceira geração somente há pouco virou um tema em voga no cenário brasileiro.

A última pergunta teve o objetivo de aproximar mais os Direitos do Homem com o ensino de História aos alunos, ao mesmo tempo, buscar trazer uma reflexão dessa relação com eles de modo a gerar críticas ou novas possibilidades de um diálogo em que os maiores beneficiados são os próprios estudantes.

O ensino de história tem fundamental importância para a formação do aluno calcado em valores éticos, morais e de respeito à cultura democrática. No presente, uma das principais recomendações ao ensino de história é desenvolver o estudante para uma vida tolerante e pacífica. Para você, quais as contribuições que a disciplina de história pode auxiliar em seu conhecimento sobre os Direitos Humanos. (Aluna b, Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa)

---

<sup>63</sup> Os direitos referentes à saúde, meio ambiente e a grupos minoritários são o maior alvo de ataque aos Direitos Humanos atualmente. Para saber mais < <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/viewFile/6819/4135> > Acesso em 5 de dezembro de 2018.

A concepção da História como um campo do conhecimento que contribui para a formação cidadã parece ser uma constante nas respostas dos alunos a essa questão. A resposta de Jordânia Felix é significativa: *"Foi de extrema importância pois não tinha conhecimento algum sobre os direitos que tenho por ser cidadão e humano e sobre a história de nossos antepassados mudando de forma positiva o modo de ver as situações e ações ao redor."* (Aluno U, Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa). A reflexão trazida através da residualidade e remanescência da ditadura militar brasileira no cotidiano contribui para a reflexão da nossa realidade e de como determinados tipos de permanências devem ser questionadas, o passado vivo vindo à tona. A afirmação de Kevyn Mykael de Souza Fernandes, aluno do terceiro ano, é elucidativa para a importância do ensino de História para a formação de uma cultura em Direitos Humanos no país e do alcance de nosso objetivo: *"Ajudar a tomar uma opinião mais sensata sobre os direitos humanos, para que eu seja um cidadão que não esbanje ignorância para outros pessoa, criticando e falando que não presta sem saber o motivo para que eles estão lá."*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Completados, em 2018, 70 anos da Declaração Universal da ONU e 50 anos do AI-5, os direitos humanos sofrem o seu mais severo ataque. Fruto do avanço dos governos de extrema direita no mundo, o Brasil encontra-se inserido nesse processo de questionamento de suas bases e seus postulados. Assim, está evidente que o trabalho de formação passa por uma questão política. Conceber um projeto de sociedade exige o aprendizado e o respeito aos direitos fundamentais. É imprescindível que a formação dos nossos estudantes esteja pautada na garantia dos direitos humanos como parâmetro multiplicador do conhecimento basilar da formação cidadã, democrática e plural.

Como realça Seffner (2018), é preciso pensar toda aula de história inserida no campo da educação em direitos humanos, e coadunando com a legislação brasileira e os consensos internacionais. Com base nessa premissa, na realização deste trabalho, alçou-se o desejo de que os alunos conseguissem, a partir do ensino de história, uma nova construção sobre os direitos humanos nesses tempos de retrocessos democrático e social. A visão geral da mídia, das redes sociais e de outros veículos, tem, atualmente, dominado a percepção majoritária da sociedade sobre os direitos fundamentais.

Os percalços vivenciados durante a produção levou-nos a adotar pequenas transformações, no que tange ao nosso objeto e produto da pesquisa. A proposta era levar à escola o depoimento de um paraibano que foi torturado durante o período da ditadura militar para narrar sua história de vida e o seu processo de violação, lacuna que não conseguimos preencher.

Outro ponto que merece destaque relaciona-se com os resultados do relato da experiência produto da dissertação. Um dos principais focos diz respeito à percepção dos alunos

das violações cotidianas cometidas por agentes públicos, uma das residualidades e remanescências mais claras da herança ditatorial. Tentamos criar uma ponte na relação entre as violações cometidas por esses agentes públicos, a partir de uma conotação política (crimes políticos na ditadura) e seu uso contemporâneo nos estratos sociais mais desfavorecidos no País (jovem, pobre, morador de periferia e geralmente negro). Entretanto, diante das respostas das pesquisas, o retorno não foi esperado, deixando em aberto novas possibilidades e estratégias para contemplar esse ponto.

Todavia, o resultado foi positivo. A contribuição aos professores de história que desejam iniciar o seu trabalho de desenvolvimento da temática, foi válido, visto que os resultados das pesquisas aplicadas mostram que a intervenção através do ensino de história gerou mudança de percepção dos alunos acerca dos direitos naturais. Os procedimentos para um diagnóstico e uma intervenção no sentido de implementar um ambiente escolar plural, tolerante e de respeito à democracia, perpassa pelo caminho de formação de nossos estudantes.

A perspectiva de realizar uma dissertação de mestrado que, ao mesmo tempo, proponha um debate acadêmico no campo da história e do ensino de história e finalize com uma proposta de intervenção na sala de aula, por meio de um produto didático, sempre nos pareceu um desafio. Contudo, nossa ideia do trabalho com os direitos humanos a partir dos conteúdos da disciplina história, nos levou a este trabalho que, se não fecha questão sobre o tema, é pelo menos uma iniciativa que se mostrou profícua em nossa escola e quiçá outros professores a desenvolvam a partir da realidade particular que venham a enfrentar a partir do ano que se inicia, 2019.

Nos muros da escola, o passado vivo surgiu na relação permanente entre presente e passado, desenvolvendo a aprendizagem na forma de experiência. A palestra, os vídeos, o documentário, exerceram força, derrubando a concepção cartesiana de acúmulo de conhecimentos. A história vivida surgiu a partir da interação entre presente e passado, e seu processo de aprendizagem se desenvolveu na forma de experiência. Ou seja, a aprendizagem se deu na transformação subjetiva do estudante, e não na velha máxima de acúmulo de

conhecimentos, informações, conceitos e memorização. Por esse motivo, a metodologia aqui proposta foi fazer o relato dessa experiência. E como toda proposta didática, há sempre mais que poderia ser feito. Mas, aqui, a tentativa foi abrir possibilidades, e não fechar questões.

Ao fim do processo, a Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa continua atendendo à demanda das comunidades carentes do Taipa e da Gauchinha. As duas principais comunidades paraibanas continuam à mercê da violência social e da brutalidade dos agentes públicos que ainda acreditam que 1964 não chegou ao fim. A jornada de reflexão, que se iniciou em 2016, com o Profhistória, tornou-se um caminho enriquecedor, fundamental, nesses tempos de cerceamento das garantias democráticas. Nessas circunstâncias ameaçadoras, necessitamos trilhar caminhos de luta e resistência para construir um País em que nossos jovens da educação básica, em especial os alunos de periferia da escola pública, possam se sentir realmente representados, e o passado vivo não mais seja identificado, sobretudo, em situações de barbárie e violência.

## REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Selma Regina. **Direitos humanos na ordem mundial**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo – antisemitismo, imperialismo e totalitarismo**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- BARROS, Sérgio Resende de. **Direitos humanos: paradoxo da civilização**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.
- BAUER, Caroline Silveira. **Como será o passado?: História, Historiadores e a Comissão Nacional da Verdade** . 1. ed. - Jundiaí, SP: Paco, 2017.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BONAVIDES, Paulo. Os direitos humanos e a democracia. In: SILVA, Reinaldo Pereira e (Org.). **Direitos humanos como educação para a justiça**. São Paulo: LTr, 1998.
- \_\_\_\_\_, Paulo. **História Constitucional do Brasil**. Brasília: OAB Editora, 2006.
- BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivendo a história: metodologia de ensino de história**. Curitiba: Base Editorial, 2012.
- CANOTILHO, J. J. Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 5.ed. Coimbra: Almedina, 2002.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A galáxia da internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CASTRO, Flávia Lages de. **História do direito geral e Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.
- CHERVEL, ANDRÉ. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. IN: Teoria e Educação, 2, 1990.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

DREIFUSS, René Armand. **1964:** a conquista do estado. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Ensino de história e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão. In: **Revista de História Regional**, v. 4, n. 2, 1999.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino de história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. In: **Manguinhos - História, Ciências, Saúde**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, abr./jun., 2012.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais.** 5. ed., São Paulo: Saraiva, 2002.

FIGUEIREDO, A. C. Democracia e reformas: a conciliação frustrada. In: TOLEDO, C. N. (Org.). **1964:** visões do golpe. Campinas: Unicamp, 1997.

FREITAS, Itamar. Reformas educacionais e os currículos nacionais para o Ensino de História no Brasil Republicano (1931/2009). In: **Caderno de História da Educação**. v. 12, 1, jan./jun. 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada.** Campinas: Papirus, 1993.

FRIGO, Darci. **Programa nacional de direitos humanos:** efetivar direitos e combater as desigualdades. Disponível em: <[http://terradedireitos.org.br/wp-content/uploads/2010/05/Artigo-PNDH-Programa-Nacional-de-DH\\_-efetivar-direitos-e-combater-as-desigualdades.pdf](http://terradedireitos.org.br/wp-content/uploads/2010/05/Artigo-PNDH-Programa-Nacional-de-DH_-efetivar-direitos-e-combater-as-desigualdades.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

GIL, Carmen Z. de V.; SEFFNER, Fernando. Dois monólogos não fazem um diálogo: jovens e ensino médio. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.41, n.1, 2016.

GIL, Carmen Z. de V. et al. Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos mestrados profissionais. In: **PerCursos**, Florianópolis, v.18, 2017.

JÚNIOR, Oswaldo Giacoia. **E se o erro e a fabulação do engano se revelarem tão essenciais quanto à verdade?** Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/02/1859994-e-se-o-erro-a-fabulacao-o-engano-revelarem-se-tao-essenciais-quanto-a-verdade.shtml>> Acesso em: 21 ago. 2017.

HERKENHOFF, João Batista. **Curso de direitos humanos**. v. I, São Paulo: Acadêmica, 1994.

\_\_\_\_\_. **Direito e utopia**. 4. ed., Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

\_\_\_\_\_. **Direitos humanos**: a construção universal de uma utopia. 3. ed., Aparecida, SP: Santuário, 1997.

\_\_\_\_\_. **Direitos humanos**: uma ideia muitas vozes. 3. ed., Aparecida, SP: Santuário, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ética, educação e cidadania**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996.

\_\_\_\_\_. **Gênesis dos direitos humanos**. São Paulo: Acadêmica, 1994.

HOBSBAWN, E. **A era dos extremos**: o breve século XX. 1914-1991. trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

HUMENHUK, Hewerstton. **A teoria dos direitos fundamentais**. Disponível em: <<http://www.jusvi.com>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

JUNIOR, Oswaldo Giacoia. E se o erro, a fabulação, o engano revelarem-se tão essenciais quanto a verdade?. **Folha de S. Paulo**, 10 fev. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/Ez2hDH>> Acesso em: 12 dez. 2018.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LLORENTE, José Antônio. A Era da Pós-verdade: realidade versus percepção. **Revista Uno**. n. 27. São Paulo: Desenvolvendo Ideias, 2017.

MACHADO, Diego Pereira. **Direitos humanos**. Salvador: Juspodivm, 2013.

MANJOO, Farhad. **True enough: learning to live in a post-fat society**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2008.

MARMELSTEIN LIMA, George. **Críticas à teoria das gerações dos direitos fundamentais**. Disponível em: <<http://www.jus.com.br>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

MARX, Karl. **O dezoito brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Direitos humanos e cidadania à luz do novo direito internacional**. In: SEMINÁRIO VIRTUAL AMBITO-JURÍDICO: TEMAS ATUAIS DO DIREITO CONSTITUCIONAL. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, Florianópolis, n.3, p.11-26, out. 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/sttGGY>>. Acesso em: 8 dez. 2017.

OLIVEIRA, M. M. D. D. **História**: coleção explorando o ensino. Brasília: Ministério da Educação, v. 21, 2010.

PEREIRA, M. H. F.; PEREIRA, A. C. I. Os sentidos do golpe de 1964 nos livros didáticos de história (1970-2000): entre continuidades e descontinuidades. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 30, p. 197-220, 2011.

PEREIRA, Nilton M.; RODRIGUES, Mara Cristina de M. Ensino de história e passado prático: notas sobre a BNCC. In: HALFERTD JR., Carlos R.; VALÉRIO, Mairon E. (Org.) **Ensino de história e currículo**. Jundiaí: Paco, 2017.

PONTES, Roberto. **Entrevista sobre a teoria da residualidade, com Roberto Pontes, concedida a Rubenita Moreira**, em 5/6/2006. Fortaleza, 2006. Mimeografado.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RUSEN, Jörn. **História Viva**: teoria da história, formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevan de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2007.

RUSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en El aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a La conciencia moral. In: **Proposta Educativa**, n. 7, Buenos Aires: Flasco, 1992.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. In: MACHADO, André Roberto; TOLEDO, Maria Rita de A. (Org.) **Golpes na história e na escola**: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez, 2017.

\_\_\_\_\_ ; PEREIRA, Nilton M. História, leitura e escrita no ensino médio. In: PEREIRA, Nilton M. et al. (Org.). **Ler e escrever**: compromisso no ensino médio. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008.

\_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_. História, Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis In: PEREIRA, Nilton M. et al. (Org.). **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, 2018.

\_\_\_\_\_ ; PICCHETTI, Yara de P. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 24, n.1, 2016.

SILVA, Aida. **Escola pública e a formação da cidadania**: possibilidades e limites. 2000. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo (USP), 2000.

SOUZA, Carlos Aurélio Mota de. **Direitos humanos, urgente!** São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

SPINELLI, Egle Müller; SANTOS, Jéssica de Almeida. **Pós-verdade, fake news e fact-checking**: impactos e oportunidades para o jornalismo. 15º ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO. São Paulo, 2017.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2016**: homicídios por armas de fogo no Brasil. Rio de Janeiro: Flacso/Cebela, 2016.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2015**: adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil. Rio de Janeiro: Flacso/Cebela, 2015.

\_\_\_\_\_. **Mapa da violência 2015**: mortes matadas por armas de fogo. Rio de Janeiro: Flacso/Cebela, 2015.

\_\_\_\_\_. **Mapa da violência 2013**: homicídios e juventude no Brasil. Rio de Janeiro: Flacso/Cebela, 2013.

WIEVIORKA, Michel. **O novo paradigma da violência**. *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 1, n. 9, p. 5-41, maio de 1997

WHITE, Hayden. **Meta-história**: a imaginação histórica do século XIX. Trad. José Laurêncio de Melo. São Paulo: Edusp, 1995.

\_\_\_\_\_. **The Practical Past**. Evanston, IL: Northwestern University Press, 2014.

\_\_\_\_\_. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n.1, 2016.

WOLKMER, Antônio C. Novos pressupostos para a temática dos direitos humanos. In: \_\_\_\_\_. **Direitos humanos e globalização**: fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2004.

## Legislação

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Direito à verdade e à memória:** comissão especial sobre mortos e desaparecidos políticos. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases.** Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em: <https://goo.gl/A51Fku>; acesso em: 12 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em direitos humanos: diretrizes nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/UG8FNP>; acesso em: 12 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica.** Ministério da Educação. Brasília, DF, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio).** Brasília, DF: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais + (PCN+) - ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília, DF: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular – documento preliminar**. Brasília, DF: MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS. Viena, 1993. **Declaração e programa de ação da conferência mundial sobre os direitos humanos**. Viena, 1993. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/sedh>, 2006>. Acesso em: 8 dez. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos do homem**. Adotada e aprovada em Assembleia Geral da ONU no dia 10 de dezembro de 1947. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 8 dez. 2017.

## APÊNDICE A – Registros Fotográficos na Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa

**Figura 1** - Exterior do Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa



Fonte: Helton Tavares.

**Figura 2** - Filmagem



Fonte: Helton Tavares.

**Figura 3** – Palestra ministrada pelo professor Paulo Giovani no auditório da Ecit Prefeito Oswaldo Pessoa. Dia da gravação.



Fonte: Osvaldo Falcão.

## APÊNDICE B - Pesquisa: Diagnóstico em Direitos Humanos na escola Oswaldo Pessoa

### Dados Pessoais

Nome Completo:

Idade:

Gênero:

Ano que está cursando atualmente:

### Direitos Humanos

1 - Diante das informações que você recebeu ao longo da sua trajetória escolar (junto com as apresentações ao longo da temática e o conhecimento histórico apresentado), as suas opiniões modificaram-se ou melhoraram a respeito dos direitos humanos?

2 - Diante das informações recebidas ao longo da sua vida pela mídia, igreja, família, redes sociais e outros conhecimentos, qual a ideia que você possui acerca dos direitos humanos?

### Banalização da violência

3 - Muito se debate sobre quais seriam os limites e áreas de atuação dos Direitos Humanos hoje. Para o senso comum, a concepção mais corriqueira cria uma relação contraditória entre o que efetivamente são os Direitos Humanos e o que grande parte da população pensa. A maior distância na sociedade brasileira diz respeito à segurança pública. Quando debatemos sobre abusos, há algumas violações que merecem destaque: 1. São os 'crimes comuns', ocorrem na violência social do nosso cotidiano (roubos, assassinatos, sequestros, estupros, etc.). 2. Crimes cometidos por agentes públicos, como os confrontos policiais nas favelas - principalmente em relação à população negra e aos "abusos da farda" (como a tortura, furto, formação de milícia, etc.) e os famigerados "autos de resistência", que ocorre quando o policial mata um suposto "suspeito", alega legítima defesa e que houve resistência à prisão. O crime quase nunca será investigado. 3. Os de crimes políticos (amplamente praticado durante a ditadura militar no Brasil de 1964-1985) praticado a pessoas que defendem a bandeira dos Direitos Humanos país (como foram os casos de Marielle Franco, Dorothy Stang, Chico Mendes). Estes três tipos de crimes, ambos, violações do Direito Humano à vida, são relativizados atualmente no país. Diante da mídia, das redes sociais, do debate cotidiano e de parte da população brasileira, o

primeiro caso tem causado maior comoção criando uma rachadura de relativização dos Direitos Humanos no país (chegando ao ponto de vermos várias fake news sobre a vida da Marielle), acusando "os direitos humanos" de proteger apenas "bandido". Assim, quais as diferenças e semelhanças que você pode estabelecer entre esses três tipos de crime e qual seria a atuação ideal a seu ver?

### **Ensino de História e Direitos Humanos**

4 - Na formação escolar, a temática dos Direitos Humanos é tema transversal a partir dos PCN's (Planos Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio) e deve ser tratado no âmbito de todas as disciplinas que compõe o ensino médio. Com importância fundamental para o desenvolvimento de uma cultura democrática, de respeito às liberdades individuais, econômicas, sociais e políticas, a importância da temática acompanha uma série de recomendações normativas em nossa legislação educacional e é ponto de partida da nossa formação cidadã. Em sua memória escolar, quais foram às disciplinas que trabalharam o tema? De que forma elas abordaram o assunto?

5 - O ensino de história tem fundamental importância para a formação do aluno calcado em valores éticos, morais e de respeito à cultura democrática. No presente, uma das principais recomendações ao ensino de história é desenvolver o estudante para uma vida tolerante e pacífica. Para você, quais as contribuições que a disciplina de história pode auxiliar em seu conhecimento sobre os direitos humanos?

## APÊNDICE C – Pesquisa: Banalização da violência

Pesquisa realizada na Escola Estadual do Ensino Médio Técnico Prefeito Oswaldo Pessoa  
com alunos do ensino médio regular e técnico

### Dados Pessoais

Nome completo:

Idade:

Gênero:

Ano que está cursando atualmente:

### Direitos Humanos

- 1 - Durante sua trajetória escolar você já recebeu alguma informação sobre os Direitos Humanos em sala de aula?
- 2 - Se você marcou sim na resposta anterior, qual ou quais disciplina (s)?
- 3 - O que você entende por Direitos Humanos?
- 4 - Diante do que você comprehende por Direitos Humanos, você acredita que ele é um direito relevante para sociedade brasileira?

### Banalização da Violência

- 5 - Para Glauco Mattoso (1984, p.12), a tortura pode ser definida como todo sofrimento a que uma pessoa é submetida por outra, desde que de propósito da segunda e contra a vontade da primeira. Você concorda que as forças do Estado (Polícia Civil, militar e etc.) podem utilizar de métodos de tortura para obter informações em suas diligências para elucidação de crimes?
- 6 - Se você concorda, em quais casos você concordaria?
- 7 - Você já presenciou em seu bairro, na sua rua ou em um local próximo a sua residência algum caso de tortura, violência, linchamento?
- 8 - Você já presenciou algum caso de violência, tortura ou linchamento na escola?
- 9 - Você concorda que a veiculação de imagens violentas nos noticiários televisivos incentiva a violência na sociedade?
- 10 - Você concorda que a violência pode ser utilizada para a resolução de determinados delitos cometidos por outrem (furtos, assaltos, arrombamentos, brigas)?

11 - Qual a sua opinião sobre os linchamentos que têm ocorrido no Brasil, como nos casos recentes da "bruxa do Guarujá" e do "Assaltante amarrado ao poste"? (Acesso às matérias: <<https://extra.globo.com/casos-de-policia/assaltante-amarrado-em-poste-espancado-ate-morte-por-pedestres-em-sao-luis-16686215.html>>, <<http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2014/05/mulher-espancada-apos-boatatos-em-rede-social-morre-em-guaruja-sp.html>>)

## APÊNDICE D – Vídeo Produto

### Ficha técnica

Tipo de entrevista: História temática/Direitos Humanos

Entrevistador: Osvaldo Santos Falcão

Colaborador: Prof. Paulo Giovani (palestrante, presidente da CEVM-PB)

Levantamento de dados: Osvaldo Santos Falcão

Pesquisa e elaboração do roteiro: Osvaldo Santos Falcão, Helton Tavares, Daniel Amaral

Técnico de gravação: Helton Tavares/ Daniel Amaral

Gomes Local: João Pessoa - Brasil Data: 18/10/2018

Tema: As violações dos direitos humanos durante a ditadura militar na Paraíba e a percepção dos alunos sobre o tema.

Link para acesso:

### Roteiro da entrevista

- 1 - Em sua trajetória escolar, você já ouviu falar em direitos humanos? Se sim, em quais disciplinas?
- 2 - Você concorda com os linchamentos coletivos? Se sim, em qual (s) casos?
- 3 - Você concorda com os linchamentos coletivos? Se sim, em qual (s) casos?
- 4 - Você acha que os direitos humanos podem evitar isso? Por quê?
- 5 - Caso ela realmente tivesse cometido o crime, você concordaria com o linchamento? Se sim, por quê?
- 6 - Após a palestra, as violações que foram cometidas durante a ditadura militar na Paraíba ainda ocorrem em nosso cotidiano?
- 7 - Você acredita que ainda há no Brasil violações dos direitos humanos? Se sim, qual (s) exemplos?
- 8 - Quais as pessoas que praticam as violações?
- 9 - Você acha que ocorrem violações no seu cotidiano? Se sim, dê exemplos da escola e do seu bairro.
- 10 - Após a palestra, houve mudança na sua compreensão sobre os direitos humanos?

## APÊNDICE E – Termo de Ciência e Autorização

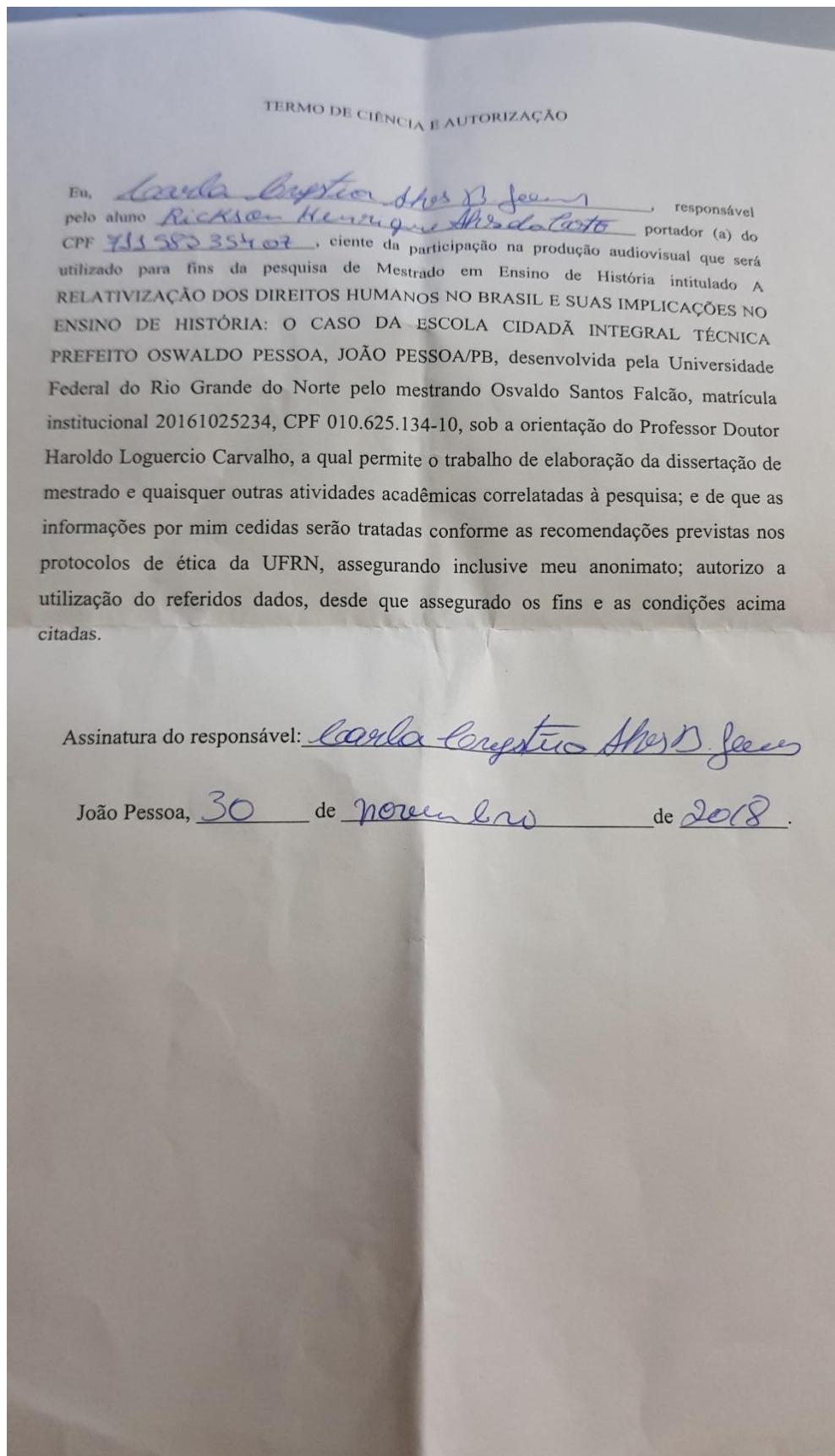
### TERMO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO

Eu, Maria Cecília Mirenda dos Santos, responsável pelo aluno Isabella Mirenda da Silveira portador (a) do CPF 144.073.944-71, ciente da participação na produção audiovisual que será utilizado para fins da pesquisa de Mestrado em Ensino de História intitulado A RELATIVIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA: O CASO DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA PREFEITO OSWALDO PESSOA, JOÃO PESSOA/PB, desenvolvida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte pelo mestrando Osvaldo Santos Falcão, matrícula institucional 20161025234, CPF 010.625.134-10, sob a orientação do Professor Doutor Haroldo Loguerico Carvalho, a qual permite o trabalho de elaboração da dissertação de mestrado e quaisquer outras atividades acadêmicas correlatas à pesquisa; e de que as informações por mim cedidas serão tratadas conforme as recomendações previstas nos protocolos de ética da UFRN, assegurando inclusive meu anonimato; autorizo a utilização do referidos dados, desde que assegurado os fins e as condições acima citadas.

Assinatura do responsável:

Maria Cecília Mirenda dos Santos

João Pessoa, 18 de Dezembro de 2018.



## ANEXO A – Vídeos Diagnóstico

### **Filme 1**

Tipo: Palestra

Cidadania em Construção/ Civilização e Barbárie

Leandro Karnal e Paulo Celso

Brasil, 6 de Julho de 2016

Tema: Direitos Humanos

Utilizado para: Aula presencial

Link para acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=uCnIKEOtbf&t=9s>

### **Filme 2**

Tipo: Documentário

Produzido pela United for the Human Rights ([www.humanrights.com](http://www.humanrights.com))

Tema: História dos Direitos Humanos

Utilizado para: Aula Presencial

Link para acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=JjZxODEOn3w&t=326s>