



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA



CLÁUDIA REGINA PINTO SILVA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA
PRÁTICA INTERDISCIPLINAR DO 6º AO 9º NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

AMAMBAI/MS

2021

CLÁUDIA REGINA PINTO SILVA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA
PRÁTICA INTERDISCIPLINAR DO 6º AO 9º NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof^a Dr^a Marinete A. Zacharias Rodrigues

AMAMBAI/MS

2021

S579e Silva, Claudia Regina Pinto

O ensino de história e a educação em direitos humanos : uma prática interdisciplinar do 6. ao 9. na educação básica / Claudia Regina Pinto Silva. – Amambai, MS: UEMS, 2021.

101 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Ensino de História – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021.

Orientadora: Prof. Dra. Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues.

1. História – Ensino e estudo 2. Educação básica 3. Direitos humanos 4. BNCC I. Rodrigues, Marinete Aparecida Zacharias II. Título

CDD 23. ed. - 372.89

**O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA
PRÁTICA INTERDISCIPLINAR DO 6º AO 9º NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

CLÁUDIA REGINA PINTO SILVA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO DE HISTÓRIA

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues
(Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof.^a Dra. Alzira Salete Menegat Universidade
Federal da Grande Dourados-UFGD

Prof.^o Dra Célia Foster Silvestre
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Amambai/MS, ____/____/2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA

Ao meu filho Miguel Vicente, companheiro
amoroso nessa viagem em busca de um sonho.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento que transcende a gentileza; eis que na verdade é o reconhecimento pelo recebimento de generosidade, empatia, bem querer, auxílio, saber, diálogo e trocas estabelecidas, nessa jornada difícil que é a arte de aprender a viver.

Em primeiro lugar, às lindas e iluminadas forças do Universo que conspiraram para meu encontro com a história e a docência;

À Deus, que me permitiu saúde e vida, em uma crise sanitária sem precedentes que trouxe dor a inúmeras famílias brasileiras, em face da pandemia do Covid19;

A minha família: José Ribamar Silva (in memorian) e Maria Emília Pinto Silva, Sergio Silva, Gracielle, João Victor, Larissa e Valentina Silva, Socorro, Fabio, Matheus e Isabela Almeida, Flávia, Remko e Aline Langendonk, e ao Miguel Vicente, pelo amor incondicional sempre;

À professora e orientadora Dr^a Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues, pelo aprendizado, exemplo, competência, convivência, receptividade e dedicação aos mestrandos e docentes que estejam prontos a se reinventar profissionalmente;

As professoras com quem convivi ao longo desses anos de curso Dr^a Viviane Scalon Fachin (in memorian), Dr^a Beatriz dos Santos Landa, Dr^a Sirley Lizott Tedeschi e Dr^a Anna Carolina Horstmann Amorim;

Aos professores e professoras que contribuíram direta ou indiretamente para esse trabalho Dr^a Célia Foster, Dr^a Alzira Salete Menegat e Dr. Cassius Chai;

Aos meus colegas de curso pelo companheirismo e troca de experiências Crislaine Tavares, Eleci Leite, Glaucia Michelin, Simone Schier, Silvana Nicolodi, Pedro Bambil e Rodrigo Vareiro;

À Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e aos servidores do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, essenciais nesse processo de formação;

Ao Secretário de Estado da Educação do Maranhão Felipe Camarão, pelo incentivo à formação dos educadores maranhenses;

A todos e todas os ativistas e defensores dos direitos humanos, assassinados no Brasil e que nos ensinaram, em sua passagem, a arte da cidadania planetária.

“Brasil, meu nego; Deixa eu te contar; A história que a história não conta; O avesso do mesmo lugar; Brasil, meu denço; A Mangueira chegou; Com versos que o livro apagou; Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento; Tem sangue retinto pisado; Atrás do herói emoldurado; Mulheres, tamoios, mulatos; Eu quero um país que não está no retrato; Brasil, teu nome é Dandara; E a tua cara é de cariri; Não veio do céu; Nem das mãos de Isabel; A liberdade é um dragão do mar de Aracati; Salve os caboclos de julho; Quem foi de aço nos anos de chumbo; Brasil, chegou a vez; De ouvir as Marias, Mahins, Marielles e Malês.”

(Samba enredo da Mangueira. História para ninar gente grande)

SILVA, Cláudia Regina Pinto. **O ensino de História e a educação em Direitos Humanos: uma prática interdisciplinar do 6º ao 9º na educação básica.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a interface do ensino de história com a Educação em Direitos Humanos (EDH) enquanto prática interdisciplinar do 6º ao 9º ano, na educação básica. Para desenvolver tanto a pesquisa como o produto, consideramos os aspectos históricos e a legislação educacional que direciona os princípios do educar, para os direitos humanos, contidos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2012) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Tema este relacionado na BNCC como Temas Contemporâneos Transversais (TCTS), cuja compreensão é de que a escola pública é o espaço ideal para a efetivação de ações que promovam uma educação, pautada no respeito à dignidade da pessoa humana, uma vez que é nesse ambiente escolar que nos deparamos com jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e que necessitam, portanto, de uma aprendizagem ligada a valores como a igualdade de direitos, respeito e tolerância. A abordagem teve como foco a prática pedagógica do docente de história, a partir da perspectiva do educar, com base nesses princípios universais, haja vista sua formação inicial e as dificuldades relacionadas para ensinar essa competência. Por fim, buscamos por meio da elaboração de um manual didático, direcionado para os professores e professora da Educação Básica, apresentar alguns dos resultados obtidos com a pesquisa, destacando questões relevantes sobre a temática, na perspectiva de criar uma oportunidade para aprofundar o debate nas salas de aula, motivando assim, os professores, professoras, alunos e alunas, à compreensão de protagonistas da história e agentes transformadores da realidade social, na qual se inserem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Educação Básica; BNCC, Direitos Humanos; ProfHistória.

SILVA, Cláudia Regina Pinto. **Teaching History and Education in Human Rights: an interdisciplinary practice from the 6th to the 9th in basic education.** Dissertation (Professional Master in History Teaching) - State University of Mato Grosso do Sul, Amambai / MS, 2021.

ABSTRACT

This research aims to analyze the interface between history teaching and Human Rights Education (HDE) as an interdisciplinary practice from the 6th to the 9th grade of basic education. To develop the research and the product, we considered the historical aspects and educational legislation that directs the principles of educating for human rights contained in the National Plan for Education in Human Rights (PNEDH, 2012) and in the Common National Curriculum Base (BNCC, 2018) . This theme is listed in the BNCC as Contemporary Transversal Themes (TCTS, 2019), considering that the public school is the ideal space for carrying out actions that promote education based on respect for the dignity of the human person, since it is in this school environment that we are faced with young people and adolescents in a situation of social vulnerability, which is therefore essential for learning linked to values such as equal rights, empathy and respect. The approach is based on important researchers in the field of History, Education and Social Sciences and focuses on appropriating the meaning of human rights education and its praxis, considering that the implementation of the theme permeates the specific learning of content and methodologies for the preparation of citizens aware of their social role in the face of inequalities and injustices. I highlight the practice of history teachers from the perspective of educating based on these universal principles, given their initial training and the difficulties related to teaching this competence, for this we punctuated the use of historical narrative and epistemology of “duty of memory” and its relationship between memory, identity, struggles and rights. Finally, through the elaboration of a didactic manual aimed at Basic Education teachers, we sought to present some of the results obtained with the research, highlighting relevant issues on the subject in order to create an opportunity to deepen the debate in the classroom, motivating thus, teachers and students understand the protagonists of history and transforming agents of the social reality in which they are inserted.

KEY WORDS: History teaching; Basic education; BNCC, Human Rights; ProfHistory.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: A roda dos desesperados e Jean Callas	19
FIGURA 2: Charge Declaração dos Direitos Humanos	22
FIGURA 3: Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos/Plano de Ação- Primeira Etapa	24
FIGURA 4: Charge Direitos Humanos	27
FIGURA 5: Matriz Temas Transversais	50
FIGURA 6: Capa Manual Prático para Docentes	53

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Mapa mental sobre desigualdade baseado nos estudos de Goran Therborn	23
QUADRO 2: Comparativo entre teorias críticas e pós críticas	34
QUADRO 3: Matriz de Jörn Rüsen	43
QUADRO 4: Mediação Multicultural	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

ONU- Organização das Nações Unidas

DUDH- Declaração Universal dos Direitos Humanos

EDH- Educação em Direitos Humanos

UNESCO: Organização das Nações Unidas para Ciência e Cultura

UNICEF: Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

TCT's- Temas Contemporâneos Transversais

PCN-Parâmetros Curriculares Nacionais

PMEH- Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos

PNEH- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNLD- Plano Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CAPÍTULO 1	
1 O QUE SÃO OS DIREITOS HUMANOS?	18
1.1 Educação em Direitos Humanos	23
1.2 Educação em Direitos Humanos: definições e objetivos	26
1.3 Campo Normativo: Diretrizes Nacionais e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.....	28
2. CAPÍTULO 2	
2. ABORDAGENS PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA	31
2.1 As teorias pós críticas do currículo	33
2.2 A pedagogia decolonial no ensino básico.....	34
2.3 Narrativa histórica e o dever de memória: contribuições para o ensino de História. 39	
2.3.1. Da narrativa histórica e do dever de memória.....	41
3. CAPÍTULO 3	
3. A PRÁTICA E O SABER DOCENTE DO (A) PROFESSOR (A) DE HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	45
3.1 Competências e Habilidades no ensino de História para alunos e alunas do 6º ao 9º ano	46
3.1.1 Temas Contemporâneos Transversais	49
3.3 Manual da prática docente e metodologias para a sala de aula	50
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
APÊNDICE A: MANUAL PRÁTICO PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	61

INTRODUÇÃO

Enquanto professora de história e supervisora da educação básica entrei em contato com os direitos humanos, na Superintendência de Diversidades Educacionais, (SUPEMDE), na Secretaria de Estado de Educação do Maranhão, (SEDUC-MA) e também com a Supervisão de Educação Escolar Quilombola e Relações Étnico Raciais, no ano de 2015, quando estive no setor, desenvolvendo atividades técnicas de formação de docentes em atendimento à Lei 10.639/03 e 11.645/08. O estreitamento das ações entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Direitos Humanos e Participação Popular (SEDHIPOP) do estado do Maranhão possibilitaram a minha participação na Comissão de Erradicação do Trabalho Escravo (COETRAE) e posteriormente como formadora do projeto *Escravo, nem Pensar*, promovido pela Repórter Brasil, ONG que investiga o trabalho escravo contemporâneo, desde 2007, no Estado.

Com o fim da cooperação técnica e o retorno a sala de aula em 2018, percebi que no espaço escolar havia uma desarmonização nas relações sociais, constatada em comportamentos agressivos, entre os discentes, que apresentam uma composição heterogênea; apesar de se concentrar em uma área urbana, a escola presta atendimento aos estudantes das periferias próximas, caracterizadas pela diversidade cultural. Grupos sociais, convivendo a partir de suas linguagens e cultura juvenil que tem uma relação direta com as questões de cor, classe social, moradia, orientação sexual e religião. Tal desarmonia, fez emergir certa sensação de instabilidade e receio. O clima desconfortável detectado na escola, creio que em parte, fora causado pelas manifestações que assolavam o país naquele momento, pela polarização de forças distintas de grupos políticos de esquerda assim, como dos da direita que tinham como pano de fundo a eleição presidencial.

Por outro lado, enquanto coordenadora pedagógica percebi a dificuldade dos docentes em mediar os conflitos que surgiam em sala de aula, pois os disparos de notícias, no aplicativo *WhatsApp*, em grupos de estudantes, era algo veloz e causava desconforto aos participantes dos grupos, especialmente no que diz respeito aos comentários de cunho racista, homofóbico e misógino. Percebi assim, que precisávamos formar docentes, para educar com e para os direitos humanos afim de diferenciar o discurso de ódio daquele que concernia à liberdade de expressão no chão da escola,urgia pois desenvolver práticas interdisciplinares de respeito e cultura de paz entre discentes e docentes, no ambiente escolar.

Concomitantemente, crescia o Movimento Escola Sem Partido, criado em 2004, pelo procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, constituído por pais e estudantes,

preocupados com a doutrinação ideológica nas escolas. Esse movimento tomou força em 2015, com o projeto de lei n. 71180/14.

De repente, o docente começou a silenciar situações de conflito, temendo ser mal interpretado e passou a encaminhar várias ocorrências dessa natureza, para a coordenação pedagógica. Tais situações me despertaram alguns questionamentos, tais como: de que modo discutir direitos humanos, evidenciando a defesa da vida de todos(as)? Como superar o senso comum? Como introduzir a Educação em Direitos Humanos, enquanto temática no Projeto Político Pedagógico? Como inserir direitos humanos no currículo? Como elaborar metodologias interdisciplinares que suscitem a reflexão sobre os direitos humanos?

No mesmo ano, a gestão escolar em uma iniciativa organizada por mim iniciou o projeto piloto de educação em direitos humanos em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos e Participação Popular (SEDIHPOP) e Secretaria Extraordinária da Mulher (SEMU), propondo temas selecionados, pelos docentes, baseados em situações e dificuldades reais. A escola também aderiu ao Projeto Lei Maria da Penha, iniciativa da Promotoria da Mulher do estado do Maranhão que forma educadores e jovens acerca de temáticas relacionadas à violência contra a mulher.

Ao final de 2018, observei que constava do catálogo de disciplinas ofertadas, pelo ProfHistória, a disciplina História e Educação em Direitos Humanos que me despertou o desejo de concorrer a uma vaga para o mestrado, tendo assim, a viabilidade de cursar a disciplina no intuito de aprofundar meus conhecimentos na temática direitos humanos, com a possibilidade ainda de confeccionar um produto, a partir das análises por mim realizada, qual seja, produzir um manual pedagógico que possa vir a contribuir com os professores e professoras de história, do 6º ao 9º ano da educação básica. Tendo logrado êxito na seleção, iniciei o curso na cidade de Amambai, MS, passando a juntar uma área de interesse aos outros temas que emergiam, a partir dos estudos realizados no mestrado.

O olhar de pesquisadora, suscitado a partir da pós-graduação me fizeram observar que as discussões e debates, acerca do papel dos direitos humanos, no mundo e na sociedade, têm ganhado espaço entre docentes e pesquisadores, demonstrando que há uma evidente preocupação, acerca da permissividade com algumas violações de direitos e banalização da vida. Tais inquietações vêm desembarcando na escola, possibilitando ao docente da educação básica, refletir sobre os aspectos da sua formação inicial, suscitando entre seus pares, a necessidade de aplicação de práticas interdisciplinares que corroborem com a apreensão de fundamentos e metodologias, para o educar em direitos humanos, pois como concorda Candau (2005, p. 8), “É importante promover processos de educação em Direitos Humanos, em que se

trabalhem a sensibilização, a consciência da dignidade de toda a pessoa humana e a promoção de uma cultura dos Direitos Humanos”

Infere-se assim, que sendo o chão da escola, especialmente a pública o local de aquisição de conhecimentos, habilidades, competências e valores, um ambiente que congrega diferentes indivíduos em situações concretas de vulnerabilidade social individual ou coletiva é conveniente que a prática pedagógica esteja orientada com base na problematização das questões que permeiam a comunidade escolar, como um todo.

Dentre as questões acima suscitadas, há atualmente a prevenção e o combate à cultura do bullying, aqui caracterizado como assédio escolar e comportamento social agressivo, que insiste em desqualificar/violar o direito de qualquer indivíduo que desponte como fora dos padrões considerados “normais”, seja por gênero, orientação sexual, etnia, estética ou religiosa.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a presente pesquisa concorda com a orientação do ensino de história vinculado ao diálogo com a Educação em Direitos Humanos (EDH) e à prática de aprendizagem interdisciplinar, na perspectiva de romper com a visão linear, eurocêntrica e colonial que permeiam o currículo escolar, evidenciando a perspectiva multicultural de saberes, em respeito à diversidade e diferença, com base em questões da sociedade contemporânea.

Consoante ao exposto, objetivamos promover uma reflexão sobre o ensino de História e a Educação em Direitos Humanos, considerando que a prática educativa interdisciplinar do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, para crianças e jovens, seja orientada pelos princípios humanizadores, no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Buscamos na pesquisa ora apresentada demonstrar que determinados elementos didáticos podem auxiliar os docentes de História, a se apropriarem de novas abordagens, propondo a estes um manual prático, de como desenvolver um conjunto de saberes, noções e conceitos relacionados ao tema, alinhados a metodologias que possam direcionar os processos de sensibilização e conscientização sobre a cidadania democrática, ativa e planetária, na promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, em sala de aula.

A pesquisa está disposta em três capítulos: Iniciamos com a explicação sobre a Educação em Direitos Humanos, conceituando o termo direitos humanos e o seu surgimento, identificando os objetivos e definições da Educação em Direitos Humanos (EDH) e seu campo normativo: Resolução nº 1 /2012/Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos /Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos e Base Nacional Comum Curricular. No segundo capítulo, discutimos as abordagens necessárias à EDH para o ensino de História em interface com as teorias pós críticas do currículo e a pedagogia decolonial, com base no trabalho de

Boaventura Santos (2005), considerando ainda as contribuições da Teoria da História com o conceito de narrativas históricas de Jorn Husen (2007) e ainda o conceito do dever de memória, de Paul Ricoeur (2007). Por fim, no terceiro capítulo apresentamos a organização do trabalho docente, propondo metodologias do cruzamento de competências específicas, da disciplina de História, enquanto unidade da temática e com Temas Contemporâneos Transversais (TCTS) com destaque à macro área específica.

CAPÍTULO I

1. O QUE SÃO OS DIREITOS HUMANOS ?

De acordo com a historiadora e professora norte americana Lynn Hunt, em seu livro *A Invenção dos Direitos Humanos*, foi exatamente na obra *O contrato social* (1762) de Jean Jacques Rousseau, bem como no *Tratado de Tolerância* de (1763) de Voltaire, que o termo “direitos do homem” foi utilizado, pela primeira vez. Esse último, proibido na França, trouxe à tona os erros do processo que levou à condenação e execução de Jean Calas, um comerciante de algodão e calvinista, pelo tribunal criminal de Toulouse, em 1792. O filósofo iluminista utilizou o termo, ao citar os castigos corporais, sancionados pelos tribunais franceses e a ausência de tolerância de grupos religiosos distintos que, sedentos de “justiça”, apoiavam medidas, como o estrangulamento e a incineração do réu, na fogueira.

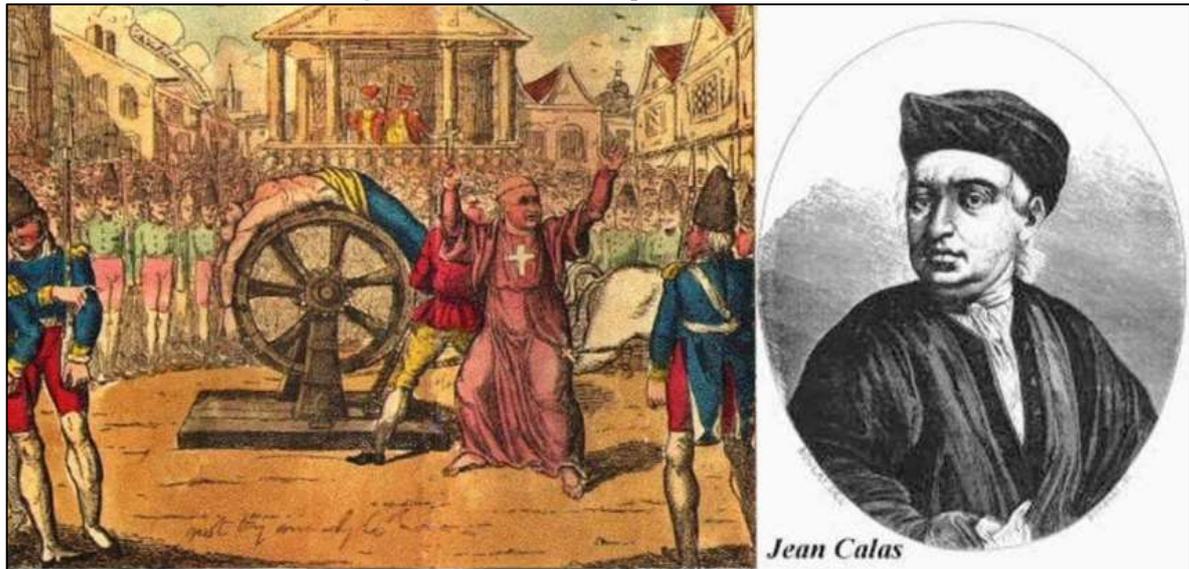
O caso do Jean Calas suscitou debates acerca da tortura que servia de instrumento, para confissões supervisionadas pela justiça, uma vez que o castigo corporal público estava presente na maioria das sentenças dos tribunais franceses, na última metade do século XVIII. Cresceu uma corrente de pensadores que advogavam a moderação dos castigos, e a concepção de que, para a justiça, deveria prevalecer os valores humanitários. Tais valores, que na França, incorporaram os direitos políticos, estendidos aos negros livres (1792), a emancipação de escravos (1794) e a abolição da escravidão, em suas colônias britânicas, em 1865.

Percebemos que o termo direitos humanos surge por desencargo da consciência dos homens da justiça, uma vez que o caso de Calas culminou em uma sentença, baseada em tortura, que o levou à morte, e que, portanto, era preciso “amenizar”, “humanizar” as formas de castigar o corpo. Outra violação que despontou na situação do surgimento do termo direitos humanos foi a intolerância religiosa, pano de fundo e, portanto, uma justificativa para o assassinato do filho, por seu genitor. Fiel protestante, Calas teria sido contrariado com a escolha do primogênito, em aderir ao catolicismo. De acordo com Voltaire:

Nesse estranho caso, tratava-se de religião, de suicídio, de parricídio; tratava-se de saber se um pai e sua mãe haviam estrangulado o próprio filho para agradar a Deus, se um irmão havia estrangulado o seu irmão, se seu amigo havia estrangulado seu amigo e se os juízes poderiam ser reprovados por terem feito morrer no cadafalso um pai inocente ou por terem poupado uma mãe, um irmão ou um amigo culpado. (VOLTAIRE, 1763, p.7)

A intolerância religiosa teria causado a condenação, em virtude do conflito entre protestantes e católicos, que ao contrário de desejarem a morte de inocente deveriam promover valores humanos, como a caridade e a compaixão .O modelo de castigo, imputado pelo Estado era embasado em preceitos religiosos, sendo superado somente em 1905, quando a França se tornou um estado laico, separando definitivamente Estado e Igreja.

Figura 1: A roda dos desesperados e Jean Calas



Fonte: Google imagens

Para Hunt

Os direitos humanos requerem três qualidades encadeadas: devem ser naturais (inerentes nos seres humanos), iguais (os mesmos para todo mundo) e universais (aplicáveis por toda parte). Para que os direitos sejam direitos humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa de seu status como seres humanos. Acabou sendo mais fácil aceitar a qualidade natural dos direitos do que a sua igualdade ou universalidade. De muitas maneiras, ainda estamos aprendendo a lidar com as implicações da demanda por igualdade e universalidade de direitos. (HUNT, 2009, p.19)

Verifica-se nessa acepção, que o status de humanidade, inerente aos sujeitos se configura, enquanto justificativa, para a sua consecução, ou pelo menos, sua exposição enquanto direito, haja vista o princípio da universalidade e igualdade que emergem dos Direitos Humanos, nem sempre se estendem a todos os humanos, na prática, mas, sua evocação, por si só, suscita indagações e manifestações, quando estes são violados.

Ao analisar a questão dos castigos corporais Eric Hobsbawn ressaltava que “[...] a barbárie é um subproduto da vida em um determinado contexto social e histórico algo que vem do território” (1988, p. 32), destarte os castigos corporais públicos que muitos eram sentenciados faziam parte do cotidiano da França, cujo padrão moral da época sancionava a

prática. Considerando assim tal pressuposto, infere-se que a barbárie possui relação com o chão social onde coabitam os indivíduos e as relações de poder que nele eclodem; esta é resultante dos conflitos e nos modos como alguns sujeitos subjagam os outros, por meio da correlação de forças. (HARDMAN, 1998).

Somente em 1760, os países europeus ensaiaram o abandono dos castigos corporais, em virtude da opinião pública, que exigia o fim das indignidades, infligidas aos corpos dos condenados. Hunt (2009) salienta ainda, o papel do direito natural ou jusnaturalismo, para o nascimento dos direitos humanos, ou seja, o direito seria algo baseado no bom senso e nos princípios da moral, ética, equidade e liberdade dos indivíduos. Grotius, Pufendorf, Burlamaqui, Locke e Hobbes contribuíram diretamente na história dos direitos humanos, ao afirmarem a existência de direitos universais, elementos que logo foram apropriados, pelo Estado. Assim,

A tortura terminou porque a estrutura tradicional da dor e da pessoa desmantelou e foi substituída pouco a pouco por uma nova estrutura, na qual os indivíduos eram donos de seus corpos, tinham direitos relativos à individualidade e à inviolabilidade desses corpos, e reconheciam em outras pessoas as mesmas paixões, sentimentos e simpatias que viam em si mesmos. (HUNT, 2009, p.112)

Pesquisadores como Hunt destacam que são três os documentos que dão base à formação dos Direitos Humanos: Constituição Americana (1787), a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão no contexto da Revolução Francesa (1789) e a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1948), pós a Segunda Guerra Mundial.

Historicamente, os Direitos Humanos estão classificados em três gerações segundo Benevides (1998)

A primeira geração é das liberdades individuais, ou chamados direitos civis. São as liberdades consagradas no século XVIII, com o advento do liberalismo, são direitos individuais contra a opressão do Estado, contra o absolutismo, as perseguições religiosas e políticas [...]. A segunda geração é a dos direitos sociais do século XIX e meados do século XX. São todos aqueles direitos ligados ao mundo do trabalho. Como o direito ao salário, a seguridade social, férias, horário[...]. São direitos marcados pelas lutas dos trabalhadores já no século XIX e acentuadas no século XX. As lutas dos socialistas e da socialdemocracia, que desembocaram no estado de Bem-Estar-Social. A terceira geração é aquela que se refere aos direitos coletivos da humanidade. Referem-se ao meio ambiente, à defesa ecológica, à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, a partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico. Direitos sem fronteiras, direitos chamados de solidariedade planetária. (BENEVIDES, 1998, p. 9)

Nos séculos XIX, deu-se a construção da identidade nacional, marcada pelo discurso da superioridade, de uma raça, sobre outra. No século XX, o nacionalismo assume um caráter mais xenófobo e racista, que contribuiu para desencadear as guerras mundiais, que assolaram

várias nações, na Europa e em outras partes do mundo, estabelecendo novas referências, em termos de barbárie. (HUNT, 2009, p. 202-203). É dentro desse panorama que a DUDH surge, como instrumento de contenção da barbárie estabelecida e fortalecimento dos direitos naturais, suplementados pelo direito individual que contempla o indivíduo, em sua singularidade.

Figura 2: Charge Declaração Universal dos Direitos Humanos



Fonte: <http://www.qconcursos.com>

A Declaração Universal do Direitos Humanos (DUDH) foi proclamada em Paris, em 10 de dezembro de 1948 e elenca 30 artigos de direitos inerentes ao ser humano, trazendo como preceito “[...] a justiça, a paz no mundo e a proteção do indivíduo contra a opressão e a tirania foi adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e por meio da Resolução 217^a (III) Assembleia Geral”. (DUDH, 1948 p. 20)

Conforme a Organização das Nações Unidas, Tratados e outras modalidades do direito costumam servir para proteger formalmente os direitos dos indivíduos ou grupos contra ações de abandono dos governos e também de situações de vulnerabilidade social e ameaça de integridade da condição humana. (FRANZEN, 2015, p.14)

Alguns desses dispositivos constitucionais contidos na declaração¹ são:

- Respeito à dignidade e ao valor do indivíduo;
- Direito à vida, liberdade e segurança pessoal;
- Direito ao trabalho, à educação e a serviços públicos;
- Igualdade, perante a lei.

¹ Dispositivos constitucionais pertinentes-Atos internacionais não ratificados pelo Brasil. Atos ratificados pelo Brasil-Normas Correlatas-Decretos e Regulamentos. Brasília: Senado Federal, 2013. <https://www2senado.leg.br> Acesso em: 04 de Abril de 2019

A DUDH, em conjunto com o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e seus dois Protocolos Opcionais (sobre procedimento de queixa e sobre pena de morte), e com o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e seu Protocolo Opcional formam a chamada Carta dos Direitos Humanos preconizada pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Ao analisar a questão Basombrio (1992) enfatiza que:

A educação em direitos humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos, começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos de repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 1980. (BASOMBRI, 1992, p.33)

No Brasil, o marco histórico para o surgimento dos Direitos Humanos, enquanto política pública se deu na transição para a democracia e na promulgação da Constituição de 1998, que credencia o País junto aos outros organismos internacionais para que em ações conjuntas garantam a proteção dos direitos fundamentais.

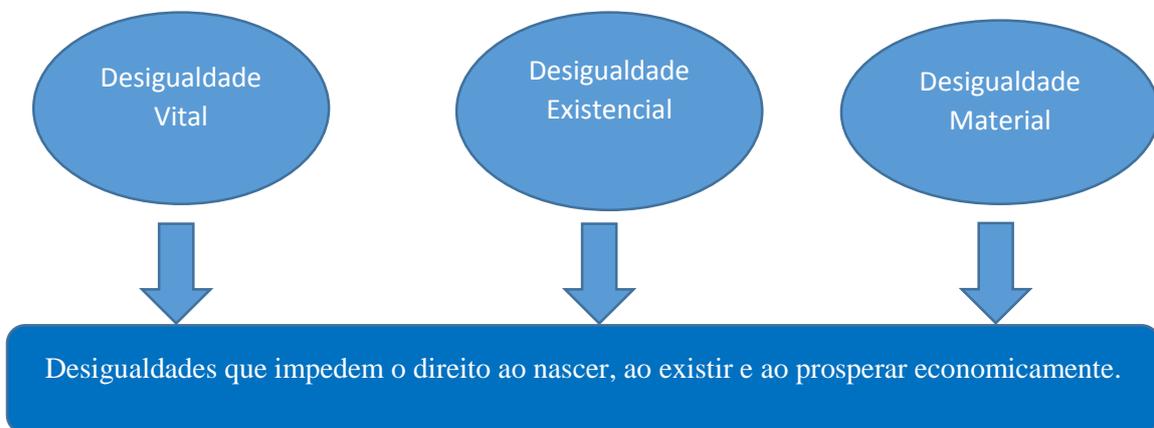
Se de um lado comemoramos a conquista da liberdade de expressão, a possibilidade de livre organização dos grupos e movimentos sociais, o direito de expressão sem qualquer censura, a retomada da escolha democrática pela eleição direta, a alternância de poder, do outro lado convivemos ainda com os extermínios de líderes sindicais e de organizações sociais legítimas, com a exploração do trabalho escravo e do trabalho infantil, com a exploração da prostituição, com muitos casos de violência contra a mulher e criança, com inúmeros casos de violência doméstica, com situações de abuso de poder de policiais e militares, com situações deploráveis dos apenados nas prisões, com torturas, com milícias que promovem a matança sob qualquer pretexto, com homofobias, com crime organizado que se propaga e se mantém de forma endêmica nas cidades e no campo, com questões de luta agrária que vitimam, geralmente indígenas e pequenos produtores. (MAINARDI, 2014, p.5)

Ressalta-se que a despeito dos dispositivos legais, em especial da Carta Magna Brasileira que visa à efetivação da cultura dos direitos humanos, estes, na prática, pouco se efetivam, o que se atribui a uma lacuna do tema no contexto educacional. Dessa forma, de acordo com o Fundo Internacional de Emergência para a Infância (UNICEF), órgão das Nações Unidas, que tem como prerrogativa a defesa dos direitos das crianças “os direitos humanos são normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos”. Em seu Artigo II, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) considera que:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos humanos e as liberdades estabelecidos nessa Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição. (1948)

O grande desafio dos direitos humanos no mundo contemporâneo é conseguir dar conta do pluralismo não etnocêntrico, que valorize o diálogo entre as culturas, o que evitaria a sobreposição daquela considerada “inferior” pela classificada como “superior”. O problema detectado aqui é a desigualdade social, em um mundo globalizado, onde os problemas sociais da América Latina divergem das situações da América do Norte, por exemplo. Nos países periféricos a marcas da desigualdade e da exclusão econômica e social são profundas. Atualmente em virtude da crise sanitária, por conta da Pandemia do Covid-19, acentuou-se ainda mais, o contexto da pobreza. Para compreender o mecanismo da desigualdade, utilizamos a conceituação de Goran Therbon (2009, p.140)

Quadro 1: Mapa mental sobre desigualdade baseado em Therborn



A superação da desigualdade e de seus mecanismos que acentuam a pobreza e os processos de exclusão é condição necessária, na formação dos cidadãos ativos que visam promover a cultura dos direitos humanos, sendo a Educação em Direitos Humanos (EDH) instrumento que se propõe a identificar e a debater as injustiças, bem como, reparar as desigualdades .

Nessa perspectiva, concordamos com TAVARES (2006), quando esta enfatiza que:

É igualmente por meio dessa educação que se pode começar a mudar as percepções sociais radicais, discriminatórias e violentas, na maioria das vezes, legitimadoras das violações dos direitos humanos. E reconstruir as crenças e valores sociais fundamentados no respeito ao ser humano e em conformidade com os preceitos democráticos e as regras do Estado de Direito. (TAVARES, 2006, P. 489)

Comprovada a relevância dos direitos humanos torna-se imprescindível a apropriação dos fundamentos e configurações da Educação em Direitos Humanos perspectiva que abordaremos a seguir.

1.1. Educação em Direitos Humanos

Realiza-se neste capítulo algumas considerações históricas, acerca da Educação em Direitos Humanos (EDH), a partir da base teórica de estudiosos da temática, bem como da própria trajetória desta e de sua inserção, no ensino básico.

Figura 3: Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos. Plano de Ação.



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

Considerado como marco intergovernamental mundial, o Programa para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH) teve como base as discussões e decisões dos países membros das Nações Unidas (ONU), na chamada década da educação para os direitos humanos (1995-2004). O documento oficial surgiu em 2005, com o objetivo de “fomentar o desenvolvimento de estratégias e programas nacionais sustentáveis de educação em direitos humanos” (PMEDH, 2006, p.5) No primeiro Plano de Ação do programa (2005-2007), aprovou-se a 1ª etapa por todos os países membros, no entendimento de que a educação tem um papel importante na redução das desigualdades para a constituição de uma sociedade pacífica, equitativa e inclusiva.

Nesse contexto e de acordo com o PMEH:

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos, na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos

os membros da sociedade sejam respeitados. As atividades de educação em direitos humanos devem transmitir os princípios fundamentais dos direitos humanos, como a igualdade e a não discriminação e, ao mesmo tempo, consolidar a sua interdependência, indivisibilidade e universalidade. Do mesmo modo, essas atividades devem ser de natureza prática e devem estar encaminhadas ao estabelecimento de uma relação entre os direitos humanos e a experiência dos educandos, na vida real, permitindo que eles se inspirem nos princípios de direitos humanos existentes no seu próprio contexto cultural. Mediante essas atividades, os educandos são dotados dos meios necessários para determinar e atender as suas necessidades no âmbito dos direitos humanos e buscar soluções compatíveis com as normas desses direitos. Tanto o que é ensinado como o modo como é ensinado devem refletir os valores dos direitos humanos, estimular a participação a esse respeito e fomentar ambientes de aprendizagem nos quais não existam temores nem carências. (PMEH, 2015-2019, p.7)

O plano de ação discrimina quatro etapas: a) analisar a situação atual da EDH no sistema de ensino b) planejar estratégias e estabelecer prioridade, c) implementar a estratégia nacional, d) avaliar as estratégias identificando os resultados nos sistemas de ensino. No caso do Brasil, coube ao Ministério da Educação pensar estratégias para a implementação de políticas educacionais, programas, formação docentes e a produção de material didático.

Considerando as finalidades das EDH, contidas no plano:

- a) Fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais;
- b) Desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano;
- c) Promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- d) Facilitar a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre e democrática na qual impere o Estado de direito;
- e) Fomentar e manter a paz;
- f) Promover um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social.

No anexo do plano de ação observamos também as diretrizes e práticas sobre formas de aplicação dos cinco componentes que devem ser priorizados nos sistemas de ensino:

1. Políticas educativas
2. Aplicação de políticas
3. Ambiente de Aprendizagem
4. Ensino e Aprendizagem
5. Formação e aperfeiçoamento de pessoal docente.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) promoveu a cooperação e o diálogo intercultural, junto aos governos, na implantação de

Comitês de Promoção da Educação em Direitos Humanos, equipes que construíram, dentro dos seus territórios, os planos nacionais para a efetivação dessa política pública, nos seus sistemas de ensino.

1.2. Educação em Direitos Humanos: definições e objetivos.

Com vistas a conscientizar a sociedade brasileira sobre as transformações sociais enquanto processo contínuo, o Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, homologou em 2012, a Resolução nº 1, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, considerando elementos como a dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência, globalidade e sustentabilidade ambiental conforme dispõe o Art. 3º das diretrizes supracitadas. A Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, referenciada no Programa Nacional em Direitos Humanos (PNEDH) foi estabelecida pelo Parecer nº 8/2012

Após seis anos da publicação das DNEDH e agora, da recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elenca-se o seguinte questionamento: como se efetiva a formação dos professores e professoras de História, tendo como base os eixos que compõem o PNEDH e as TCTS? Como produzir material para docentes? Que atividades devem ser propostas?

Segundo Candau (2013, p.59-66) a educação em direitos humanos apresenta ambivalência porque tem sido construída individualmente, o que favorece sistemáticas violações de direitos, daí a necessidade de internalizar, no imaginário social, a cultura dos Direitos Humanos. Assim, ela destaca que:

A educação em Direitos Humanos já tem caminho construído no Brasil e em todo o continente latino-americano. No momento atual, o desafio fundamental é avançar em sintonia com sua paixão fundante: seu compromisso histórico com uma mudança estrutural que viabilize uma sociedade inclusiva e a centralidade dos setores populares nesta busca. Estas opções constituíram - e acreditamos que continuam sendo - a fonte de sua energia ética e política. (CANDAU, 2007, p. 411).

A educação em direitos humanos tem como objetivo favorecer a formação do sujeito de direito, de maneira individual e coletiva, mas também permite atuar diretamente com grupos minoritários/marginalizados, educando para que estes sejam capazes de identificar violações de direito e a possibilidade de enfrentamento, na busca por mudanças. Cabe, portanto, ao docente,

o papel de intelectual mediador, para mobilizar as habilidades e competências dos seus alunos e alunas, para avançar na direção da cultura de direitos humanos, no espaço escolar.

Figura 4: Charge Direitos Humanos



Fonte: Bing

Há algumas décadas, a América Latina tem sido combativa, na luta contra as violações de direitos humanos. Entretanto, a partir de 1980, os movimentos sociais e demais organizações ampliaram seu foco, inserindo ações de defesa e proteção a esses direitos. Segundo Basombrio (1992):

A educação em direitos humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos, começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos de repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 1980” (BASOMBRIIO, 1992, p.33)

Considerando que a América Latina apresenta problemas sociais específicos e nesse caso também o Brasil, com acentuada desigualdade social e a EDH aparece, portanto, como uma discussão recente onde se deve considerar as três dimensões para o educar em direitos humanos:

1. Compreender o que é os direitos humanos e seus mecanismos para a sua proteção;
2. Valores e atitudes que respeitem os direitos humanos;
3. Ações desencadeadoras de promoção, defesa e reparação das violações, aos direitos humanos.

Considerando, pois, a relação entre direitos, cidadania e educação, de modo mais específico, em relação ao ensino de história e de seu papel não apenas de trazer à baila os acontecimentos do passado, ou mesmo de fatos históricos presentes, mas trazer, no bojo dos conteúdos nela trabalhados, enquanto disciplina do currículo escolar, uma análise crítica, em

uma perspectiva transformadora, dos acontecimentos e dos direitos dos cidadãos tal como preconizam a Declaração dos Direitos Humanos e a a Constituição Brasileira.

1.3. Campo Normativo: diretrizes nacionais e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Os Direitos Humanos possuem reconhecimento internacional, razão pela qual devem permear todo o currículo escolar, sendo trabalhados no cômputo das diferentes áreas de conhecimento. Relacionam-se, portanto, a temas como cidadania, trabalho e consumo, sustentabilidade, diversidade sexual, racial e religiosa, inclusão de pessoas com deficiência, entre outros.

Menezes, Lima e Rodrigues (2020) chamam a atenção, para a transversalidade da Educação em Direitos Humanos, devendo estes serem trabalhados, em uma perspectiva interdisciplinar, princípio que remete a um diálogo interdisciplinar. Para os autores supracitados, todas as questões contemporâneas fazem referência aos Direitos Humanos. (BRASIL, CNE; 2013, p. 523)

O campo normativo que se relaciona à educação e os direitos humanos inserem-se na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), no Programa Nacional de Direitos Humanos (versão 1996 e segunda versão em 2002) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (versões de 2003 e 2006). Tais documentos assinalam as diretrizes e ações necessárias, para a formação cidadã, pela primeira vez, no Brasil.

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas” (PCNs 1997, p.21)

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) está firmado em documentos internacionais e nacionais e se consolidou com a implantação do Comitê de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), em 2003, por meio da Portaria SDH, nº 98/1993 que culminou na elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2006. Tal portaria foi substituída pela Portaria SEDH nº 83 de 21/02/20082, que propõe que

² Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-83-2008_205627.html.

seus sistemas de ensino insiram o educar para os direitos humanos, no currículo nas Instituições de Ensino Superior e Educação Básica, assim como nas instituições de segurança pública, “[...] desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados”.

O PNEDH está dividido em nove sessões que apontam os objetivos gerais e as linhas gerais de ação, para a implantação e implementação da EDH, na educação básica, no ensino superior, na educação não formal, na educação dos profissionais dos sistemas de segurança e nas mídias, além do histórico da construção do plano e a Resolução nº 1 /2012 que estabelece as diretrizes para a EDH, a serem observadas pelos sistemas de ensino.

O documento reafirma os preceitos do programa mundial, garantindo uma educação que venha a criar uma cultura universal dos direitos humanos, bem como exercitar a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico racial, religiosa cultural, geracional, territorial, física, individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política e solidariedade, entre os povos, além de assegurar a todas as pessoas, o acesso à participação efetiva, em uma sociedade livre.

Nas linhas gerais de ação e desenvolvimento normativo e institucional o (PNEDH 2012, p.14) sinaliza que é necessário.

- 1-Consolidar o aperfeiçoamento da legislação aplicável à EDH;
- 2-Propor diretrizes normativas, para a EDH;
- 3-Fomentar a pesquisa e pós-graduação, como área de conhecimento interdisciplinar;
- 4-Propor unidades e programas institucionais, em direitos humanos, nos órgãos públicos;
- 5-Inserir a temática, em concursos públicos;
- 6-Institucionalizar a categoria EDH, no prêmio Direitos Humanos do governo federal;
- 7-Incluir a temática da EDH, nas conferências nacionais, estaduais e municipais de direitos humanos.

Trata-se de constituir, tal como dispõe o Art. 1º da Portaria SEDH nº 83 de 21/02/2008, um comitê Nacional com vistas a “I - Propor, monitorar e avaliar a Política Nacional de Educação em Direitos Humanos;” com o propósito de efetivar ações programáticas do PNEDH, na formação do docente das diferentes áreas de conhecimento, entre elas a área de história, possibilitando a efetivação de práticas e métodos no ambiente escolar, considerando o seguinte problema: a formação docente, em história, ao longo dos anos, tem contemplado de forma incipiente, o educar para os direitos humanos, em uma perspectiva teórico-prática, que suscite no docente da área, uma consciência analítica, que possibilite o desenvolvimento do senso crítico e participativo do educando, para que este se situe como sujeito ativo da própria

aprendizagem, refletindo sobre seu próprio papel, em relação aos direitos humanos, a partir do autoconhecimento e do respeito à diversidade, como postula Arroyo 2002.

Considerando o conceito clássico definido por Marshall (1967), a partir de uma dimensão que abrange o direito civil, o político e o social, para o teórico, os direitos civis são relativos às liberdades individuais, que vão, conforme aponta Fernandes e Paludeto (2010)

[...] desde a liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e à conclusão de contratos válidos e o direito à justiça”. Dessa forma, a garantia dos direitos civis é de competência dos tribunais de justiça, tendo como base o princípio da igualdade perante a lei. No tocante aos direitos políticos, estes visam à garantia da participação dos indivíduos na efetivação do poder político, por meio de partidos, sindicatos e associações, seja na qualidade de membros, seja como eleitores dos membros desses organismos. (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 2010).

A estrutura do documento, intitulado PNEDH, traz em seu bojo os cinco grandes eixos de atuação, no que diz respeito às concepções, princípios, diretrizes e linhas de ação para a educação básica, ensino superior, educação não-formal. Enfoca também, a Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia.

Nessa acepção, a Educação em Direitos Humanos permeia a vida humana, como um todo, o que faz com que esta perpassasse todos os eixos de atuação, como já pontuado, a partir da premissa de que os DH se constituem, no caso brasileiro, um direito constitucional, a basilar as diferentes esferas de formação e vivência das pessoas.

A definição considerada para a Educação em Direitos Humanos é de um processo sistemático e de múltiplas dimensões que aponta diretrizes, acerca da formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões, de acordo com Brasil (PNEDH, 2006):

Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2006, p. 25)

Verifica-se nessa acepção, que a EDH seja capitaneada por distintos sujeitos, instituições e mesmo diferentes metodologias, o que evidencia o papel da educação, para a construção de uma vivência, em DH.

CAPÍTULO 2

2. ABORDAGENS À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A prática pedagógica do professor e da professora de História deve ir além da mera transmissão dos conteúdos trabalhados, em sala de aula. Este docente deve estimular o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, promovendo a apreensão de informações, hábitos de leitura, habilidades e análises no tempo e espaço, inferindo outras discussões como por exemplo, o papel dos direitos humanos na defesa das minorias.

Convém promover uma reflexão acerca do currículo partindo da possibilidade de conexão entre o Ensino de História e a Teorias Pós Críticas do Currículo considerando a necessidade de apropriação do professor e da professora de história, de saberes e práticas pedagógicas interdisciplinares articuladas ao respeito e a diversidade e a diferença dos grupos sociais inseridos no espaço escolar.

O que podemos definir como Teorias Pós Críticas? Que contribuições para o ensino da História a Epistemologia do Currículo pode fornecer a disciplina? A quais representações se refere? O termo pós crítico é uma expressão utilizada para denominar as teorias que surgiram do questionamento dos pressupostos das teorias críticas, marcadas pelo marxismo, Escola de Frankfurt e da Fenomenologia. O eixo norteador das teorias pós críticas é abordar as diferenças sociais, culturais, de gênero e de etnia afim de elucidar questões relacionadas a produção da diferença e por conseguinte da diversidade.

Segundo Tomaz Tadeu o multiculturalismo é um movimento ambíguo pois surge nos Estados Unidos, negros que lutavam por direitos civis e o fim da discriminação, grupo dominado culturalmente que buscava o reconhecimento dos seus espaços dentro de uma cultura nacional. Assim entendemos que “O multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço”. (SILVA,2005).

O conceito de diferença, é algo discursivamente produzido, pois nasce de narrativas do outro, o qual se considera culturalmente superior, o “não diferente”; tais diferenças são produzidas e reproduzidas, através das relações de poder. Sob a ótica de um currículo multiculturalista crítico, o conceito de diferença seria permanentemente questionado, revelando as contradições de valores estabelecidos como únicos, perfeitos e nacionais.

Portanto, não bastaria inserir, no currículo, as dinâmicas de gênero, raça e sexualidade, sem discutir o processo de produção dessa diferença, para superação da desigualdade e da assimetria.

A exemplo disso a "pedagogia feminista" contribui significativamente, no sentido de sugerir um currículo masculino e feminino que evidencie qualidades, para ambos e estimule a solidariedade, entre as mulheres. Além de possibilitar o estudo de gênero, efetuando uma mudança significativa, na base epistemológica do currículo que agora cede espaço ao "travestismo, à mascarada, à *drag queen*," e ao seu direito de contestar o discurso da "normalidade". A pedagogia procura não apenas introduzir os conceitos da sexualidade, mas também, procura ampliar a compreensão das noções e termos, com a produção de materiais pedagógicos de prevenção e combate à homofobia.

Outro ponto a destacar, refere-se as análises pós estruturalistas e aos Estudos Culturais que trouxeram a problematização do currículo racialmente enviesado, com a abordagem de raça e etnia observado agora, como um elemento de poder.

Nesse sentido, podemos compreender que "a identidade étnica e racial é desde o começo, uma questão de saber e poder. A própria história do termo mais fortemente carregado e polêmico, o de "raça" está estreitamente ligada às relações de poder que opõem o homem branco europeu, às populações dos países por ele colonizados." (TOMAZ (2005, p.100).

Em uma perspectiva multicultural, o currículo objetiva questionar a construção social da raça e da etnia e, conseqüentemente, do racismo estrutural presente, tendo como consequência o antirracismo enquanto centro de suas estratégias pedagógicas. Nessa mesma direção, os Estudos Culturais concebem a cultura como um campo de luta que produz significados de identidade; sua introdução no currículo visa superar o distanciamento entre o conhecimento escolar e o conhecimento de fora da escola, a exemplo do que ocorre na favela com os bailes funk.

Esse estreitamento e diminuição de fronteiras valoriza todo o conhecimento, ressignifica o currículo e reverbera no espaço escolar, em uma perspectiva de construção mais democrática do conhecimento, pois percebe outras narrativas e diversas formas de apropriação e linguagens culturais.

Para Ana Maria Monteiro a narrativa do eu, como caminho investigativo, traz à tona a subjetividade dos sujeitos pesquisados; uma "Narrativa significativa é escrita e lida como portadora de uma carga analítica, suficientemente fértil para dar conta do que se quer, tanto negar ou reafirmar"

De acordo com Monteiro, o campo do currículo, abre lugar para outras narrativas e outros caminhos de investigação cabendo à História, um afastamento da narrativa nacional, fundamentada nos mitos de origem, para uma outra que seja capaz de construir outras marcas identitárias, para a compreensão dos impasses presentes, no ensino de história. O grande desafio do docente de história seria desconstruir narrativas definidas há mais de dois séculos lineares, mecanicista, positivista e buscar alternativas para a sustentação de uma nova base de currículo/conteúdo.

Há, entretanto, resistência entre professores e professoras, no abandono da concepção de tempo linear, haja vista a grande rejeição à história temática, contida inclusive em documento oficial qual seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), situação observável, na quantidade de coleções de livros didáticos, adquiridos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nas escolas da educação básica.

De acordo com Monteiro (2014), os conceitos de estrutura narrativa, narrativa histórica, o diálogo entre os campos da Epistemologia, História e Currículo são elementos fecundos, para a construção de novos referenciais e, conseqüentemente, de produção do saber histórico, na sala de aula.

2.1 As teorias pós críticas do currículo

O currículo é um espaço de poder cuja ação tem sido o resultado de concepções, conceitos, metodologias, produção e prática de ensino, com base em narrativas eurocêntricas que ao longo do tempo, tem sido impostas e prescritas em ambientes escolares, compostos pela diversidade de sujeitos. Essa constatação tem aberto espaço, para novas abordagens curriculares na tentativa de dialogar com a realidade social, com seus grupos e formas de expressão problematizando a educação, com base na identidade desses sujeitos.

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz-culturalmente as estruturas sociais. O currículo tem papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é em suma, um território político” (TOMAZ TADEU, 2005, p.148)

As teorias pós críticas surgem a partir das décadas de 1970 e 1980, do questionamento dos pressupostos das teorias críticas, marcadas pelo Marxismo, escola de Frankfurt e da Fenomenologia que discute o currículo, como fruto da ideologia capitalista. As teorias pós

críticas ampliam esse campo, inserindo a produção da diferença e a desigualdade, tendo o sujeito como foco da investigação.

As teorias pós críticas são marcadas pelo pós-modernismo e pós-estruturalismo, que vem enfatizar a cultura, o gênero, a etnia, a diferença, a orientação sexual e a linguagem, como categorias investigativas e que, por essa razão, contribuem contra a opressão e o preconceito, no espaço escolar.

Quadro 2: Comparativo entre teorias críticas e pós críticas

Teorias Críticas
<ul style="list-style-type: none"> • ideologia • reprodução social e cultural • poder • classe social • capitalismo • relações sociais de produção • emancipação e libertação • currículo oculto • resistência
Teorias Pós Críticas
<ul style="list-style-type: none"> • Identidade, alteridade e diferença • subjetividade • significação e discurso • saber- poder • representação • cultura • gênero, etnia, sexualidade • multiculturalismo

Fonte: SILVA, 2007, p. 17

De acordo com Tadeu (2005) as teorias pós críticas são representadas no currículo, pelo multiculturalismo com a introdução investigações que questionam a diferença, alteridade, identidade, as relações de gênero, narrativas étnico raciais, a sexualidade, o discurso único, a linguagem como significação, as narrativas coloniais, e a cultura. É conveniente que o docente de história compreenda e reconheça a interface entre o multiculturalismo e a educação em direitos humanos, enquanto viés para novas narrativas e representações para a sua prática em sala de aula.

2.2 A pedagogia decolonial no ensino fundamental

Discorrer sobre a pedagogia decolonial requer que se discorra acerca do colonialismo e colonialidade, que à primeira vista podem parecer muito próximos, possuindo, no entanto, distinções que os caracterizam e individualizam como preconiza Quijano (2007) ao postular

que, enquanto conceitos, estes se relacionam, ao mesmo tempo em que se diferenciam. Nesta seção discorre-se acerca da pedagogia decolonial no ensino básico, tendo como premissa o fato de que a escola se constitui o espaço de produção de saberes; onde estes são construídos por meio de seus sujeitos.

Diferente do colonialismo, os conceitos se divergem por se tratar de um sistema machista, racista e estritamente de direita. A colonialidade, surge então, do Colonialismo, mas ultrapassa os seus conceitos. Fazendo desta, uma teoria real e atual que enxerga e valoriza as causas sociais de base. (MALDONADO, 2007).

O colonialismo moderno sobreviveu à queda do colonialismo no final dos séculos XIX e XX, devido à emancipação das antigas colônias, dispostas em vários continentes, fora da Europa; em uma espécie de prisão mental que ultrapassa a liberdade física, o colonialismo está mais presente hoje, na mente dos recém-libertos.

Para Oliveira e Candau (2010), a ocidentalização causada às antigas colônias, foi forte e real. A subjugação dos povos colonizados, fez a lavagem cerebral de dominação e posse, mas também de pertencimento. Se enxergar como parte da equação, fez com que as antigas colônias se olhassem como parte do poder do ocidente, não apenas como a parte explorada. Mas a parte que fez e ainda faz a engrenagem rodar.

Espelha-se nesse modelo de dominação e poder, para inverter toda as situações desprezíveis em força, e militância. Torna o Colonialismo moderno, um sistema de combate real, feito por raízes latino-americanas, atuante na compressão e divulgação de lutas antirracistas, multiculturalidade e combatendo a negação, de forma atuante.

A Colonialidade do poder versus a Colonialidade Moderna, trazem à tona bloqueios intelectuais, causados pelo colonizador, de um lado e, por outro lado, pelo pensamento forte e ansioso por liberdade. Por se tratar de uma cultura imposta da ocidentalização, quebra e limita a mentalidade, assim como, o conhecimento científico e empírico do povo colonizado.

Seguindo pela epistemologia, a moderna colonialidade apresenta os latino-americanos como povos vigorosos, e com ciência, além do empírico. O destaque na cultura não-europeia, é a fantasia de que o mundo europeu é perfeito, cheios de fantasias e alusões de uma realidade apoteótica, o que enfatiza as diferenças, em uma perspectiva onde um é superior a outros.

Diante do conceito de colonialismo, qual seja, a submissão do outro, a partir da imposição dos próprios costumes, de suas características físicas entre outros elementos, tendo a inferiorização enquanto seu maior destaque, pois, do ponto de vista étnico racial, por exemplo, internaliza na ideologia dos oprimidos, que seu tom de pele é inferior aos demais. Seguindo o conceito de que a limitação do conhecimento dos oprimidos, torna-os frágeis e manipuláveis.

Fanon (2008, p. 34) discorre acerca de uma espécie de inferioridade do colonizado, em razão do que o autor chama de “sepultamento da originalidade cultural”. Nesta acepção, o afastamento do colonizado de suas próprias raízes ocorre quando este, passa a internalizar os valores da cultura do colonizador.

Tal afastamento de si e, conseqüente internalização dos valores do outro, possui como resultante, entre outras questões, a rejeição da própria cor, o que se dá a partir da aproximação com o branco. Para Fanon (2008, p. 35), a metrópole e suas imbricações fazem com que o negro que adentra esse espaço, se diferencie dos outros negros, passando a conceber a si próprio, como superior, em relação a outros negros colonizados.

Observa-se o eurocentrismo espalhado em vários campos, incluindo as linhas cronológicas, quando causa o embranquecimento de personagens históricas, como também, os conceitos de civilização, partido da Europa, desconsiderando totalmente, os outros continentes, compostos por seus reinados, dinastias e civilizações, posteriores ao conhecimento europeu.

A linha cronológica de origem europeia é tão grave que exclui totalmente os demais povos, e os limita apenas a conglomerados de pessoas; jamais a civilizações e dinastias, cristalizando a ideia de que o europeu foi precursor de conhecimento, organização social e riquezas. A cultura europeia sempre foi espelho para as demais, a partir da criação do conceito de erudito, para consagrar o material e o imaterial europeu, como bom.

A crítica histórica mais grave é a idealização de que só existe história escrita; o que há, antes disso são só relatos. Desacreditando as civilizações que antecederam a escrita, como por exemplo, as civilizações Inca, Maia e Asteca, é fazer comparações de que os indígenas são seres inferiores, fazendo do “Índio”, do estrangeiro e do forasteiro, um alienígena.

A decolonialidade consiste em um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico. A lógica da modernidade/colonialidade se opõe à decolonialidade que tem como objetivo a promoção da descolonização dos efeitos coloniais sobre classe, gênero, etnia e sexualidade.

Sobre a decolonialidade Oliveira e Candau (2010) observam que se deve ter como ponto de partida a desumanização, considerando as lutas dos povos que sempre ocuparam uma posição subalterna, para que se possa construir novas formas de viver, de poder e de saber. Na decolonialidade, a luta contra a colonialidade tem como base as pessoas, suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. Os mesmos autores continuam observando que a decolonialidade se traduz em uma estratégia que perpassa a descolonização; trata-se também, de um processo de construção e criação e tem como meta uma reconstrução que compreende o ser, o poder e o saber.

A abordagem sobre decolonialidade foi proposta por intelectuais latino-americanos. Mignolo (2008, p. 304) observa que descolonial significa pensar do lado de fora da posição hegemônica epistêmica e pensar a partir da posição epistêmica subalterna. Por ser tratar de um conhecimento que vem “de baixo”, a visão subalterna pode exercer uma provocação, nas relações de poder, levando a sua contestação, ou seja, fazendo uma crítica ao conhecimento hegemônico, nessas relações.

Tomando o Brasil como exemplo, observa-se que ao longo da sua história sempre houve a valorização daquilo que vem de fora, como é o caso dos nossos colonizadores europeus (portugueses), ou seja, os índios que já residiam no país sempre foram colocados em segundo plano; o mesmo aconteceu com os negros que ajudaram a construir o país.

No campo educacional, tem-se a pedagogia decolonial como alinhada à decolonialidade, contrárias à colonialidade, em suas diversas formas e à modernidade, em seu sentido negativo. São pedagogias que visam à proposição de sociedades e de processos educativos *outros*, isto é, que considerem de maneira positiva a alteridade e a pluriversalidade (DIAS; ABREU, 2020).

Conforme afirma Walsh (2010), para garantir a visibilidade da história que a história não é contada, torna necessário pensar uma práxis, baseada na criação e na construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Uma pedagogia que promova a transgressão da lógica que negou, aos oprimidos, o protagonismo de suas histórias

Oliveira e Candau (2010) afirmam que a pedagogia decolonial, se baseia em uma insurgência educativa propositiva; sendo assim, esta não é apenas denunciativa, onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Ressalta-se que a aplicação da pedagogia decolonial se concretiza por meio de suas práticas, que na concepção de Wash são:

Práticas que abrem caminhos e condições radicalmente ‘outras’ de pensamento, re e in-surgimento, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que por sua vez fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desligando-se deles. (WALSH, 2013, p. 28).

As práticas pedagógicas decoloniais têm o objetivo de proporcionar uma crítica da realidade, abrindo caminhos para que se possa transformá-la, no campo da pedagogia, o que se desenvolve de várias formas. Uma delas é a criação da lei n. 10.639/03 que abre um caminho jurídico para o desenvolvimento dessas práticas. Entre os artigos de destaque da referida lei, destacam-se:

Art.26-A – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

As disposições contidas no excerto acima foram instituídas como diretrizes curriculares nacionais, para a educação das relações étnico raciais, que dão protagonismo ao ensino das questões raciais que durante um bom tempo não foram contempladas, de maneira satisfatória; no campo educacional, o artigo 3º dispõe o seguinte:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004).

Pensar em formas da pedagogia decolonial significa promover a cultura dos direitos humanos, na escola. Tomamos por exemplo o que cita SOUZA (2019), quando relata uma experiência vivida por ele e pela professora Vera, no projeto “*As Histórias que amamos do ‘Coqueiro’ e redondezas*” que foi desenvolvido a partir da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, onde foi utilizada uma mala de histórias, mas com a diferença de que aqui, o objetivo era “criar um espaço de diálogo entre as famílias, permitindo que as mesmas contassem suas próprias histórias que faziam parte da história local, potencializando a resignificação do currículo escolar e a valorização de saberes e conhecimentos coletivos” (p. 117).

As famílias levavam a mala para suas casas, passando a registrar suas histórias, na parte que era destinada para sua família, através de desenhos, registros ou fotografias ilustrativas. A maioria das famílias dos educandos eram formadas por negros, da classe mais popular da sociedade, mas também havia aquelas que se declaravam brancas; quando o projeto passa a usar a história de seus próprios alunos e alunas, para proporcionar o aprendizado, estes considerados da classe baixa, apresentaram resultados bastante significativos, uma vez que mesmo sendo crianças da educação infantil, a realidade contada retrata a história da sua família e do lugar onde vivem.

Com o sucesso do projeto o projeto foi expandido para outras salas, onde cada educadora o adaptou à realidade de sua sala. Assim, a partir dele foram criadas outras práticas, mas que sempre tinham como protagonistas os estudantes e suas famílias. Nesta perspectiva, Souza (2019, p. 126) evidencia que o projeto, “potencializou um pensamento decolonial, pois provocou mudanças epistemológicas no currículo escolar, nas metodologias e nas relações interpessoais, logo, é provocada uma mudança estrutural nos processos escolares “.

A pedagogia decolonial auxilia na promoção da cultura dos direitos humanos, uma vez que as suas práticas visam valorizar e destacar aqueles que normalmente ficam escondidos, na construção da história da sociedade; quando nos reportamos ao caso brasileiro, estamos falando de negros, indígenas e de pobres, inseridos entre as minorias que hoje compõem a nossa sociedade.

2.3 Narrativa Histórica e o dever de memória: contribuições para o ensino de História.

Existe na contemporaneidade certa resistência, em relação ao pensamento que prevaleceu ao longo da modernidade, cujo pressuposto está concentrado na noção de que os sujeitos, para compreender o mundo, precisam abstraí-lo. Abreu e Rangel (2015) chamam a atenção para a necessidade de se assumir uma posição ética, enquanto tendência, para democratização, tendo então, o ensino de história importante papel.

Os autores supracitados colocam então, que a razão e a sensibilidade históricas podem contribuir para a necessária reflexão que emerge em forma de desafios, no contexto do ensino de história, na atualidade. Neste diapasão, há que se considerar dois aspectos, quais sejam: a aula e a autoridade do discurso histórico escolar, cuja base são os pressupostos científicos.

Com vistas, pois, a se compreender a história e sua importância no currículo escolar é importante que se compreenda a origem etimológica da palavra história, que, segundo Ribeiro (2013) decorre de como um determinado acontecimento é visualizado pelo historiador ou seja, “aquele que vê”, verificando-se, nessa acepção, que o historiador não é o detentor da verdade, mas a conta, a partir de sua concepção ou visão de mundo. Neste sentido, ao conceituar a história Le Goff (1996) discorre que:

A palavra história (em todas as línguas românticas e em inglês) vem do grego antigo *histoire* (...). Esta forma deriva da raiz indo-europeia *wid, weid, "ver"*. Daí o sânscrito *vettas, "testemunha"*, e o grego *histor, "testemunha"* no sentido de "aquele que vê". Essa concepção da visão como fonte essencial conhecimento leva-nos à ideia de que *histor, "aquele que vê"*, é também "aquele que sabe"; *historein* em grego antigo é

"procurar saber", "informar-se". Histoire significa, pois, "procurar" (LE GOFF, 1996, p. 17).

Infere-se desse modo, que para contar um fato histórico, o historiador o faz a partir da busca, ou seja, pelo desvelar do acontecimento, da visão daquele acontecimento e, principalmente, da forma como este interpreta tal acontecimento; ao exercer o papel de testemunha, o historiador narra o acontecimento vivenciado (ou não) a partir de uma ótica própria, a narrativa histórica; a forma como esta será apresentada depende de quem a vê.

Ribeiro (2013, p. 7), comenta que o conhecimento histórico não se constitui como doutrina, portanto um conhecimento cristalizado e imutável. Ao contrário, ainda que o conhecimento ou fato histórico resulte da visão ou ponto de vista do *histor*, este depende de como os sujeitos o captam e interpretam, como já pontuado; é no espaço da sala de aula e a partir da interação entre estudantes, conhecimentos, professores e professoras que as memórias passam a ter significados, pois o discurso histórico, mesmo ceivado de cientificidade não está isento de indagações e reflexões, acerca de sua validade.

Ribeiro (2013) afirma que

O desafio do professor de história reveste-se de duplo significado. De um lado, é preciso selecionar os conteúdos a serem apresentados aos alunos o que, inevitavelmente, implica escolhas temáticas e a adoção de determinada versão dos acontecimentos. De outro, é necessário empenhar-se para que os alunos desenvolvam uma reflexão crítica em relação aos conteúdos estudados e, com isso, construam seu próprio saber. (RIBEIRO, 2013, p. 4)

Enfatiza-se assim, o papel do docente de história que se dá para além da transmissão do fato histórico, em um determinado intervalo de tempo, mas tanto na seleção dos conteúdos, bem como, qual versão trabalhará, que metodologia será adotada, sem deixar de atentar para a necessidade de suscitar uma visão crítica, por parte dos educandos, possibilitando que estes se aproximem desses saberes, os ressignificando.

Assim sendo, a interação homem e sociedade, em um dado contexto, se constitui enquanto tema a ser trabalhado pela história, em articulação com conhecimentos que quando apropriados, pelos estudantes, favorecem o desenvolvimento de uma linguagem histórica, cujo viés se dá a partir do olhar do alunado, sobre um determinado contexto.

O contato do estudante, com diferentes fatos e momentos, possibilita o desenvolvimento de uma historicidade, ceivada de criticidade, haja vista esta surgir de reflexões sobre tais fatos históricos, em uma perspectiva onde os estudantes interpretam os acontecimentos,

contextualizando-os, tanto do ponto de vista temporal, quanto no que concerne aos fatos históricos, em si.

Nessa acepção, segundo Karnal (2007), passada e presente dialogam entre si, favorecendo a construção significativa de conhecimentos, o que somente é possível por meio de um direcionamento seguro e consciente de que não basta colocar o educando frente ao fato histórico, mas possibilitar sua aproximação, em uma perspectiva crítica e analítica, que favoreça que este se situe no espaço e no tempo, ressignificando o fato histórico.

Bittencourt (2004) afirma acerca do conhecimento histórico que este:

[...] não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e ao sujeito que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis. (BITTENCOURT, 2004, p. 183)

Nessa concepção, verifica-se a importância da tríade fato, temas e sujeitos, a partir do uso de conceitos e noções que, quando organizados, favorecem sua compreensão, em uma articulação entre o passado e o presente. Esta condução se dá através do professor e da professora, condutores do processo de ensino e de aprendizagem, que devem desmistificar a falsa ideia de que a história se reduz a nomes, datas e espaço temporal. (BRASIL, 1997), conforme pontua Schmidt (2009), ao postular que é necessário orientar os educandos, tendo como base suas experiências pessoais.

2.3.1. Da narrativa histórica e do dever de memória

A análise das fontes históricas depende de questionamentos “o quê? quando? como?”, que são feitos pelo historiador, na produção da narrativa histórica. Assim, tais questionamentos fazem com que a narrativa histórica seja produzida, com o objetivo de compreender o fato histórico, sem se preocupar, segundo Fernandes (XI).

[...] em construir hipóteses sobre a regularidade e a previsibilidade dos fatos que observa e analisa, pois isso seria impossível. A compreensão do fato histórico, que permitirá o conhecimento do acontecido, pode ser feita sob diferentes ângulos e perspectivas, de acordo com a cultura do momento em que esse conhecimento está sendo elaborado. (Fernandes, XI, p. 10).

Observa-se desse modo, que não existe apenas uma forma de compreender o fato histórico, tampouco este se dá de forma previsível; existem distintas formas deste ser compreendido, o que dependerá do tempo, em que uma dada cultura ocorre.

Lalieu (2001) discorre acerca do dever de memória, pontuando que este surge na década de 1950, na França, tendo como viés a organização, por meio de “[...] associações de deportados franceses, na Segunda Guerra, e que tinha por objetivo honrar a memória de franceses assassinados”. (LALIEU, 2001, p.83)

Então nos perguntamos: como construir uma memória coletiva sobre os direitos humanos, tendo como premissa o processo de ensino e de aprendizagem de história, considerando a formação do docente e a ausência de materiais para essa prática interdisciplinar? De acordo com Jorn Rusen (2007, p.97) a narrativa histórica está ligada ao ambiente da memória e é organizada em dimensões; demanda expectativas humanas, servindo para estabelecer a identidade de seu autores e ouvintes.

Rusen define a narrativa histórica como

[...]um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica cuja função geral é orientar a vida prática no tempo e mobiliza a memória da experiência temporal por meio do desenvolvimento de um conceito de continuidade e pela estabilização da identidade”. (RUSEN, 2007, p.98)

Essa definição está de acordo com as quatro condições do tempo, na vida humana, a afirmação, negação, regularidade e transformação, gerando uma tipologia da narrativa histórica:

1. Narrativa Tradicional;
2. Narrativa Exemplar;
3. Narrativa Crítica;
4. Narrativa Genética.

Na narrativa tradicional observamos a memória constituída por modos de vida, marcados por padrões culturais como únicos e com sentido de eternidade; na narrativa exemplar, a memória assume regras gerais e generalização, em um determinado espaço de tempo; na narrativa crítica a memória é problematizada e com a negação de determinados padrões de identidade; e por fim, a narrativa genética que traz a memória, que como transformação, procura mediar permanências e mudanças no tempo.

Deste modo, é primordial o uso da narrativa crítica e genética, para estabelecer como se deu o processo de construção da educação em direitos humanos e seus fenômenos concretos, dentro de uma sociedade cuja dinâmica sofre alterações, decorrentes de relações de poder,

pressões políticas de grupos hegemônicos sobre grupos mais vulneráveis, em superação de uma narrativa histórica tradicional que privilegia tais grupo e traz a desigualdade.

A epistemologia do “devoir de mémoire”(expressão que designa o dever moral de recordar um acontecimento trágico e suas vítimas) comprova a relação entre memória e identidade “mais do que isso, entre lutas por direitos, ganha lugar a luta por manter viva essa memória, mas também por conquistar espaço no discurso histórico a partir de uma revisão das interpretações sobre o passado, por figurar nos livros e manuais escolares, por ver-se incluído no calendário oficial de comemorações, reivindicações que tem como objetivo reparar o silêncio e a invisibilidade que , muitas vezes marcaram a vida dessas coletividades, e promover a sua integração á história da nação a partir de uma nova perspectiva”(HEYMANN,2006,p.3).

Outrossim, quando o professor compreende as funções da teoria da história, o controle e as disputas pela memória, ele percebe a necessidade real de análise crítica de currículo / e do conteúdo ensinado, imposto como verdade absoluta . O multiculturalismo surge como uma alternativa de ressignificação da sua prática de ensino.

O ensino de história em interface com a educação em direitos humanos permite que rastros do passado não sejam esquecidos, ativando a memória reivindicativa, com vistas a reparar danos as minorias no estabelecimento de igualdade de direitos e justiça social, em uma constante conexão dos conteúdos da disciplina de História com as demandas da vida real. Para isso criamos uma representação mental da matriz de didática de Rüsen

Quadro 3: Matriz de Jörn Rüsen



As narrativas históricas podem, portanto, ser utilizadas, pelos professores e professoras de história no ensino fundamental, a partir das representações e linguagens dos estudantes, para a aproximação do passado com o presente. Com a problematização da vida prática, nesse percurso, faz-se necessário, aos docentes, identificar os elementos característicos da comunidade escolar, itens discriminados no Censo Escolar e no Projeto Político Pedagógico da escola em que ministram suas aulas.

CAPÍTULO 3

3.1 A PRÁTICA E O SABER DOCENTE DO DOCENTE DE HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.

A escola é uma das mais importantes organizações sociais, no âmbito das relações que emergem em seu contexto, relações estas onde múltiplos sujeitos interagem. Cabe ressaltar acerca do papel do docente, de modo mais específico do professor e da professora de História, na consecução de uma educação em direitos humanos, em um contexto, muitas vezes, ceivado de conflitos e situações de violência, que se refletem a partir da não-aceitação das diferenças.

Quando falamos de ensino é importante considerar o cenário onde coabita o docente da área de História e de sua busca por estratégias para ao mesmo tempo, em que trabalha os conteúdos curriculares de cada ano escolar, mediar os conflitos que emergem do chão da sala de aula, promovendo uma cultura voltada para a consecução dos direitos humanos, considerando para tanto, seu papel, como protagonista, no tocante à busca por uma convivência onde o respeito e o diálogo se façam presentes.

Zluhan e Raitz (2014) discorrem acerca do papel do Estado, na busca pela igualdade e equidade, entre os sujeitos. Assim sendo, foram estabelecidas ao longo dos tempos, várias políticas sociais que tinham como meta proteger crianças e adolescentes, o que se deu, especialmente pela notoriedade das formas como vive esse público, que em sua maioria, vive excluído socialmente.

No tocante à educação e de sua relação com a área de História, destaca-se mais uma vez, a Lei nº 10.639, que modificou a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei. nº 9.394/1994, inserindo o ensino de história e cultura afro-brasileira, no currículo escolar. Cabe enfatizar também, que esse dispositivo legal é fruto de esforços e lutas dos movimentos sociais, tais como o movimento negro organizado, no qual se inserem profissionais de diferentes áreas, entre estas, os de História.

No tocante à Lei nº 10.639/2003, Sousa e Ivenicki (2016) afirmam que:

Posteriormente e principalmente pelos esforços de movimentos sociais, a LDBN/96 foi modificada pela Lei 10.639/2003 e pela Lei 11.465/2008, que estabeleceram como obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, constituindo, de certa forma, uma maneira da sociedade brasileira assumir, primeiramente, a desigualdade entre as etnias e a subvalorização da cultura não-branca vigente no Brasil e de buscar, por meio da educação, uma forma de diminuir essas diferenças e de modificar o pensamento brasileiro, que era – e continua sendo -

essencialmente racista, discriminador e excludente. (SOUSA; IVENICKI, 2016, p. 181)

Considerando, pois, que a escola assume múltiplos significados e posturas e enquanto lócus onde diferentes culturas e posições, muitas vezes, são antagônicas, cabe ao profissional da educação, de modo mais específico, ao docente de História, adotar uma postura que vise à consecução da EDH, a partir do diálogo entre os diferentes sujeitos, tendo como pressupostos os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Para que o professor e a professora de história possam educar em direitos humanos, é importante que saibam quais saberes docentes precisam ser apropriados, para desenvolver suas práticas. Segundo Tardif (2010) o saber profissional congrega aspectos psicológicos e psicossociológicos, pois exige que o professor e a professora conheçam a si mesmos, ao seu trabalho e seu objeto. É a partir dessas relações que o docente consegue nortear o seu trabalho, em sala de aula. Ao se perguntar sobre o que é direitos humanos, esse docente sente-se fortalecido teoricamente, para inserir a temática em sala de aula? Quais aspectos do seu objeto este deve considerar?

A primeira característica do objeto de trabalho docente é a que trata de indivíduos. Embora ensinem a grupos os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças, pois são os indivíduos que aprendem e não os grupos. [...] Um segundo atributo do objeto de trabalho dos professores é que os alunos são seres sociais cujas características sociais despertam julgamentos de valor nos professores [...]. A terceira característica é a sua dimensão afetiva pois uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional [...]. (TARDIF, p.128-130)

Ratifica-se desse modo, o papel do docente no que concerne ao trabalho em direitos humanos, no contexto da sala de aula, enfatizando-se que este trabalho tem uma função social bastante relevante, em razão deste preparar os sujeitos, para atuação no ambiente em que vive, de forma interativa com o ambiente e com os outros sujeitos com os quais convive.

3.2 Competências e Habilidades no ensino de História para estudantes do 6º ao 9º ano.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim definida como “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver, ao longo das etapas da Educação Básica” (BNCC), além de definir as competências gerais para a educação básica, por área de conhecimento, sinaliza o diálogo do documento com o currículos estaduais através do pacto Inter federativo, em regime de colaboração do governo federal com os estados. Após a publicação da base curricular, o Ministério da Educação, em 2019, deu ciência à sociedade, dos Temas Transversais Contemporâneos (TCTS) onde seis macro áreas

entre elas a educação em direitos humanos é pontuada, pela primeira vez, no currículo oficial. E ainda alinhada à BNCC e às Diretrizes Curriculares Nacionais, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, se propõe a nortear a formação no país, apresentando os aspectos da formação docente, texto ainda não aprovado e que segue recebendo críticas de vários especialistas, por suas características “homogeneizantes”, pois segundo estes, a BNCC retira do docente, as decisões curriculares e transforma a educação em *fast food*, ou seja, uma formação rápida e pronta que não consideraria a diferença /diversidade, de acordo com a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED.

Tal perspectiva não condiz com os objetivos do educar em direitos humanos, pois trata-se de uma tentativa de homogeneizar sujeitos, em um país historicamente diverso, como o Brasil, negando a esses sujeitos, o sentimento de pertencimento e de uma cidadania ativa.

Em se tratando da formação continuada de docentes do Mato Grosso do Sul, o Referencial Curricular (p .64) especifica que:

Quando o professor adota a perspectiva crítica, investigativa, vislumbra a possibilidade de pensar uma escola que compreenda seu próprio processo histórico e os equívocos cometidos em relação à aprendizagem dos sujeitos, preocupando-se, de forma essencial, com as respostas prontas e com os motivos que condicionaram as crianças, os adolescentes e os jovens a replicarem as verdades muitas vezes sem questioná-las. É contra essa desatenção que a pesquisa coloca-se na contramão da perspectiva da cópia pela cópia. O que alimenta o desenvolvimento da pesquisa é precisamente a inquietude gerada pela curiosidade e pelas hipóteses levantadas. (Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul, p.64)

Infere-se, pois, como sendo essencial que a escola reflita continuamente, acerca de sua própria trajetória, bem como na dos sujeitos que dela fazem parte. É fundamental a criação de uma cultura, para além da repetição ou reprodução de respostas. A educação em direitos humanos traz em seu bojo, o protagonismo dos sujeitos. Docentes, discentes e a comunidade escolar, como um todo, devem fazer escolhas que possibilitam a construção de saberes, para além das caixinhas, como ao longo do tempo isto vem ocorrendo. Torna-se, pois, necessário definir o que, para que e como estudar, em uma perspectiva que os sujeitos que fazem parte do processo dialoguem entre si, buscando os caminhos mais pertinentes, para fazê-lo. E ainda sobre a educação em direitos humanos (RFMS, p.38) postulam que:

[...]evidencia-se que a escola é um espaço privilegiado para a formação da cidadania ativa, porque contribui sistematicamente para o desenvolvimento do ser humano. Isso implica propor aos aprendizes, constantemente, a vivência da Educação em Direitos Humanos, a fim de analisarem, compreenderem e modificarem o ambiente em que estão inseridos de uma forma positiva, possibilitando a ponte para uma sociedade mais

justa que reflita os anseios invocados nas competências gerais previstas na BNCC. (Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul, p.38).

Observa-se no documento, que a formação inicial e continuada é ressaltada e destaca a educação em direitos humanos, no espaço escolar. Nesta perspectiva, o docente, previamente capacitado poderá tomar as decisões que dizem respeito à comunidade escolar a qual está inserido, interferindo na realidade que se apresenta, a fim de promover significativas transformações.

Sobre as competências gerais para o ensino de história, no ensino fundamental, a BNCC sinaliza que o estudante necessita:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços, para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições, em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos, norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BNCC, p.7)

Na organização da sua rotina pedagógica o docente deve acatar, em seu plano de aula, tais competências , alinhando-as com a habilidade exigida ,com a unidade temática, e com a metodologia escolhida, considerando ainda, o encaixe de temas contemporâneos transversais que estejam de acordo com a realidade da comunidade escolar à qual faz parte.

Quadro 4: Mapa mental mediação multicultural

Fonte: Criação da autora

Trata-se de pontuar problemáticas do seu dia a dia, observadas no convívio com os seus alunos e alunas e entre seus pares, evitando modismos ou apenas o cumprimento do conteúdo ou da legislação pertinente. Aproveitando a oportunidade para promover discussões que considerem os diversos aspectos da vida desses estudantes e as diferentes categorias históricas de vulneráveis como mulheres, negros, povos indígenas, idosos, pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, LGBTQI+ e outros. É necessário que o professor e a professora se apropriem da conceituação dos temas contemporâneos transversais, para desenvolver uma discussão que desperte o interesse dos discentes, para a realidade social do País.

3.1.1. Temas Contemporâneos Transversais

Com uma proposta de educar as várias dimensões do humano, na superação da fragmentação do processo pedagógico, o documento aponta seis macro áreas, denominadas Temas Contemporâneos Transversais (TCTS), a saber, (1) Meio Ambiente, que congrega a Educação Ambiental e Educação para o Consumo, (2) Ciência e Tecnologia, (3) Multiculturalismo que agrega a Diversidade Cultural ,Educação para a Valorização do Multicultutalismo nas Matrizes Históricas Brasileiras, (4) Economia com Trabalho Educação Financeira e Educação Fiscal, (5) Saúde que agrupa Educação Alimentar e Nutricional, (6) Cidadania e Civismo “ tem a condição de explicitar a ligação entre s diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como fazer uma conexão com as situações vivenciadas

pelos estudantes, em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos de conhecimento, descritos na Base Nacional Comum Curricular” (Temas Contemporâneos Transversais, MEC, 2019,p.6)

Figura 5: Temas Contemporâneos Transversais



Fonte:Temas Contemporâneos Transversais, (MEC,2019, p.7).

Na macro área denominada “Cidadania e Civismo” observamos as temáticas: Visão Familiar e Social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente, Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso. De posse da conceituação e compreensão de temas tão sensíveis, a pergunta provável do docente é justamente a confecção do seu plano de aula.

Lembrando que a presente pesquisa tem como objetivo contribuir para ampliar o conhecimento dos docentes sobre direitos humanos e diminuir possíveis deficiências do professor e da professora de história, na elaboração dos conceitos, relacionados à educação em direitos humanos. Dessa forma, estamos propondo um manual pedagógico que venha subsidiar a prática docente, em sala de aula, considerando a complexidade de ensinar temas sobre os direitos humanos e da ausência de obras direcionadas, aos docentes da rede básica.

3.2. Manual de prática docente e metodologias para a sala de aula

Segundo Batista (2000, p.548) a categoria de manuais didáticos, agrupa um conjunto bastante heterogêneo de textos, que propõem a assumir diferentes funções, no trabalho cotidiano, no espaço da sala de aula. Um dos fatores responsáveis por essa diversidade está relacionado a diferentes disciplinas e com os graus e níveis de ensino a que os textos e impressos destinam, bem como, com os diferentes modos, por meio dos quais, as diversas disciplinas se consolidam historicamente.

Nagle (2009) aponta que na Primeira República foi produzida uma diversidade de manuais escritos, destinados aos mestres que eram de “caráter essencialmente didático, para não dizer metodológico”. (NAGLE, 2009, p.22).

Vivian Batista da Silva (2005, p.71), em uma análise mais aprofundada dos manuais, na tese intitulada *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: “construções da escola em Portugal e, no Brasil (1870-1970) os manuais apresentam”* prescrições minuciosas sobre como agir em sala de aula”. A autora ainda afirma que:

Os manuais pedagógicos participaram da fundação de determinados discursos, traduzindo-os e dando-os a ler. Essa foi uma das instâncias de produção de autores da área educacional: a articulação de suas ideias que sustentaram as proposições para as atividades de alunos e professores na escola e essas leituras foram sendo construídas desde os finais do século XIX. (SILVA, 2005, p.294)

Segundo Choppin (2000), os manuais escolares são ferramentas pedagógicas, destinadas a facilitar aprendizagem, “o suporte, o depósito dos conhecimentos e das técnicas que em dado momento, uma sociedade acreditou ser oportuno, para que os jovens adquirissem para a perpetuação de seus valores”. (2000, p. 109) O manual nada mais é que um produto do tempo histórico que tem a perspectiva de atender a uma determinada pedagogia, com vistas a influenciar uma formação, na busca de um protagonismo, que, no caso da nossa pesquisa, visa revelar o protagonismo dos direitos humanos, no chão da escola.

De acordo com Rodrigues Júnior (2010, p.276) manuais didáticos são aqueles que têm como finalidade, orientar professores e professoras, em suas práticas de ensino e seriam a junção do código disciplinar da História e da Didática da História, com três disposições essenciais: a empírica, a reflexiva e a normativa. Assim, o manual didático deve partir da experiência dos docentes que propõem o material, gerando, em seus pares, a reflexão fundamental sobre o ofício de ensinar o tema proposto, para acatar o que determina a legislação e documentos oficiais, devendo se evitar o aspecto prescritivo.

Rodrigues Júnior (2016), em sua dissertação de mestrado intitulada *Os manuais de Didática da História e a constituição de uma epistemologia da Didática da História* investigou

a relação da História com a Teoria da História e os saberes pedagógicos, apontando uma “pedagogização do conhecimento histórico” como pontua Rodrigues Júnior (2016, p. 281). Ao mesmo tempo, evidencia a existência de um diálogo original, entre a Teoria da História e a Didática da História.

Assim sendo, o autor identificou estruturas distintas de manuais, em quatro tipos e em diferentes formas de dialogar com o docente: manuais que dialogam com o professor e a professora, através das reflexões sobre o ensino, manuais que dialogam indiretamente, por meio de relatos de experiências, vivenciadas na sala de aula, manuais que dialogam com o docente, de forma direta sobre a organização do ensino, considerando linguagens específicas e, não menos importantes, manuais que dialogam com o professor, de maneira direta e explícita, a partir de uma estrutura didática orgânica, pautados no ensino, currículo, na aprendizagem e na avaliação, em História

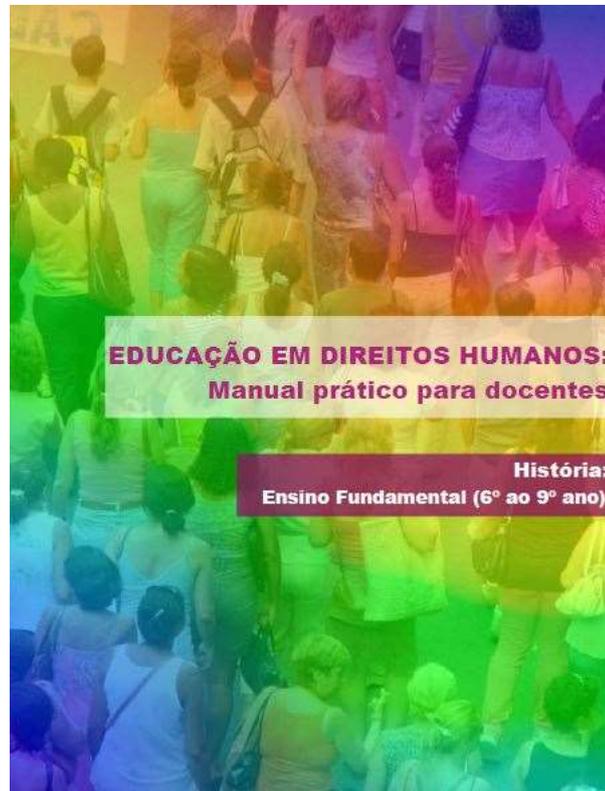
1. Manuais que dialogam com o docente, por meio de reflexões sobre o ensino;
2. Manuais que dialogam indiretamente com o professor e a professora, por meio de relatos;
3. Manuais que dialogam com docentes, sobre a organização do ensino;
4. Manuais que dialogam de forma direta e explícita sobre a organização do ensino.

A presente pesquisa traz como produto um manual, de acordo com o modelo 4 dialogando com o docente, de maneira direta e explícita, sobre a organização do ensino e aprendizagem da História, assim como, a educação em direitos humanos, envolvendo os objetivos e finalidades dessa aprendizagem, o que incluem o planejamento das aulas, em interlocução direta com as competências e habilidades da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e os Temas Contemporâneos Transversais (TCTS), com a intenção de “oferecer aos professores em processo de formação, e aos que já atuam como profissionais da educação subsídios formativos [...]” (BITTENCOURT, 2004, p.13)

O Manual Prático para a Educação em Direitos Humanos, para Professores de História do 6º ao 9º ano foi estruturado, colocando em destaque o que é a educação em direitos humanos e a real necessidade desta se inserir na escola, a formação de professores como obrigatória, para a discussão desses temas, seus objetivos, o projeto político pedagógico, como ação e diretriz que orienta os caminhos, para introduzir a cultura de direitos humanos, articulando junto à coordenação pedagógica, projetos interdisciplinares, organizados em tempo e espaço, apresentando sugestões aos docentes metodologias e estratégias facilitadoras, com base na faixa etária dos estudantes. Destacam-se a narrativa histórica, aula oficina, música, cinema, jogos de cartas e tabuleiros, gamificação e dança que possam vir subsidiar o seu trabalho, em

sala de aula, assim como filmes, sites e *podcasts*, para a instrumentalização do seu conhecimento, referente à temática.

Figura 6: Capa do Manual prático para Docentes



Procuramos não prescrever um caminho, mas lançar luz sobre o tema dos direitos humanos, na escola, nutrindo o docente de história, de um conhecimento teórico e prático que possa vir a contribuir com mudança de postura, em sua atuação enquanto profissional, que reverbere coletivamente, na comunidade escolar, em uma perspectiva de identificação, discussão e solução de conflitos, com base na realidade de cada um dos professores e professoras que tiverem acesso ao manual.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A América Latina carrega em suas origens, cicatrizes profundas de uma colonização europeia e de uma política mercantil que desestabilizou e tentou exterminar sua cultura e suas etnias; esse processo desencadeou mazelas sociais e, por conseguinte, constantes violações aos direitos humanos, que estão até hoje, fortemente presentes no continente. Na segunda metade do século XX, observamos uma grande quantidade de ditaduras militares, implantadas em países dessa região, a exemplo do Brasil, com características de cerceamento de liberdades individuais e censura, com a duração de 20 anos.

O período de redemocratização que promoveu a abertura política e o retorno das instituições democráticas teve seu ápice, com a Constituição de 1988, denominada de constituição cidadã que contou, pela primeira vez, com a participação de movimentos sociais, na sua elaboração. O pluralismo de ideias pedagógicas (inciso III, do artigo 206) concomitantemente sucinta, nos educadores brasileiros, a necessidade de uma reformulação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional e um currículo versado, na realidade brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) organizou a Educação Básica e o Ensino Superior, para os estados e município brasileiros, apontando a responsabilidade de cada instância e ressaltando os diversos aspectos como formação, aperfeiçoamento e seleção dos profissionais da educação. Havia, entretanto, uma lacuna a preencher, a partir do questionamento: o que efetivamente ensinar aos alunos atendidos, com vistas à garantia de uma educação de qualidade? Essa primeira demanda contou com a contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para o Ensino Fundamental e Ensino Médio que são documentos orientadores da prática pedagógica, assuntos que poderiam vir a compor o currículo das instituições escolares. Foram então, inaugurados em seu bojo, os conceitos de diversidade cultural e cidadania, na finalidade da formação do sujeito humano, integrado à sociedade e ao planeta, como um agente transformador.

Nesse mesmo viés, cresceu em todo o mundo, movimentos e debates sobre o respeito à dignidade humana e à igualdade de direitos, a exemplo da Década da Nações Unidas, para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004), momento que consolidou políticas públicas, como a primeira etapa do plano de ação para a educação em direitos humanos, em caráter mundial e a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, em 2001, que vem a esclarecer os impactos do preconceito, na sociedade contemporânea, o que despertou os governos, a partir dessa compreensão, para ações reparatórias.

No Brasil em 2003, a política pública denominada de ações afirmativas, fixou a perspectiva de reparação e em 2004, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos abriu caminho para a inserção da temática, em diversos espaços, na educação formal e não formal, na segurança e até mesmo na mídia. Na escola, a educação em direitos humanos capitaneada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018 e os Temas Contemporâneos Transversais (TCT's), de 2019, ainda não e efetivaram.

Muito embora a escola pública seja, reconhecidamente, um lugar propício para a discussão dos conceitos de dignidade, igualdade, diversidade e empoderamento de crianças e jovens, em situação de vulnerabilidade social, para o enfrentamento de possíveis violações de direitos, ainda nos deparamos, com o entrave do processo formativo. Não há garantias para a formação em serviço, do professor de história, em educação em direitos humanos; esta fica a cargo das secretarias estaduais e municipais um currículo e formação que reafirmem o compromisso da comunidade escolar, com a cultura dos direitos humanos.

O acesso recente dos professores à BNCC, às TCT's e, por conseguinte, a formações que capacitem estes profissionais teve como entrave a crise sanitária do Covid- 19, causando o isolamento social, a suspensão das aulas e o ensino não presencial, gerando danos ao processo ensino e aprendizagem, sem a interação docente-discente-comunidade escolar. A pandemia seria um bom material para discutir as violações de direitos, causada, pela pandemia? Sim! Mas, sem a apropriação da complexidade dos conceitos, relevantes na EDH, torna-se difícil ao profissional da educação realizar um trabalho eficiente, de fato.

Cabe ao docente de história, na busca por sua profissionalização, a apropriação dos caminhos da narrativa crítica, desvelando as contradições do currículo e dos conteúdos, a partir do uso da memória, para pautar acontecimentos que atentem contra a dignidade humana, a fim de que não tornem a se repetir, na superação constante do senso comum, do achismo e da relativização do sofrimento do outro. A ressignificação da prática de ensino poderá valer-se do multiculturalismo, conceito este, que melhor responde à realidade da escola pública, pela heterogeneidade de sujeitos que atende. A inserção da cultura dos direitos humanos, enquanto prática interdisciplinar, deve penetrar na proposta pedagógica da escola, oferecendo aos docentes reflexões sobre situações de conflito e processos formativos contínuos. É uma ação política que contraria o engessamento da BNCC, pois é na construção da metodologia, a ser executada na sala de aula, que o docente faz o empoderamento dos alunos e promove a cultura dos direitos humanos, como resistência e ação reivindicatória.

A proposta desse material visa educar o olhar do professor de História, para a educação em direitos humanos, no intuito de que dentro da sua sala de aula, ele se sinta fortalecido e

confiante em explorar a temática, já a partir do 6º ano do ensino fundamental , não se atendo somente ao 9º ano, mas enquanto processo, tendo em vista que nessa faixa etária, a acomodação de novos objetos é recomendável com metodologias, estratégias e linguagens, próximas às crianças e adolescentes, tais como oficinas, filmes, jogos de carta, tabuleiro, gamers, música e dança, com recorte em sua realidade, no chão na escola. Este é, pois, um convite à escuta e ao acolhimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília. Secretaria Especial de Direitos Humanos/Ministério de Educação e Justiça/UNESCO,2006.Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/comite-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-cnedh/cnedh> Acesso 27 de maio de 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular(BNCC). **Educação è Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME,2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.Acesso 02 de jun.2019

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

BRASIL. **Temas Contemporâneos na Base Comum Curricular Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Secretaria da Educação Básica. Ministério da Educação /MEC.Brasília, 2019.

Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos. **Plano de ação 2005-2007**. Organização das Nações Unidas. Disponível em <http://www.dhnet.org.br> acesso 03 de maio de 2019.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos - ONU (1948). Disponível em <https://www.nacoesunidas.org>. Acesso dia 03 de maio de 2019

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de Referência Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Organizadores Hélio Queiroz Daher, Kalcia de Brito França; Manuelina da Silva Arantes Cabral. Campo Grande: SED, 2019.

ANDRÈ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas.Papirus,1995.

BASOMBRIO, I. **Educación y cidadania:la educacion para los derechos humanos em La América Latina e Peru**: CEAAL, IDL y Tarea.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo:Cortez,2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história**. In: Bittencourt, Circe (org.) O saber histórico na sala de aula. São Paulo :Contexto, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos: principais desafios**. Rio de Janeiro:2005. (mimeo).

CANDAU, Multiculturalismo. **Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª edição-Petropolis, Rio de Janeiro, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: um longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. In: BERRIO, Júlío Ruiz(org) **La cultura escolar na Europa Tendências históricas emergentes**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva,2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: Didática, Prática de Ensino e Direitos Humanos**. Disponível em <http://www.uece.br>. Acesso em 15 de Janeiro. de 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2013

FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FRANZEN, Douglas Orestes. **Ensino de história numa perspectiva de direitos humanos: métodos e abordagens possíveis no ambiente escolar**. Fronteiras: Revista de História .Dourados, Mato Grosso do Sul: v.17 n.30, 2015.

FAISTING, André Luíz e BARROS, Rodolfo Luiz Leite. **Desafios para uma educação em e para os direitos humanos: anotações a partir de uma experiência na UFGD**. In: FAISTING, André Luíz et al (org) Desenvolvimento, direitos humanos e cidadania. 1ª Ed. Jundiaí. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**.4ª edição. São Paulo:Atlas,2007

HARDMAN, F. F. (org.). **Morte e progresso: cultura brasileira como apagamento de rastros**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

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

HOBBSAWN, Eric. **Sobre história**. Tradução. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**. Tradução São Paulo: Companhia das Letras,2009.

HUSEN, Jorn. **História Viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução Brasília:UNB,2007.

JESUS, Heyde Aparecida Pereira de. **Educação em Direitos Humanos: Observações do cotidiano escolar** Revista de Iniciação Científica da FFC, v.7n.3, 2007.

LE GOFF, Jacques. Prefácio a nova edição. In: LE GOFF, Jacques (org.). **A História Nova**. Trad.de E. Brandão, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAINARD, Elisa. **Educação em Direitos Humanos**: desafios, resistências e possibilidades de desenvolvimento de uma cultura de humanização na escola. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014.

MALDONATO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidade del ser**: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GOMEZ,S.;GROSFOGUEL,R.(Orgs) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistêmica más ala del capitalismo global. Bogotá Universidade Javeriana. Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História**: Entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Maud, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. **Pesquisa em Ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas .Rio de Janeiro:Faperj,2014.

OLIVEIRA, Luiz e CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e Educação Intercultural no Brasil**. Educação em Revista.Belo Horizonte.v 26, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**: A relevância do social. 6ª edição-São Paulo: Summus, 2015.

PINSK, Carla Bassanezi. **Novos Temas nas aulas de História**. São Paulo. Editora Contexto, 2009.

QUIJANO,Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In:LANDER E.(Org). La colonialidad del saber:eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: Claso,2005

REZNIK, Luís. **A construção da memória no ensino da História**. In: FICO. Carlos; ARAÚJO, Maria Paula (org.).1964-2004:40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil. Rio de Janeiro: EDITORA, 2004.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução. Campinas. São Paulo: Unicamp, 2007

SACAVINO, Susana. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Petrópolis: DP ,2009.

SACAVINO, Susana. **Educação em direitos humanos e democracia**. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. (Orgs.) Educar em direitos humanos. Construir democracia. Rio de Janeiro: DP& A, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução ás teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica,2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SOARES, Maria Victória Benevides. **Educação em Direitos Humanos**. Palestra de abertura do Seminário de Educação em direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000 disponível em <https://www.hottops.com/convenit6/victoria.htm> Acesso 16 de dezembro de 2020

SOARES, Maria Victória Benevides. **Cidadania e direitos humanos**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em <https://www.iea.usp.br/artigos> acesso 15 de fevereiro de 2021.

SOUSA, Renan Santiago de; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo como política de inclusão/exclusão. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente/SP, v. 27, n. 1, p. 279-399, jan./abr. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. Rio de Janeiro:Vozes,2002.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos de uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes,2008.

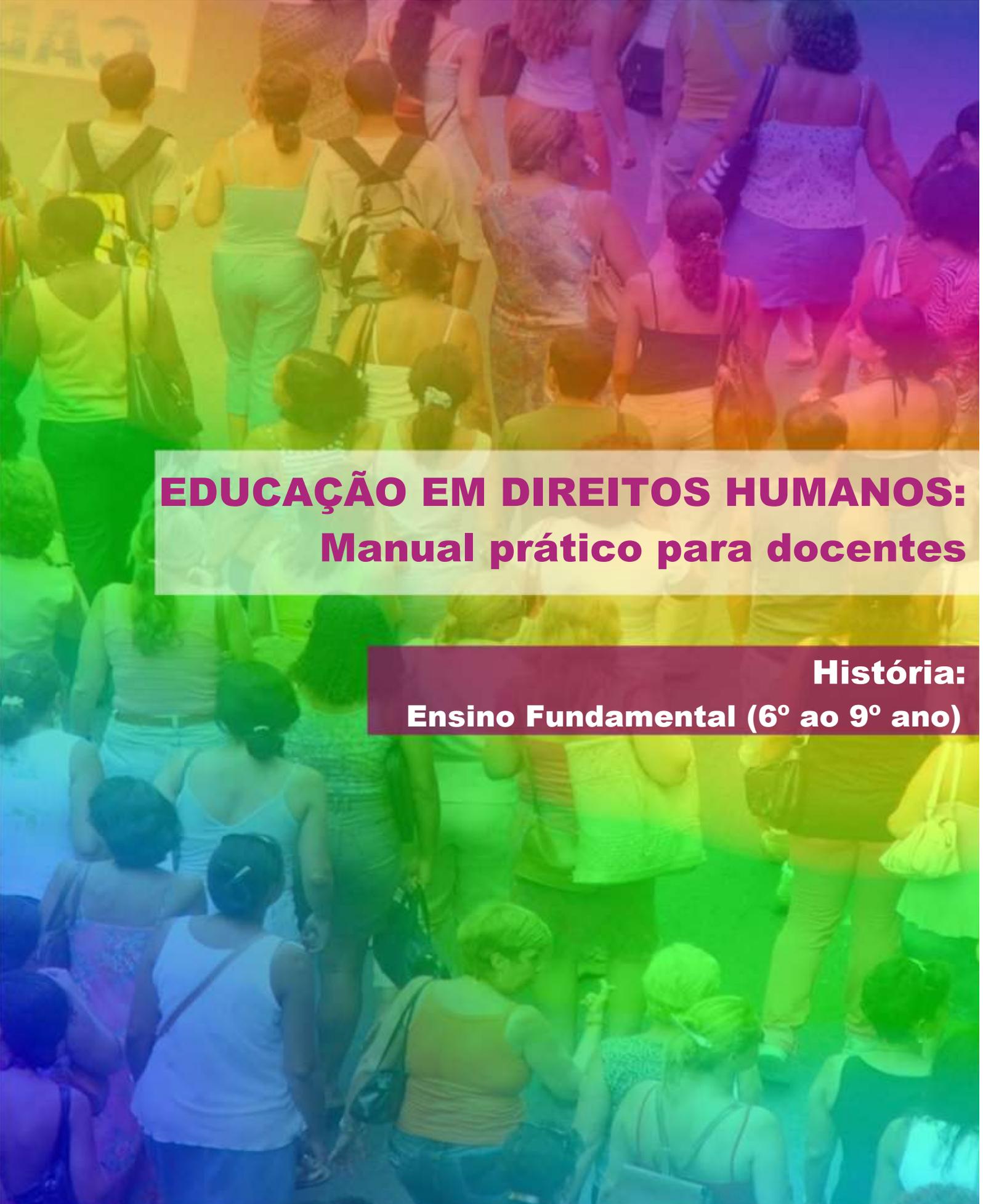
TAVARES, Celma. **Educar em direitos humanos**: o desafio da formação de educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al (org). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico metodológicos**. João Pessoa:UFPB,2007.

TAVARES, Celma e MONTEIRO, Ana Maria. **A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Periódico Científico editado pela ANPAE. Vol.1, 2011.

THERBORN, Goran. **Os campos de extermínio das desigualdades**. Novos estudos CEBRAP nº 87 São Paulo,2010 disponível em <http://www.scielo.br> acesso 20 de janeiro de 2020.

LUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. **A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas**. Rev. Bras. Estud. Pedagogia. Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, Apr. 2014 Available from, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100003&lng=en&nrm=iso; <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812014000100003>. Acesso em: 07 abr 2021.

APÊNDICE A: Manual Prático para a Educação em Direitos Humanos



EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
Manual prático para docentes

História:
Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)

APRESENTAÇÃO

Este Manual Didático é direcionado para os professores e professoras da Educação Básica, tendo como objetivo primordial destacar questões relevantes sobre a temática Educação em Direitos Humanos, na perspectiva de criar oportunidades de aprofundar o debate nas salas de aula, motivando assim os professores, professoras e os alunos à compreensão de protagonistas da história e agentes transformadores da realidade social, na qual se inserem.

Mestra

Cláudia Regina Pinto Silva é licenciada em História, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), especialista em Avaliação Educacional (UFMA), Supervisão Escolar (IESF) professora e coordenadora pedagógica da rede estadual de educação do Maranhão. Elaborou este Manual enquanto aluna do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), em Amambai. Bolsista do Programa Institucional de bolsas para alunos da Pós Graduação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul-PIBAP/UEMS. Atuou como formadora da rede municipal de ensino de São Luís, capacitando professores na implementação de Proposta Curricular de História e Lei 10.639/03. Membro do Fórum Maranhense de Mulheres.

Orientadora

Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues é doutora em História Social (USP) Coordenadora do Programa Mestrado Profissional em Ensino de História e professora titular da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Líder do grupo de pesquisa Estudos da Memória, Patrimônio Cultural, Natural e Ensino de História. Membro da Associação Brasileira de Mulheres de Carreira Jurídica, Seção Mato Grosso do Sul (ABMCJMS).

**Amambai/MS
2021**



Sumário

Aos Professores e professoras	3
Educação em direitos humanos-EDH	3
Educação em direitos humanos na escola	5
Ensino fundamental - 6º ao 9º ano	5
Formação Docente	7
Objetivos da EDH na Educação Básica	8
Projeto Político Pedagógico e a EDH.....	9
Enquanto professor (a) como posso saber se a minha escola promove a cultura dos direitos humanos?	9
O papel da Coordenação pedagógica na implementação da EDH na escola.....	10
Semana pedagógica	10
Demonstração das Intervenções	11
Projetos interdisciplinares em EDH: Como articular?	12
Realidade	12
Diálogo entre as disciplinas.....	12
Organização espaço e tempo escolar	12
Coletivo e individual	12
Sistematização.....	12
Plano de Aula História e EDH	13
Metodologias/estratégias para a sala de aula.....	17
Aula oficina	17
Narrativa histórica	19
Música	21
Cinema: animação e documentário	23
Jogos.	25
Aplicativos/Gamificação	28
Danças	30
Considerações.....	32
Elementos de estudo em EDH para o docente de História.....	34
Referências	37

Educação em direitos humanos-EDH

O que é educação em direitos humanos? Como surgiu? Como acessar suas diretrizes? A Educação em Direitos Humanos (EDH) é uma política pública, em nível mundial, que surgiu da articulação entre organismos internacionais (Organização Mundial das Nações Unidas) e nacionais (Países membros), com o propósito de desenvolver a cultura de paz, no mundo. O Brasil, tem suas bases no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos(PNEDH, 2006), documento que resulta da articulação institucional do governo federal, governos estaduais, governos municipais e o Distrito Federal, organismos de ensino superior e sociedade civil. O PNEDH estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação em cinco grandes eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública, Educação e Mídia.

VOCÊ JÁ OUVIU
FALAR DE
EDUCAÇÃO EM
DIREITOS
HUMANOS?

Figura 1: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos



Fonte: <https://www.gov.br>

Educação em direitos humanos na escola

A escola é o lugar do conhecimento sistematizado e, para além disso, um espaço de vivências individuais e coletivas, que tem como premissa possibilitar a autonomia de sujeitos com consciência social, para a formação da cidadania ativa, coletiva e planetária.



Ensino fundamental do 6º ao 9º ano

O Ministério da Educação (MEC) é o órgão responsável pela organização e elaboração de normas e procedimentos para o sistema de ensino brasileiro. Sancionada há 20 anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96 é o documento que regulamenta a finalidade da educação, no Brasil, para a Educação Básica e Ensino Superior. A educação básica corresponde à Educação infantil (0-3 anos) e Pré-escolas (4 e 5 anos), Ensino Fundamental, com duração de 9 anos, dividido em anos iniciais 1º ao 4º ano (6 a 9 anos) e anos finais 6º ao 9º ano (10 a 14 anos) e Ensino Médio.

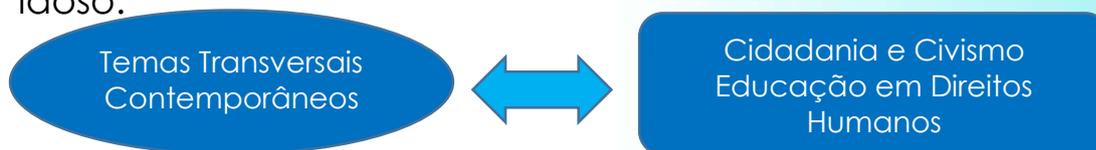


Em seu Artigo 2º, a LDB trata dos princípios de como deve ser uma prática educativa brasileira “ inspirada nos princípios de liberdade, nos ideais de solidariedade humana com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.



A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada em 2018, é o documento de caráter normativo que dispõe sobre as aprendizagens essenciais, para a Educação Básica e apresenta cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Na área de Ciências Humanas encontramos a disciplina de história, que traz as discussões, acerca do conhecimento histórico, objeto, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes.

Em 2019 a publicação da cartilha dos Temas Transversais Contemporâneos (TCTs) trouxe como perspectiva a contextualização do que é ensinado com temas de relevância para formação cidadã: Meio ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e Civismo, Multiculturalismo e Ciência e Tecnologia. Na macro área Cidadania e Civismo observam-se as temáticas: Visão familiar e Social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente, Processo de envelhecimento, Respeito e Valorização do idoso.



A partir desses documentos e com a parceria da União, os estados e municípios têm autonomia para formular os currículos, em suas redes de ensino, assim denominadas de proposta ou referencial curricular.

Formação Docente

Sobre a formação de professores a LDB diz que: “A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis de modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando terá como fundamentos:

1-a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

2-aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e outras atividades” (LDB, art 61, p.41.

Assegurado o direito a formação é de responsabilidade dos sistemas de ensino dos estados e municípios promover a capacitação inicial e continuada de professores e garantir diretrizes curriculares, contemplando as áreas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/BNCC e TCTS, suscitando práticas educativas que incentivem a interdisciplinaridade (integração entre as diferentes disciplinas) e a transdisciplinaridade (diálogo entre campos de saber) no espaço escolar. É importante que a introdução destes temas não esteja apenas sob o encargo do docente, em sala de aula, de maneira pontual ou isolada, sendo que a gestão escolar deverá estar envolvida, em todo o processo



- ✓ Desenvolver a cultura dos direitos humanos, em espaços sociais;
- ✓ Assegurar os objetivos e as práticas, coerentes com os direitos humanos;
- ✓ Estimular o diálogo, o respeito e a responsabilidade valores da EDH que devem permear as relações da comunidade escolar;
- ✓ Educar, visando à diversidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras;
- ✓ Permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didáticos-pedagógicos, o modelo de gestão e avaliação;
- ✓ Orientar as práticas docentes, para o caráter transversal e dialógico.



Enquanto professor (a) como posso saber se a minha escola promove a cultura dos direitos humanos?

Em seus artigos 12 e 13 a LDB 9.394/96 sinaliza que é de incumbência dos estabelecimentos de ensino, elaborar, executar sua proposta pedagógica e velar pelo plano de trabalho de cada docente. O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento que sistematiza as diretrizes e propostas de ação, a serem desenvolvidas no espaço escolar.

É de extrema relevância que a gestão escolar viabilize a participação dos sujeitos da comunidade, na elaboração da proposta, articulando o diálogo coletivo para a introdução da educação em direitos humanos, no currículo, com constantes processos avaliativos, sobre os avanços na promoção da cultura dos direitos humanos, no chão da escola.

Cabe ressaltar que o PPP tem como baliza as características do centro de ensino, considerando o bairro, o entorno, as crianças e jovens atendidos e a problematização dos principais conflitos, observados na rotina escolar.

É justamente esse o ponto de partida para a elaboração de projetos interdisciplinares: quais desigualdades e adversidades a escola em que trabalho precisa discutir? Como se dá a intervenção pedagógica, frente a uma situação de discriminação? De machismo? De homofobia? Como soluciono tais demandas na sala de aula?



O papel da Coordenação Pedagógica na implementação da EDH na escola

- A coordenação pedagógica deve ser capacitada para sensibilizar e conscientizar a comunidade escolar, sobre a necessidade da EDH, na escola;
- A coordenação pedagógica, junto à comunidade escolar, deve retroalimentar o PPP, com as novas demandas da rotina escolar;
- A gestão escolar deve buscar parcerias com a Secretaria de Educação, Secretarias Extraordinárias, ONGS e movimentos sociais de bairro, para processos formativos em serviço, promovendo sessões de estudo e socialização entre os pares.

Semana pedagógica

A Semana Pedagógica é o espaço propício, para promover a discussão sobre a inserção dos temas relacionados aos DH, o que deve ocorrer logo no início do ano letivo, com a avaliação das ações do ano anterior e tabulação do atendimento de pais, estudantes e docentes, na condução de situações que desprenderam esforços, para intervenções, no espaço escolar, ação intrinsecamente ligada à realidade específica, de cada escola.



Demonstração das Intervenções

Descrição de casos	Quantidade	Intervenção/parcerias	Resultado



Realidade

O fio condutor da proposta interdisciplinar é a realidade do/a aluno/a e de sua comunidade.

Diálogo entre as disciplinas

Em um projeto escolar interdisciplinar em EDH, nenhuma disciplina pode se sobressair mais que outra. As atividades propostas devem corresponder ao entrecruzamento das disciplinas.

Organização espaço e tempo escolar

O projeto deve sinalizar os tempos e os espaços formativos, para toda a comunidade escolar que poderá, por exemplo, transcender a sala de aula.

Coletivo e individual

O professor atua no projeto, enquanto elaborador (coletivamente) e executor (individual) em sua disciplina, em sala de aula.

Sistematização

O projeto interdisciplinar, enquanto produto da EDH, deve articular a pesquisa quantitativa com a metodologia para sua execução, considerando competências, objetivos



pedagógicos, temas transversais contemporâneos, plano de aula, recursos e avaliação.

Plano de Aula História e EDH

No âmbito do ensino fundamental, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta os professores da disciplina a desenvolverem nos alunos, uma atitude historiadora, diante dos conteúdos propostos.

Ao construir seu plano de aula, o professor deverá valer-se do cruzamento das competências e habilidades, para o ensino de história - unidade temática – temas contemporâneos (EDH), considerando ainda, a síntese do Projeto Político Pedagógico, na escola onde leciona. A elaboração do planejamento individual requer um diagnóstico sócio cultural do discente, com base nas informações adquiridas, em sala de aula.

De acordo com a BNCC, as temáticas a serem trabalhadas são:

No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano,



avança-se ao período medieval, na Europa e às formas de organização social e cultural, em partes da África.

No 7º ano, as conexões entre Europa, América e África são ampliadas. São debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais, ocorridos a partir do final do século XV, até o final do século XVIII.

No 8º ano, o tema é o século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo. Destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos. África, Ásia e Europa são objetos de conhecimento, com destaque para o nacionalismo, o imperialismo e as resistências a esses discursos e práticas.

No 9º ano, aborda-se a história republicana do Brasil até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. O estudo dos conflitos mundiais e nacionais, da Primeira e da Segunda Guerra, do nazismo, do fascismo, da guerra da Palestina, do colonialismo e da Revolução Russa, entre outros, permite uma compreensão circunstanciada das razões que presidiram a criação da ONU e explicam a importância do debate sobre **Direitos Humanos**, com ênfase nas diversidades identitárias, especialmente na atualidade.

Do ponto de vista mais geral, a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-



americanos, dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente”. (Base Nacional Comum Curricular, p.417 e 418).

A crítica em questão, é o aparecimento de unidade temática, para a educação em direitos humanos, somente a partir do 9º ano, quando o conteúdo direciona para a Constituição de 1988, conflitos mundiais e o surgimento da Organização das Nações Unidas.

Esse jogo de empurra condiciona o professor a debater os Direitos Humanos, apenas de maneira pontual, como exigência curricular, sem a preocupação com a formação para a cultura dos direitos humanos, que deveria estar presente, desde o 6º ano.

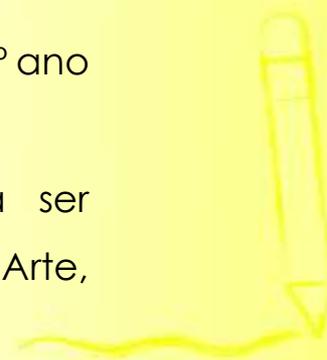
Sugere-se ao professor (a) de História que desenvolva junto aos discentes, a compreensão do termo cidadania; por exemplo, não apenas na visão da Antiguidade Clássica, mas com as novas abordagens que o termo cidadania requer, no mundo contemporâneo.

Exemplo 1

Escola de periferia-evasão escolar na pandemia - 6º ano A, ensino regular-faixa etária (11 anos)

Observação: Simulação de proposta que poderá ser desenvolvida com os componentes curriculares de Arte, Língua Portuguesa, Geografia, Filosofia e Ciências.

Língua Portuguesa: Gênero textual /charge



Arte: Ilustração humorística

Geografia: Pobreza e desigualdade

Filosofia: Educação do olhar

Ciências: Saneamento básico

Quadro ilustrativo instrumento plano de aula: História

Competência	Habilidades (EF06HI12)	Unidade temática	Metodologia	Avaliação
Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos, com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.		As noções de cidadania na Grécia e em Roma	Leitura visual: charge, figura sobre a cultura digital, na periferia Proposição de debate, sobre o significado de igualdade e desigualdade.	1- Produção de ideogramas (emojis) das classes sociais na Grécia e em Roma. 2- Slogan sobre igualdade.

Fonte: organizada pela autora (2021).

Figura1: Realidade e Direitos Humanos



Fonte: www.humorpolitico.com.br

1. Aula oficina

Metodologia baseada no trabalho da historiadora portuguesa, Isabel Barca, criado em 1999; consiste em aprender com fontes históricas e suas conexões, entre o passado e o presente.

Interpretação de objetos antigos. Museu na sala de aula.

Passo a passo:

1. Conhecer o conceito de aula oficina de Isabel Barca (2004);
2. Considerar o nível de conhecimento histórico da turma;
3. Relacionar com a unidade temática;
4. Perguntar aos alunos o que sabem sobre o tema;
5. Escolher as fontes;
6. Solicitar objetos que tragam marcas de um passado e para observação criteriosa.

Competências: Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições, em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

Habilidades: (EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que



originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

Unidade Temática: História - tempo, espaço e formas de registro.

Metodologia: Aula oficina. Manuseio e observação de objetos que demonstrem temporalidades.

Avaliação: Debate para a catalogação das peças.(século, ano e material)

Montagem do museu na sala de aula.

Figura 3: Antigo ferro de passar roupa em brasa



Fonte: portaleducacao.com.br



2. Narrativa histórica

Método que permite conhecer outros sujeitos históricos que não costumam estar em evidência, no livro didático. Alternativa que contribui para a descolonização do currículo escolar e promoção da diversidade. História indígena. Quilombola. Mulheres.

Passo a passo:

1. Conhecer o conceito de diversidade/igualdade de gênero;
2. Considerar o que os alunos sabem sobre a luta das mulheres, pela igualdade gênero;
3. Relacionar com a unidade temática;
4. Escolher as fontes.

Competências: Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos, com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Habilidades: (EF06HI19): Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres, no mundo antigo e nas sociedades medievais.

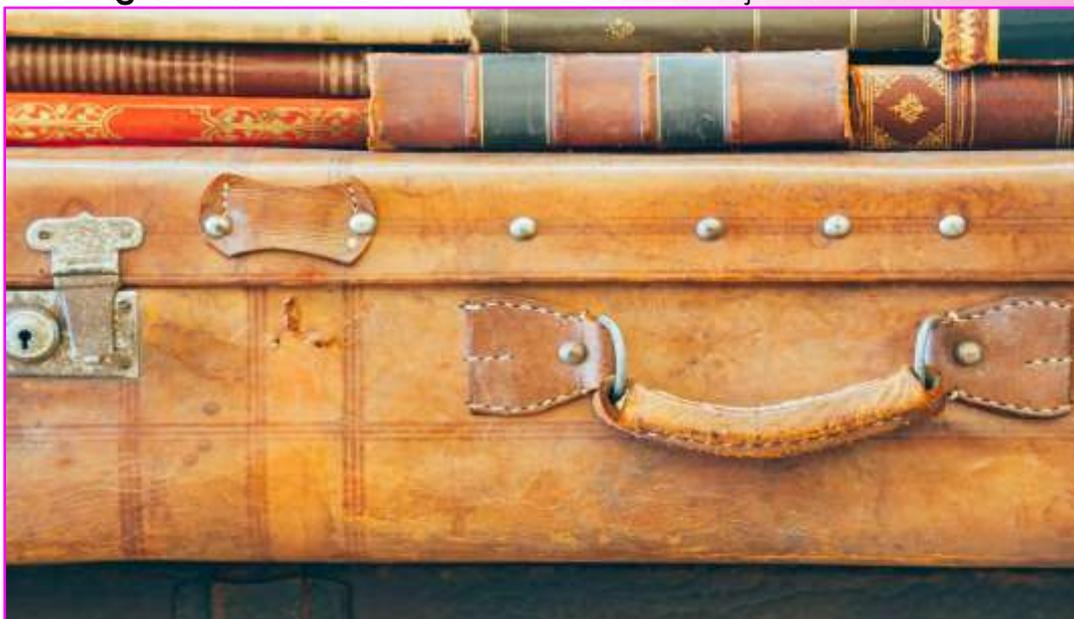
Unidade temática: Trabalho e formas de organização social e cultural . O papel da mulher, na Grécia e em Roma, no período medieval.



Metodologia: Narrativas femininas, na mala da História; cada mulher da comunidade conta a sua história, através de cartas, desenhos ou fotografias, os inserindo na mala confeccionada pelos alunos, que deverá permanecer na casa de cada aluno por 1 dia.

Avaliação: Painel expositivo, sobre as mulheres da comunidade.

Figura 4: Narrativas Femininas na mala viajante de História



Fonte: novaescola.org.br.



3. Música

A inteligência musical, de acordo com os estudos do psicólogo Howard Gardner, criador das oito inteligências múltiplas, está relacionada à captação, assimilação, discriminação, transformação e expressão. Sensibilidade ao ritmo, som e timbre. Funk e Rap simbolizam, atualmente, a expressão da cultura juvenil, na escola.

Passo a passo:

1. Conhecer o conceito de multiculturalismo;
2. Conhecer a Lei nº 11.645/2008;
3. Conhecer os elementos do Rap;
4. Considerar o que os alunos sabem; sobre a questão indígena;
5. Relacionar com a unidade temática;
6. Escolher as fontes.

Competências: Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos, com relação a um mesmo contexto histórico, posicionando-se criticamente, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Habilidades: (EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas, no tempo da conquista, com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.



Unidade temática: A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação

Metodologia: Música. Exploração da letra do rap “ A vida que eu levo” Mc Bros.

Avaliação: Composição de rap, em grupo, em resposta “A vida que eu levo” (proposta de batalha de rappers).

Figura 5: Grupo Indígena de Rap Bro Mc's da Aldeia Bororo em Dourados-MS



Fonte: <http://www.bemeducacaomusical.com.br/congressos/imagens/Bromcs.pdf>.

4. Cinema: animação e documentário.

A adoção dessa metodologia requer alguns conhecimentos básicos, sobre a técnica. Na sua utilização, o docente de História deve considerar a faixa etária dos estudantes, o tempo de exibição e a correlação com o tema abordado. Sua relevância, segundo Napolitano (2015, p.16) é o desenvolvimento de competências e habilidades, ampliação da capacidade narrativa e descritiva, decodificação de signos e códigos não verbais, desenvolvimento da criatividade, da capacidade sociocultural e político ideológica.

Passo a passo:

1. Conhecer a Lei 10.639/2003;
2. Conhecer os elementos da linguagem cinematográfica;
3. Considerar o que os estudantes sabem, sobre a cultura africana e afrobrasileira;
4. Relacionar, com a unidade temática;
5. Escolher as fontes.

Competências: Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos, com relação a um mesmo contexto histórico; posicionar-se criticamente, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.



Habilidades: (EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas, no tempo da conquista, com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

Unidade temática: Os processos de independência nas Américas. A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão

Metodologia: Cinema /recorte da animação em *stop motion* *Orun Àiyé* para contar a criação do mundo, a partir do orixá.

Avaliação: Debate, acerca da preconceito, com as religiões de matriz africana. Confecção de um vídeo de bolso, com o uso do celular, sobre a intolerância religiosa.

Figura 6: Òrun Àiyé. Série de animação brasileira produzida pela Estandarte Produções .Narra 16 episódios sobre a cultura ioruba.



Fonte: <http://www.afreaka.com.br/notas/animacao-baiana-orun-aiye->

5. Jogos.

Segundo Pereira e Giacomoni (2018, p,14), jogar, na aula de História, é um belo exercício amoroso, porque é através da brincadeira que o discente aprende, ou seja, é com a dinâmica/regras do jogo que ele será capaz de construir conceitos, fazer associações e questionar situações do dia a dia.

Passo a passo:

1. Conhecer o PNEDH e TCTS;
2. Conhecer os elementos do jogo, em sala de aula;
3. Considerar o que os alunos sabem, sobre os direitos humanos;
4. Relacionar, com a unidade temática;
5. Escolher as fontes.

Competências: Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições, em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

Habilidades: (EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos, ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e da defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses



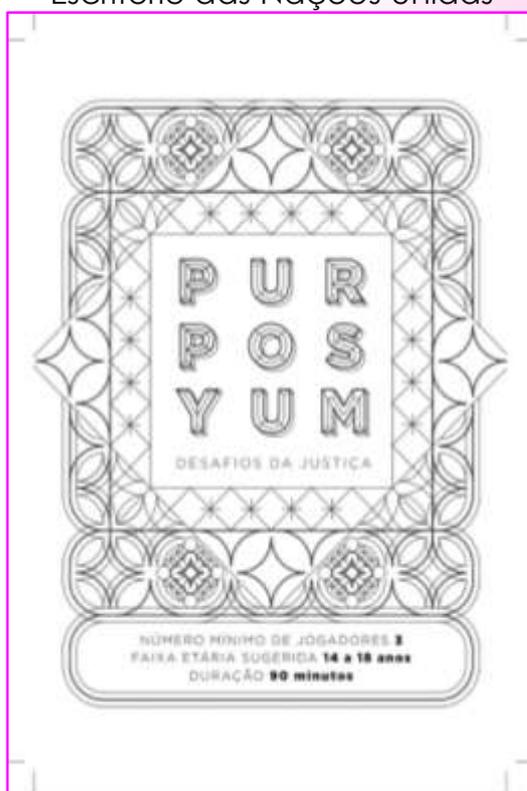
direitos e para a identificação dos agentes responsáveis, por sua violação.

Unidade temática: Totalitarismos e conflitos mundiais. A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos

Metodologia: Jogo de cartas em equipe “urposyum”. Utilização do Painel da Justiça- Educação para os Direitos Humanos.

Avaliação: Elaboração de uma memória individual e coletiva, para cada equipe. Qual o propósito de aumentar a justiça no mundo?

Figura 7: Purposyum jogo de cartas colaborativo para estimular narrativas objetivos da campanha “Educação para a justiça” do Escritório das Nações Unidas



Fonte: <https://www.unodc.org/e4j/pt/secondary/non-electronic-games/purposyum.html>

Figura 8: MOVÍ-O jogo dos territórios indígenas-Tabuleiro

Fonte: <https://comin.org.br/publicação/movi-o-jogo-dos-territórios-indígenas>.

Figura 9: Tabuleiro

Fonte: <https://comin.org.br/publicação/movi-o-jogo-dos-territórios-indígenas>.

6. Aplicativos/Gamificação

As tecnologias digitais assumiram um papel fundamental, na sociedade em que vivemos. No ensino e aprendizagem é instrumento que possibilita a utilização de materiais visuais e coloca o aluno como protagonista desse processo. No ensino remoto tornou-se uma alternativa, para a interação entre professores e alunos.

Passo a passo:

1. Conhecer o conceito das TICs;
2. Conhecer os elementos da gamificação, para a sala de aula;
3. Considerar o que os alunos sabem, sobre *Minicrefft*;
4. Relacionar com a unidade temática;
5. Escolher as fontes.

Competências: Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação, de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais

Habilidades: (EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos, analisando seus significados.

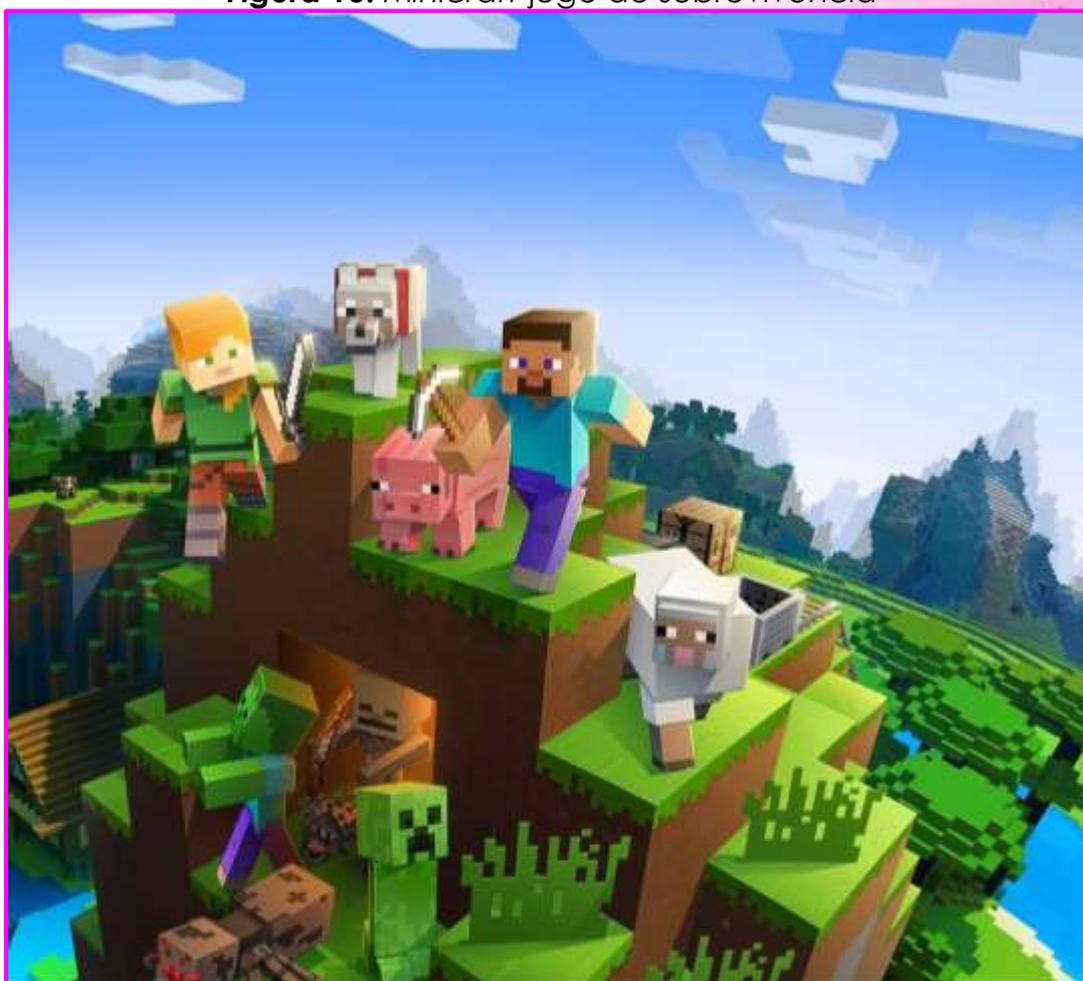
Unidade temática: Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo. Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo. Renascimentos artísticos e culturais .



Metodologia: Gamificação. *Minicraft*. Construção de uma cidade renascentista, em grupo.

Avaliação: Cidade renascentista com o maior número de características.

Figura 10: *Minicraft* jogo de sobrevivência



Fonte: <https://dicasdenomes.com.br/nomes/jogos/jogos-parecidos-com-minecraft/>

7. Danças

O movimento do corpo traduz uma série de significados sobre a história e cultura de um povo. Diversos grupos sociais utilizam a dança, para manifestar seus sentimentos e desejos. O estudo de uma civilização pode ser iniciado por essa expressão. A dança também tem no corpo a possibilidade de reivindicação, de espaço político.

“Ao percorrer a trajetória da história da dança, desde os primeiros sinais de sua existência, passando por sua evolução, desde a luta pela sobrevivência, caminhando pelos aspectos religioso, folclórico, artístico, até os nossos dias; é possível perceber com clareza, a presença da dança, tanto mais simples, quanto nos momentos históricos que marcaram épocas, em cada sociedade” (RANGEL,2002,p.40).

Passo a passo:

1. Conhecer os elementos da expressão corporal e seus signos;
2. Considerar o que os discentes sabem sobre as danças populares, de onde moram;
3. Relacionar, com a unidade temática;
4. Escolher as fontes.

Competências: Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos, com relação a um mesmo contexto histórico; posicionar-se criticamente,



com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Habilidades: (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas, como forma de contestação, ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

Unidade temática: Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946. Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência As questões indígena, negra e a ditadura.

Metodologia: Dança de trabalhadores/as. Manifestação de um grupo social.

Avaliação: Elaboração de movimentos de dança que simbolizem a reivindicação de direitos.

Figura 10: Cacuriá dança do Maranhão surgida na festa do Divino Espírito Santo.



Fonte: <https://geografianordeste.wordpress.com/2017/06/01/cacuria/>

Considerações

A educação em direitos humanos, acima de tudo requer, um espaço humanizado, para a sua aplicabilidade e estabelecimento de uma cultura em direitos humanos. É uma posição política que visa disseminar no espaço escolar, uma cidadania ativa, onde os alunos desenvolvam novos comportamentos/ sentimentos e rotinas escolares, pautadas na igualdade, empatia, cooperação e solidariedade, transformando a si mesmo, de maneira individual e coletiva, junto a outros.

Educar para os direitos humanos não é uma tarefa exclusiva do professor e da professora de História; sua implementação perpassa por todas as disciplinas, em uma perspectiva interdisciplinar, sendo necessário que a gestão escolar esteja comprometida com essa mudança, elencando em seu Projeto Político Pedagógico e em suas formações contínuas, suas diretrizes, articulando ações em projetos, amostras, palestras e seminários, inserindo metodologias, linguagens e narrativas que promovam o respeito à diversidade e à diferença.

É imprescindível ao docente, compreender que a EDH pode e deve ser explorada, desde o 6º ano, nos conteúdos de História; o docente poderá valer-se da parceria, com as outras disciplinas, na superação de um conteúdo fragmentado.



Este manual traz algumas contribuições, mas é conveniente lembrar ao professor e à professora, que é a sua relação com seus alunos e alunas, em contexto com sua realidade, o que determinará o seu caminho, na promoção de sujeitos históricos/ indivíduos com memória, cidadãos ativos, na defesa dos direitos humanos.



“Por fim sugerimos algumas referências, ao docente de história, para a educação em direitos humanos.”

“Bom trabalho!”

<https://vladimirherzog.org/>

<https://anistia.org.br/>

<https://direitoshumanos.espm.br/>

<https://www.institutomariellefranco.org/>

<https://cursos.fdr.org.br/>

<https://formacaocastroalves.com.br/>

<https://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/index.html>

<https://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/espaco/229/>

<https://institutochicomendes.org.br/>

<https://www.geledes.org.br/>

<https://apiboficial.org/>

<https://acordacultura.org.br>

<https://afreaka.com.br>

<https://education.minecraft.net>

[https://coming.org.br/publicação/movi-o-jogo-dos-territórios-indígenas.](https://coming.org.br/publicação/movi-o-jogo-dos-territorios-indigenas)

[https://repórter brasil.org.br//](https://repórter-brasil.org.br/)

Filmes

A lição de Moremi(2020) Assédio sexual

Por uma vida melhor (2020) Tráfico de pessoas



Os 7 de Chicago (2020) Direitos Humanos e sociais.
Zaatari: Memórias do Labirinto (2019) Refugiados
Uma noite de 12 anos (2018) Ditadura militar na América Latina
Infiltrado na Klan(2018) Racismo estrutural
Uma mulher fantástica(2017) Transexualidade. Gênero
Sozinho (2014) Pessoa com deficiência

Documentários

Ex Pajé (2018) Diversidade.Intolerância religiosa
Memórias femininas na luta contra a ditadura militar- Estudos do Tempo Presente-UFRJ(2015)
O Sal da Terra (2014)
Cowspiracy (2014) Consumo animal e sustentabilidade

Séries

A vida e a história de Madam C.Walker (2020)
O conto da Aia (2017)

Podcast Spotify

Direitos Humanos- Audioteca para concursos . A lei em áudio(2020)
Direitos Humanos em Foco (2020)
Direitos Humanos e Segurança Pública (2020)
Diretrizes Nacionais para a EDH-Legiscast(2020)
Educação em Direitos Humanos no centro da roda (2021)



Educação em Direitos Humanos. Episódio de feminismos:
verdades inconvenientes.

Malala e as ameaças à educação (2020)

Álbuns de música

Direitos Humanos no Banquete dos Mendigos

Direitos Humanos –Armazém da utopia



BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília. Secretaria Especial de Direitos Humanos/Ministério de Educação e Justiça/UNESCO,2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-ainformacao/participacao-social/comite-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-cnedh/cnedh> Acesso: 27 de maio de 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular(BNCC)**. Educação è Base. Brasília,MEC/CONSED/UNDIME,2017.Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 02 de jun.2019.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos,2006.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos - ONU (1948). Disponível em: <https://www.nacoesunidas.org>. Acesso em 03 nov. 2019.

_____.Temas Contemporâneos na Base Comum Curricular Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Secretaria da Educação Básica. Ministério da Educação /MEC.Brasília , 2019.

BARCA, Isabel. **Aula Oficina:** do Projeto á Avaliação .In: Para uma educação de qualidade :Atas da Quarta Jornada de Educação História. Braga, Centro de Investigação em Educação.(CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho,2004.

BELENI, Saléte Grando. **Jogos e culturas indígenas:** possibilidades para a educação intercultural na escola .Cuiába: EdUFMT,2010.

CAIÇARA, Junior Cícero. **Informática, internet e aplicativos**. Curitiba: ibpex, 2007.

DIAS, Crislaine Matias Tavares. **A (in)visibilidade das mulheres no ensino de história do Brasil:** O jogo como recurso pedagógico para a história das mulheres. Dissertação de mestrado, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de

História. Profhistória. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Amambai, 2021.

FADEL Luciane Maria, Vânia Ribas Ulbricht, Claudia Regina Batista, Tarcísio Vanzin , organizadores. **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. 2º ed São Paulo, Paz e Terra, 2010.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. São Paulo. Artmed, 2010

GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

HUSEN, Jörn. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília:UNB,2007.

LIMA.IBR. **A dança como expressão política de resistência e existência de uma cultura juvenil v. Políticas e Cultura em Revisa**. Salvador,V.11nº 2, p 16-34,Jul. Dez de 2018.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo : Contexto, 2015.

PAIVA, Leila; SOUSA, Lana Régia. **Enfrentamento á violência doméstica e familiar contra a mulher**. Direitos Humanos das Mulheres. Fundação Demócrito Rocha. Disponível em: <https://fdr.org.br/>. Acesso em: 31 Jan. 2021.

PEREIRA, Junia Salles. **Produção de materiais didáticos para a diversidade**: patrimônio e práticas de memória uma perspectiva interdisciplinar Belo Horizonte: UFMG/FAEL/Labepeh; UFMG/Caed; Brasília, Secad /MEC,2010

PEREIRA, Lara Rodrigues; SILVIA, Cristiane Bereta. **Como utilizar o cinema em sala de aula**: notas a respeito do ensino

de história. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/viewFile?4304/2830>>. Acesso em: 05 Jan. 2021

PINSK, Carla Bassanezi. **Novos Temas nas aulas de História**. São Paulo. Editora Contexto, 2009

RANGEL, Nilda B.C. **Dança, educação, educação física**: propostas de ensino de dança e o universo da educação física. São Paulo: Fontoura, 2002.

RODRIGUES, Marinete Aparecida Zacharias. **Mulheres, violência e justiça no século XIX**. Jundiaí, Paco editorial, 2016

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8.ed-São Paulo: Libertad Editora, 2007

