



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**ALESSANDRO OLIVEIRA DE SOUZA ARAÚJO**

**DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE CULTURAL: LETRAMENTO DIGITAL E**  
**A APRENDIZAGEM HISTÓRICA POR MEIO DO REMIX NO ENSINO MÉDIO**

**NATAL**  
**2021**

ALESSANDRO OLIVEIRA DE SOUZA ARAÚJO

DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE CULTURAL: LETRAMENTO DIGITAL E A  
APRENDIZAGEM HISTÓRICA POR MEIO DO REMIX NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior.

NATAL

2021

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -  
CCHLA

Araujo, Alessandro Oliveira de Souza.

Direitos humanos e diversidade cultural: letramento digital e a aprendizagem histórica por meio do Remix no ensino médio / Alessandro Oliveira de Souza Araujo. - 2021.  
133f.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior.

1. Remix - Dissertação. 2. Direitos Humanos - Dissertação. 3. Letramento Digital - Dissertação. 4. Ensino de História - Dissertação. I. Santiago Júnior, Francisco das Chagas Fernandes. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 37:34

ALESSANDRO OLIVEIRA DE SOUZA ARAÚJO

DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE CULTURAL: LETRAMENTO DIGITAL E A  
APRENDIZAGEM HISTÓRICA POR MEIO DO REMIX NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 1/2021 - PPGEH (13.90)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 08/06/2021 09:37)*

FRANCISCO DAS CHAGAS FERNANDES  
SANTIAGO JUNIOR

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

HIST/CCHLA (13.18)

Matricula: 1518086

*(Assinado digitalmente em 07/06/2021 19:14)*

MARGARIDA MARIA DIAS DE OLIVEIRA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

HIST/CCHLA (13.18)

Matricula: 1170781

*(Assinado digitalmente em 07/06/2021 20:11)*

ALESSANDRO OLIVEIRA DE SOUZA ARAUJO

DISCENTE

Matricula: 20191000586

*(Assinado digitalmente em 07/06/2021 19:55)*

RODRIGO DE ALMEIDA FERREIRA

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 029.505.236-84

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrn.br/documentos/> informando seu número: 1, ano: 2021, tipo: ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO, data de emissão: 07/06/2021 e o código de verificação: f96ef59bc0

Dedico este trabalho à minha esposa Priscila, aquela que jamais deixou de acreditar, pelo seu apoio e suporte, sendo fonte de toda a minha força e dedicação. E à minha mãe Salete, que me ajudou a ser quem sou, tornando possível a conclusão de mais essa etapa. Tudo que faço e conquisto é por vocês!

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por estar presente em mim, me conduzindo, pois quando meu coração traça um caminho, é Ele que me dirige os passos e perdoa meus pecados.

De uma forma muito carinhosa, aos meus professores, Aila, Kelma, Isaura, Gildete, Odália e muitos outros que, no começo de minha caminhada, me serviram como inspiração.

Ao Professor Santiago, por toda a paciência, profissionalismo, brilhantismo e dedicação na orientação deste trabalho, partilhando seu conhecimento.

Em especial, ao meu amigo e pastor Giceldo, por me oferecer uma amizade tão preciosa, por todo o tempo dedicado, pela paciência e por toda a ajuda fundamental para a minha vida.

Ao pastor Amazonito, que sempre me motivou a estudar e a buscar crescimento.

Ao Colégio Joaquim Barroso Neto, que me ofereceu muito suporte para desempenhar o meu papel fundamental de professor.

A todos os meus alunos, que me inspiram a aprender e crescer a cada dia.

E, por fim, aos meus grandes e verdadeiros amigos, alguns longe, outros bem perto, que tiveram imensa importância em momentos de alegrias, angústias, dúvidas, tornando-se grandes refúgios e sempre prontos para ajudar.

O que fazemos em vida, ecoa pela eternidade.

General Maximus, no filme Gladiador.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a importância da educação em direitos humanos com foco na diversidade cultural. Essa temática tem sido historicamente negligenciada, mesmo existindo, no Brasil, ampla legislação que é fruto da signatariedade do país aos pactos que organizam os direitos humanos. Outra face desse problema se encontra na metodologia utilizada historicamente nas salas de aula. A educação deve estar alinhada às habilidades e saberes de nossos alunos. Os letramentos digitais são uma metodologia capaz de aliar essas habilidades a um conjunto de novas competências que poderão ser adquiridas. O remix, uma dessas formas de letramento digital, pode funcionar como ferramenta na aprendizagem histórica sobre a formação dos direitos humanos. Para produzir um ensino de história focado no aluno e produtor de sujeitos do direito, princípio fundamental de uma educação pelos direitos humanos, usaremos, neste trabalho, o remix como proposta didática. Para o uso do remix, é necessária a utilização de um artefato pré-existente e, em nosso caso, selecionamos as narrativas audiovisuais (filmes) em sala de aula como a mídia para a produção de sínteses históricas no formato de remix. Os filmes são documentos históricos audiovisuais que oferecem versões do passado e podem ser articulados em sala de aula, a partir de um problema específico montado pelo professor. No nosso caso, o tema da formação dos direitos humanos e especificamente a importância e respeito à diversidade cultural. Neste trabalho, são apresentadas pesquisas de campo (feitas com o Google Formulários) e experiências com a técnica do remix realizadas em sala de aula e, ao final, apresentamos uma proposta de disciplina eletiva como produto voltado ao aprendizado dos direitos humanos, por meio do aprendizado e do uso de remix.

Palavras-chave: Remix. Direitos Humanos. Letramento Digital. Ensino de História.

## **ABSTRACT**

The aim of this paper is to reflect on the importance of human rights education with a focus on cultural diversity. This theme has been historically neglected, even though there is ample legislation in Brazil that is the result of the country's signatory to the pacts that organize human rights. Another face of this problem is found in the methodology used historically in classrooms. Education must be aligned with the skills and knowledge of our students. Digital literacies are a methodology capable of combining these skills with a set of new skills that can be acquired. The remix, one of those forms of digital literacy, can function as a tool in historical learning about the formation of human rights. In order to produce a history teaching focused on the student and producer of subjects of law, a fundamental principle of human rights education, we will use in this work, the remix as a didactic proposal. For the use of the remix it is necessary to use a pre-existing artifact and in our case, we selected the audiovisual narratives (films) in the classroom as the media for the production of historical syntheses in the format of the remix. The films are audiovisual historical documents, which offer versions of the past and can be articulated in the classroom, based on a specific problem set up by the teacher. In our case, the theme of the formation of human rights and specifically the importance and respect for cultural diversity. In this work, field research (made with Google Forms) and experiences with the remix technique carried out in the classroom are presented and at the end we present an elective discipline proposal as a product aimed at learning human rights through the learning and use of remix.

**Keywords:** Remix. Human rights. Digital Literacy. History teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Remix realizado por aluno de Terceiro Ano (2020) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.....	21
Figura 2 –	Remix realizado por aluno de Terceiro Ano (2020) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.....	21
Figura 3 –	Quadro contendo o remix ( <i>mashup</i> ) realizado por aluno de Segundo Ano (2021) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.....	23
Figura 4 –	Quadro contendo o remix ( <i>mashup</i> ) realizado por aluno de Segundo Ano (2021) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.....	25
Figura 5 –	Remix realizado por aluno de Terceiro Ano (2020) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.....	49
Figura 6 –	Remix realizado por aluno do Segundo Ano (2021) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.....	76
Figura 7 –	Remix realizado por aluno do Terceiro Ano (2020) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.....	89
Figura 8 –	Remix realizado por aluna do Terceiro Ano (2020) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.....	90
Figura 9 –	Remix realizado por aluna do Terceiro Ano (2020) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.....	91
Figura 10 –	Remix realizado por aluna do Terceiro Ano (2020) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.....	92
Figura 11 –	Remix realizado por aluna do Terceiro Ano (2020) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.....	93
Figura 12 –	Remix realizado por aluna do Terceiro Ano (2020) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.....	94
Figura 13 –	Remix realizado por aluna do Terceiro Ano (2020) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.....	95
Figura 14 –	Remix realizado por aluna do Terceiro Ano (2020) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.....	96
Figura 15 –	Remix realizado por alunos monitores da turma (2020) do Ensino Médio na EEMTI Integrada Dois de Maio.....	98
Figura 16 –	Remix realizado por aluna do Primeiro Ano (2021) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.....	99

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Gráfico da “Pesquisa - Direitos Humanos”, pergunta: Quais dos recursos abaixo seriam interessantes para ajudar no estudo sobre os direitos humanos?.....	12
Gráfico 2 –	Gráfico da “Pesquisa de Ensino em Direitos Humanos”, pergunta: Você convive com alguma forma de intolerância (recusa de determinado pensamento, ação ou da convivência com determinados grupos sociais) na(s) escola(s) onde atua?.....	41
Gráfico 3 –	Gráfico da “Pesquisa de Ensino em Direitos Humanos”, pergunta: Em tempos onde a conexão virtual (através da internet) vem ganhando cada vez mais importância, você percebe que seus alunos possuem uma conexão real (social, afetiva, emocional) com as pessoas com quem convivem?.....	42
Gráfico 4 –	Gráfico da “Pesquisa – Direitos Humanos”, pergunta: Em tempos onde a conexão virtual (via internet) vem ganhando cada vez mais importância, você sente que possui uma conexão real (social, afetiva, emocional) com as pessoas com quem convive?.....	50
Gráfico 5 –	Gráfico da “Pesquisa - Direitos Humanos”, pergunta: Você convive com alguma forma de intolerância (definida pelo dicionário como: 1.qualidade de intolerante. 2.falta de tolerância, de condescendência. “i. com as fraquezas alheias”)?.....	51
Gráfico 6 –	Gráfico da “Pesquisa - Direitos Humanos”, questão: Você acha que a escola, é um lugar onde.....	51
Gráfico 7 –	Gráfico da “Pesquisa - Direitos Humanos”, questão: Já fui afetado pela intolerância.....	53
Gráfico 8 –	Gráfico da “Pesquisa – Direitos Humanos”, questão: Já vi alguém sofrendo com intolerância:.....	54
Gráfico 9 –	Gráfico da “Pesquisa - Direitos Humanos”, pergunta: Você já estudou os direitos humanos?”.....	55
Gráfico 10 –	Gráfico da “Pesquisa - Ensino em Direitos Humanos”, pergunta: Quais dos recursos pedagógicos abaixo seriam interessantes para ajudar no estudo/ensino sobre os direitos humanos?.....	72

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE CULTURAL NO BRASIL.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1</b>	<b>A importância dos direitos humanos.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2</b>	<b>Educação, direitos humanos e diversidade cultural no brasil.....</b>	<b>40</b>
<b>2.3</b>	<b>Alunos no século XXI, sujeitos de direitos humanos?.....</b>	<b>47</b>
<b>3</b>	<b>FILME, NARRATIVA, SALA DE AULA.....</b>	<b>58</b>
<b>3.1</b>	<b>O filme como metodologia educacional.....</b>	<b>58</b>
3.1.1	Filme, uma ferramenta pedagógica.....	61
<b>3.2</b>	<b>O filme como narrativa histórica.....</b>	<b>63</b>
3.2.1	A disputa da narrativa histórica.....	63
3.2.2	O filme como narrativa.....	67
3.2.3	O filme de quem produz, o filme de quem vê.....	69
<b>3.3</b>	<b>O papel do filme na educação em direitos humanos e para a diversidade cultural.....</b>	<b>71</b>
3.3.1	Filme para os direitos humanos, identidade e diversidade.....	71
3.3.2	Narrativas fílmicas e sensibilização.....	73
3.3.3	A trajetória dos direitos humanos por meio das narrativas fílmicas.....	75
<b>4</b>	<b>O LETRAMENTO DIGITAL REMIX.....</b>	<b>78</b>
<b>4.1</b>	<b>Letramentos digitais: uma possibilidade na educação para a inclusão digital e outras soluções.....</b>	<b>78</b>
<b>4.2</b>	<b>A saída do letramento digital remix.....</b>	<b>84</b>
<b>4.3</b>	<b>Letramento digital remix e educação em direitos humanos.....</b>	<b>100</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
	<b>ANEXO A – REMIX (MASHUP) COMPLETO DO ALUNO “D”.....</b>	<b>114</b>
	<b>ANEXO B – SINOPSE DO FILME SUGERIDO COMO POSSÍVEL PARA DISCUTIR A TEMÁTICA DOS DIREITOS HUMANOS.....</b>	<b>117</b>
	<b>ANEXO C – FORMULÁRIO DA PESQUISA - DIREITOS HUMANOS...</b>	<b>118</b>
	<b>ANEXO D – FORMULÁRIO DA PESQUISA DE ENSINO EM DIREITOS HUMANOS.....</b>	<b>124</b>
	<b>ANEXO E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TRABALHOS ESCOLARES.....</b>	<b>132</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Nossa proposta, nessa pesquisa, é trabalhar com letramento digital na aprendizagem histórica em sala de aula de maneira a amparar professores sobre o uso da técnica do remix junto aos seus alunos. Usaremos, como exemplo de tratamento, o tema dos direitos humanos e o uso de filmes em sala de aula. Ao final da proposta, nosso produto é uma disciplina eletiva/oficina voltada ao auxílio de professores sobre o uso de filmes em sala de aula. A pesquisa, portanto, combina o uso de filmes em sala de aula, letramento digital e aprendizagem histórica a partir de uma educação para os direitos humanos.

Mas, por que letramento digital e direitos humanos? Vivemos uma verdadeira “revolução tecnológica” e seus frutos estão à disposição de muitos. Como professor, percebo em meus alunos aprendentes ávidos pelo uso das tecnologias. Esses mesmos alunos, antenados com as vicissitudes tecnológicas, têm demonstrado dificuldade em compreender e aplicar questões básicas e importantes na sociedade, como os direitos humanos. Esses direitos são construções históricas que devem contribuir com a constituição de sociedades mais justas e igualitárias, bem como colaborar na consolidação da cidadania no Brasil. A História, enquanto disciplina escolar, deve ser entendida como área de conhecimento que agrega saberes que concorram para a formação de uma consciência histórica, a fim de constituir narrativas associadas à cidadania.

O ensino de História não só não tem enfatizado esses direitos, que deveriam ser estudados de maneira permanente, fazendo parte do currículo, como a escola tem sido espaço de violações aos direitos humanos de diversos tipos, tais como a continuidade de práticas de intolerância religiosa, racial, de gênero ou orientação sexual. Nossos alunos têm dominado as ferramentas digitais de interação, como as redes sociais virtuais, mas não se conectam uns com os outros, a fim de constituir uma rede social, afetiva, de colaboração e solidariedade.

A educação em direitos humanos, incluída no ensino de História por meio de métodos que possibilitem ao aluno interpretar a história e ler as vivências experienciadas pelo outro e as mudanças culturais, deve servir para conectar os alunos, a fim de que reajam a problemas tão latentes e graves quanto a intolerância nos comportamentos cotidianos. A educação em direitos humanos é atitudinal<sup>1</sup> e pode estimular habilidades que concorram para

---

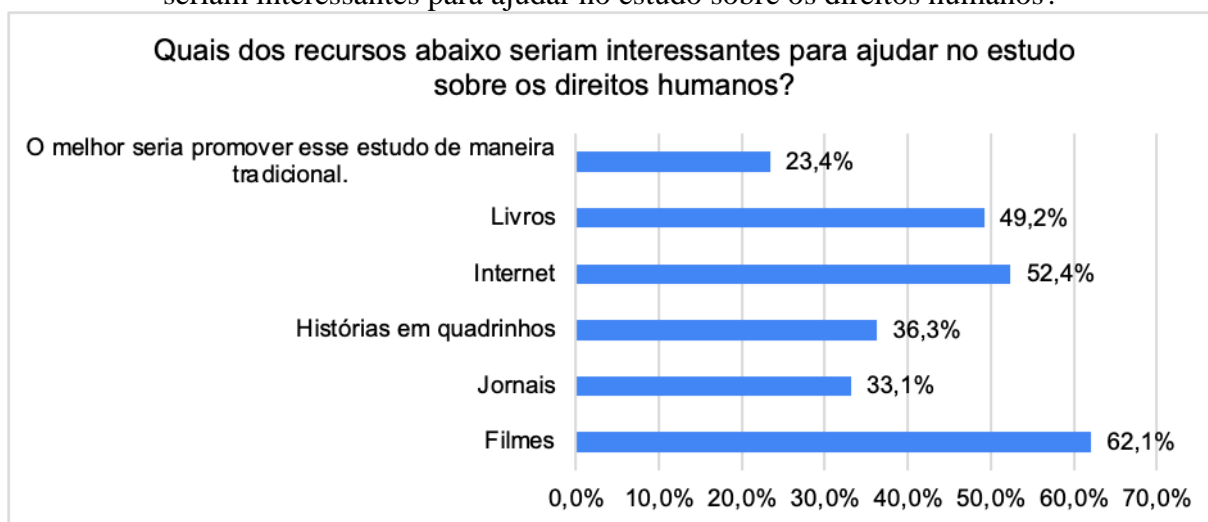
<sup>1</sup> Entendemos como conteúdo atitudinal aquele que contribui com os processos que fazem parte da experiência que o ser humano tem na realidade na qual está inserido. Para que essa experiência seja satisfatória, é necessário que o indivíduo se valha de orientações e ordenações éticas, a fim de que esteja apto a conviver e respeitar os demais. Esse conteúdo proporciona ao ser humano espaço para ser moldado e moldar a sociedade, concorrendo para que ela possa ser justa e igualitária.

a tolerância em relação a pontos de vista, experiências de vida, orientação política e ideologias diferentes, formando alunos que respeitem e valorizem a diversidade cultural, a cooperação e a construção de relações sociais mais justas e que tenham condição de se situarem no tempo em que vivem. Essa diversidade deve ser vista como ponto fundamental para uma educação transformadora no contexto social.

Esse tipo de educação com caráter transformador pode ser realizado a partir da ideia de que se possa subverter metodologias tradicionais, as quais têm causado desestímulo em nossos alunos já que não levam em consideração seus interesses, afinidades, saberes e experiências. Em se tratando do ensino de História, os conteúdos enfatizados em sala de aula não ajudam necessariamente na promoção da ênfase nos direitos humanos, no sentido de que a associação destes aos diversos processos históricos não é automática.

Partindo de minha experiência profissional, em pesquisa intitulada “Pesquisa - Direitos Humanos”<sup>2</sup>, através de um formulário Google, realizada com 124 alunos nas escolas da rede privada e da rede pública de ensino onde atuo como professor de História do Ensino Médio, com a possibilidade de assinalar mais de uma resposta, na questão “Quais dos recursos abaixo seriam interessantes para ajudar no estudo sobre os direitos humanos?”, 62,1% assinalaram filmes, 33,1% assinalaram jornais, 36,3% assinalaram histórias em quadrinhos, 52,4% assinalaram internet, 49,2% assinalaram livros e 23,4% assinalaram a opção “o melhor seria promover esse estudo de maneira tradicional”.

Gráfico 1 – Gráfico da “Pesquisa - Direitos Humanos”, pergunta: Quais dos recursos abaixo seriam interessantes para ajudar no estudo sobre os direitos humanos?



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

<sup>2</sup> Link para os resultados da pesquisa: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1PkK2ZhmPt-JHIBb7dtx-Eo3aXoK0P2VFbiReMI0h8fs/edit?usp=sharing>

Tendo em vista esse interesse, nos propomos a pensar nos filmes como documentos históricos audiovisuais capazes de ativar a discussão sobre direitos humanos. Propomo-nos a pensar numa educação histórica que explore os filmes como ativadores que se articulem com a consciência histórica dos alunos, a partir da experiência vivida por eles com relação aos direitos humanos e a diversidade cultural, e que ofereçam subsídios para que os alunos promovam significações próprias sobre a temática, realizando *produtos* que defendam e enfatizem os direitos humanos e a diversidade cultural. Esses produtos podem servir como sínteses das narrativas fílmicas que apreendam aquilo que os alunos vivenciam, assimilam, manifestam, refletem, denunciam e defendem acerca dos direitos humanos e da diversidade cultural. Estas sínteses devem ser passíveis de percepção da capacidade que os alunos têm de se localizar no tempo e no espaço.

A História, “ao contribuir para que o sujeito se localize historicamente, mobilizando sua consciência histórica, também possibilita que ele construa uma perspectiva de futuro” (KALLÁS, 2017, p. 147). Assim, partir do sujeito cognoscente, neste sentido, é fundamental. Enquanto professor de História, uma prática interessante para meu aperfeiçoamento é lembrar da trajetória que me levou até a sala de aula. Lembro de meus anseios e expectativas enquanto aluno e consigo ser mais sensível aos anseios dos meus alunos. Experiências são fundamentais para que possamos analisar os desafios que se colocam diante de nós, entender a realidade que nos cerca.

No meu processo de alfabetização, em uma escola pública estadual em Maracanaú, região Metropolitana de Fortaleza, no Ceará, conheci uma realidade adversa, pois a falta de infraestrutura e de condições para o desenvolvimento adequado dos processos educativos que os alunos demandavam, não nos davam condições de superar as adversidades. Essas condições algumas vezes não refletiam sequer o mínimo para a satisfação da dignidade humana.

Os profissionais que contribuíram com minha alfabetização e *letramento*, usando engenhosidade e boa gestão, ratificaram em meu entendimento o papel transformador da educação e o quanto o conhecimento pode propiciar oportunidades, além das condições sociais nas quais eu estava inserido. No entanto, mesmo não sendo um aluno relapso, em meu julgamento, os conteúdos estudados não eram compreendidos por mim como relevantes. O incentivo à leitura me deu condições de ter um bom rendimento no tocante às avaliações, contudo, era muito difícil concatenar todos os conteúdos na medida em que pudessem ser significativos para minha vida. Projetava um futuro que pudesse me dar condições de moldar

minha realidade, mas não fazia ideia de como aqueles saberes poderiam ser efetivos para isso.

Enquanto aluno, a relação da minha educação com a tecnologia também é bastante representativa. Nos anos finais do ensino fundamental, a escola que eu estudava ingressou no sistema de educação híbrido (o Telensino, por meio de programas transmitidos pela televisão na sala de aula e com um professor orientador presente), implantado nas escolas estaduais cearenses. Como aluno, não recebi a devida orientação de proceder diante dos conteúdos, os programas pareciam desconexos e os professores não passavam segurança acerca de seu domínio da metodologia. O sistema demonstrou resultados duvidosos, de acordo com Farias (1999, p. 72):

[...] cabe ressaltar os resultados do relatório Avaliação do Telensino do Ceará - 1995 sobre a aprendizagem dos telealunos [...] ao final desse relatório, no item 'Desempenho dos Telealunos em Português e Matemática', encontra-se a seguinte observação: os resultados se revelam muito baixos, não ultrapassando, em qualquer situação, os 20% de acertos nas provas.

As avaliações de aprendizagem fornecem indícios das falhas na metodologia. Como partícipe do sistema, tenho a convicção de que a minha primeira experiência com uso da tecnologia, na mediação da educação, foi malfadada. O conteúdo dos programas era produzido pela TVC (TV Ceará), canal submetido à FUNTELC, criada através da Lei nº 10.264, de 22 de maio de 1979 e que tinha a finalidade de “I- programar e executar, pela Televisão e/ou Rádio, ensino sistemático aos níveis de 1º e 2º graus”<sup>3</sup>.

Creio que a metodologia foi concebida por seus idealizadores para ser inovadora, já que, entre outras coisas, almejava que o foco do processo ensino-aprendizagem fosse deslocado para o aluno que receberia os conteúdos por meio de programas de televisão, mídia que cativava os estudantes, sendo o professor em sala de aula um facilitador do processo. Os problemas eram muitos: a estrutura física era precária, pois os televisores eram antiquados e em péssimo estado de conservação; os alunos não recebiam a devida instrução de como constituir o conhecimento a partir daqueles conteúdos ministrados e o currículo voltado para o ensino técnico e formal não subsidiava uma educação de fato cidadã e humana.

Os professores muito dificilmente haviam se deparado com a reflexão acerca da utilização de tecnologia em sala de aula, pois uma parte deles sequer possuía graduação<sup>4</sup>,

---

<sup>3</sup> Lei nº 12.125, DE 06.07.93 (D.O. DE 14.07.93)

<sup>4</sup> Entendendo o curso de Nível Superior como espaço de formação teórico-metodológica que é parte fundamental da constituição da identidade do professor, de sua metodologia e de sua orientação.

como indica Farias (1999, p. 74):

Dos 7.129 orientadores de aprendizagem em todo o Estado 77% tem apenas o 2º grau (nível médio), sendo que 46% desse total possuem Habilitação para o Magistério (Normal) e 31% têm outra formação. Os 23% restantes apresentam-se com formação superior, sendo que apenas 17% destes são portadores de Licenciatura (SEDUC, 1997). Além disso, vale frisar que os orientadores de aprendizagem que atuam no interior do Estado, em sua grande maioria, têm apenas formação para o magistério de nível secundário (curso normal).

A utilização da tecnologia nos processos educativos precisava ter sido pensada e debatida, inclusive para que fizesse sentido para os alunos. Como discente inserido nesse sistema, as aulas me causavam frustração e desapontamento com a escola.

No Ensino Médio, tive a oportunidade de estudar em uma escola da rede privada de Fortaleza. Era perceptível o abismo que separava a educação pública, a qual tive acesso, da educação particular, que contava com uma estrutura física mais adequada e processos pedagógicos de coordenação e supervisão mais eficientes sob vários aspectos. Mas o currículo pautado pelos conteúdos formais e desconexos não era muito diferente da escola pública. Mesmo assim, nessa fase da educação, uma disciplina me proporcionou condições de entender um pouco melhor o contexto em que estava inserido: a História, que:

[...] é a maneira pela qual as pessoas criam, em parte, suas identidades. Ela é muito mais que um módulo no currículo escolar ou acadêmico, embora possamos ver que o que ocorre nesses espaços educacionais tem importância crucial para todas aquelas partes diversamente interessadas (JENKINS, 2004, p. 42).

A crítica e a reflexão, tão importantes nessa politizada disciplina humana, eram realizadas mediante a apresentação de conteúdos, por parte do professor, a partir de uma síntese histórica que expõe quatro períodos de tempo, divididos a partir de eventos focados na civilização europeia. Mesmo assim, em partes, pude refletir acerca das nuances que cercavam minha existência e condição social, mas, ainda assim, não conseguia dimensionar minhas experiências em relação ao tempo.

Alguns professores e professoras demonstravam a importância de suas experiências acadêmicas na sua metodologia que, algumas vezes, cativam os alunos. Mas o livro didático era praticamente o único recurso, dificultando o aproveitamento dos cotidianos na sala de aula. O currículo nos levava a estar engessados em um ensino “conteudista”. O ensino tecnicista e a busca pelos caminhos de uma profissão, dentro de uma ética voltada para o

mundo do trabalho que marca o currículo do Ensino Médio no Brasil, ainda era um impeditivo para uma educação de fato significativa, ainda que socialmente relevante.

O professor de História não deve ser um mero repetidor do conhecimento constituído por outros pesquisadores, preso ao currículo. Pelo contrário, sua experiência em sala de aula deve lhe proporcionar a tessitura de saberes, sobretudo se realizado a partir de sua relação com os saberes dos alunos. O ensino de História pode contribuir para evitar graves problemas sociais, na prevenção a posturas sociais antiéticas, ampliando possibilidades de acesso a meios importantes de desenvolvimento intelectual e possibilitando o desenvolvimento de formas de criticidade na análise do mundo que está em volta.

O valor exagerado dado aos conhecimentos que podem proporcionar ganhos dentro de um contexto que serve ao grande capital, sobretudo aos que viabilizam as estruturas do mundo do trabalho, não tem contribuído para uma educação que vise uma formação cidadã e torne nossa sociedade mais justa e igualitária. Mas, o ensino de História me abria possibilidades de conseguir contribuir para isso, o que me levou ao plano de estudá-la no nível superior da educação. Fui aprovado para o curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Na academia, pude produzir uma experiência diferente em relação aos processos educativos. Minhas experiências laborais no comércio formal também me ligavam às discussões com as quais me deparava na academia. Uma educação que produz significados ao aluno o leva a enxergar-se como sujeito responsável pelos processos históricos.

Nas diversas leituras, encontrava minha realidade e passei a ter a consciência de que deveria contribuir de maneira mais contundente para o desenvolvimento do mundo que me cerca. No ano de 2009 pude então ingressar no magistério. Muitos foram os desafios, pois os conhecimentos adquiridos na universidade não eram suficientes para conduzir os processos educativos, faltava vivência, e a desorganização estrutural de algumas escolas e resistência de alguns alunos agravavam a situação. A falta de planejamento adequado e de subsídios mais efetivos para pensar e realizar os processos educativos me causaram frustração. Enxergava nos meus alunos o mesmo desânimo que experimentei naquela fase da educação. Como professor, necessitava entender em que medida a educação, se pensada como um processo fundamental para a sociedade, deveria ser realizada, a fim de produzir transformação social. O ensino de história pode ser privilegiado nesse processo, mas, é também cheio de desafios. É comum que estudantes não gostem da matéria, quando esta for oferecida como reprodução e memorização de informações, atividade que pode ser enfadonha, gerando aversão.

As razões dessa aversão, que percebo em alguns de meus alunos, aparentemente

giram em torno dos conteúdos e da metodologia. Do conteúdo, porque o currículo nos leva a trazer alguns tópicos que estão distantes do cotidiano dos alunos, como a história geral que vislumbra quase que totalmente os processos ligados à civilização europeia. Muito se tem avançado nesse sentido e a discussão de temas como história local, educação patrimonial, questões étnico-raciais, tem enriquecido o ensino de história, mas é necessário fazer mais. No tocante à metodologia, o professor ainda é, na prática, o indivíduo central no processo de ensino e aprendizagem, sendo o aluno muitas vezes o ouvinte. O perfil de meus alunos tem mudado e eles têm reivindicado mudanças nesse modelo tradicional, o que se percebe por meio de seus interesses e motivações em sala de aula. Uma dessas mudanças perceptíveis se refere ao uso das tecnologias que, muitas vezes, tem causado resistência em nós professores.

A *revolução tecnológica*, cujos frutos estão à disposição de nossos alunos, tem seus primórdios a partir da década de 1990, com o advento do computador pessoal e da internet com fins comerciais. A *World Wide Web* (WWW) acabou trazendo incontáveis melhorias ao ser humano e, durante algum tempo, sua utilização em sala de aula foi vista como um entrave ao ensino, já que os aprendentes estariam mais interessados na enxurrada de informações à sua disposição ao alcance de um *click* do que nas matérias do currículo formal. Essa visão tem sido alterada e a tecnologia tem sido cada vez mais utilizada na mediação dos processos educativos<sup>5</sup>.

As inquietudes do magistério me fizeram buscar aperfeiçoamento e, desta forma, ingressei no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Ao longo do curso, me deparei, de maneira mais contundente, com discussões acerca do uso da tecnologia, sobretudo na disciplina *Tecnologias da Informação e Comunicação e Ensino de História*. Nesta, percebi que a utilização das ferramentas demanda um arcabouço teórico prévio e um bom planejamento de aula para que a tecnologia esteja em consonância com os objetivos de aprendizagem.

Na disciplina *Narrativa, Imagem e a Construção do Fato Histórico*, fui subsidiado acerca de como as imagens podem contribuir para o entendimento dos processos históricos na curta, média e longa duração, concorrendo para o aperfeiçoamento do uso de mídias que já faziam parte das minhas práticas, como os filmes. Na disciplina *História do Ensino de*

---

<sup>5</sup> Esse texto começou a ser escrito antes da decretação do isolamento social em decorrência da pandemia de Covid-19, mas se desenvolveu ao longo do período dessa pandemia que acabou transformando o uso da tecnologia como praticamente única saída exequível para manter a educação básica funcionando. Aulas remotas, transmitidas por *streaming*, programas de interação e várias outras ferramentas foram usadas, mesmo com a dificuldade de muitos professores que nunca haviam incluído essa ferramenta em sua metodologia.

*História*, questões circunstanciais foram discutidas, como a posta por Nadai (1992, p. 152):

O conceito de História que flui dos programas e dos currículos é, assim, basicamente aquele que a identifica ao passado e, portanto, à realidade vivida, negando sua qualidade de representação do real, produzida, reelaboração, na maioria das vezes, anos, décadas ou séculos depois do acontecido. Essa forma de ensino, determinada desde sua origem como disciplina escolar, foi o espaço da história oficial na qual os únicos agentes visíveis do movimento social eram o Estado e as elites.

A partir dessa experiência, tenho buscado uma prática que proporcione aos meus alunos a percepção que eles são agentes visíveis do movimento social, sendo capazes de produzir experiências que contribuam para a evitação da barbárie vivida por nossa sociedade. Ao ser humano, é necessário interpretar a si próprio e o mundo no qual está inserido. Almejo, nas aulas de História, enquanto professor, ensejar oportunidades aos meus alunos para que eles desenvolvam um pensamento histórico, para que consigam se situar no tempo. De acordo com Rüsen (2015, p. 38), o tempo “é uma dimensão universal de toda a realidade. Na vida humana, ela surge de modo peculiar - que requer interpretação - como ruptura, como perturbação de processos regulares, nos quais a vida humana se dá.” Os alunos que interpretam o tempo são capazes de agir diante das perturbações que ocorrem no mundo e que muitas vezes não são previsíveis ou intencionadas.

Diante dessas inquietações, é necessária a constituição de sentido, para que as contingências do tempo – o tempo da natureza que é independente da interpretação humana, causador de perturbação – sejam bem analisadas e para que surja, de acordo com Rüsen (2015, p. 40), um “tempo humano, corretor dessa perturbação, que age ‘por dentro’ e traça o fio condutor da condução da vida humana e da superação do sofrimento”. De acordo com o historiador alemão, a “humanização do tempo” é fundamental para o pensamento histórico. Diante dos vários problemas vivenciados pelos meus alunos enquanto indivíduos do século XXI, eles deverão ser capazes de fugir de uma “desorientação originária” diante de acontecimentos desafiadores, tais como a discriminação e a intolerância, e integrar suas experiências, em relação a esses problemas, para interpretar o seu mundo. Para Rüsen (2015, p. 41), o “eu humano cresce com o domínio das experiências temporais, que marcam a vida por todos os lados. Ele ganha em subjetividade, em profundidade temporal de seu ser próprio”.

Nesse sentido, tenho planejado aulas que possam aliar os conteúdos do currículo com temáticas que instiguem os alunos a perceberem e a tolerarem as diferenças, a aproveitarem

suas experiências de perturbação e de sofrimento, a se manifestarem enquanto protagonistas dos fenômenos que formam a sociedade, a situarem suas experiências em relação ao tempo. Nessas aulas, foram necessárias metodologias que pudessem se apropriar dos interesses culturais dos alunos bem como suas habilidades e aptidões. Uma das experiências mais exitosas que experimentei nesse sentido foi com a utilização do *letramento digital remix*<sup>6</sup>, no qual os alunos se apropriaram de artefatos pré-existentes para a produção de algo próprio, onde depositam suas experiências temporais em relação a contingências de suas vidas. Existem várias possibilidades, variando de acordo com a proposta realizada pelo professor (adequada aos objetivos de aprendizagem) e com o artefato do qual o aluno se apropriou.

Em uma atividade proposta por mim, na turma do 3º ano do Ensino Médio (2020), no Colégio Joaquim Barroso Neto, em Maracanaú, Ceará, os alunos deveriam discutir questões do seu cotidiano a partir da apropriação de artefatos culturais (a sua escolha) e de sua ressignificação. Eles deveriam ter em vista que o conteúdo ministrado em sala de aula, à época, dizia respeito à Idade Contemporânea e a influência de elementos de vários fenômenos do período no cotidiano, como por exemplo a democracia liberal. A seguir, temos dois exemplos de produtos realizados pelos alunos nessa atividade.

O aluno “A”<sup>7</sup> utilizou um cartaz da série *Todo Mundo Odeia o Chris*, produzindo uma remixagem que tem como objetivo discutir um aspecto da sociedade na qual está inserido: a questão étnico-racial. Seu remix foi enviado através do *Google Sala de Aula*, em formato JPG. O aluno fez o seguinte relato de sua experiência (postado no mural do Google Sala de Aula de sua turma):

O remix “pretos no topo”, Crítica (sic.) a sociedade que só valoriza o negro, depois que ele já venceu na vida vencendo todas as dificuldades, ja (sic.) enquanto os negros são vistos como marginalizados antes de conseguirem “vencer na vida” ngm (sic.) chega pra apoiar e ajudá-los a conquistar seu espaço! E depois que os pretos chegam no topo todo mundo paga de militante comemorando e afirmando que o povo negro venceu!

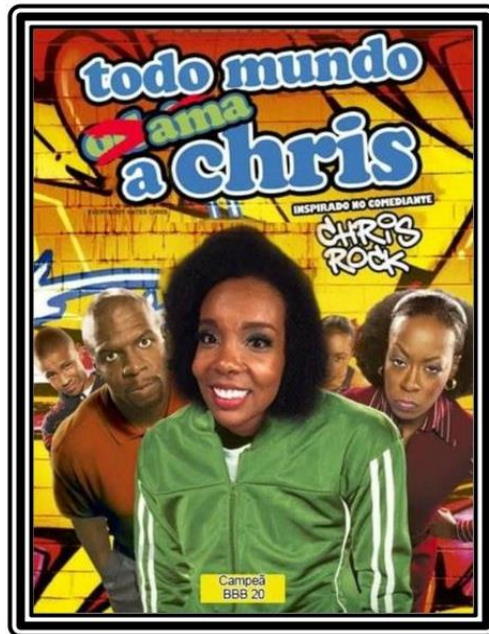
Esse é o artefato (remix) criado pelo aluno “A”:

---

<sup>6</sup> O *letramento digital remix* trata de um tipo de prática realizada em meios digitais, através da qual se deve apropriar de um artefato pré-existente e criar um novo artefato, inserindo ou omitindo elementos (gráficos ou textuais) de maneira que se possa, através de novo artefato, ser transmitida uma ideia própria.

<sup>7</sup> Os nomes dos alunos foram omitidos.

Figura 1 – Remix realizado por aluno de Terceiro Ano (2020) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.



Fonte: Elaborado pelo Aluno “A” (2020).

O aluno **“B”** utilizou uma imagem da internet (o aluno não informou o endereço de origem da imagem), produzindo uma remixagem que tem como objetivo discutir aspectos da sociedade na qual está inserido: a imigração e a xenofobia. Seu remix foi enviado através do *Google Sala de Aula*, em formato PNG. Esse é o artefato (remix) criado pelo aluno **“B”**:

Figura 2 – Remix realizado por aluno de Terceiro Ano (2020) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.



Fonte: Elaborado pelo Aluno “B” (2020)

Nas remixagens apresentadas acima, é possível verificar que o estímulo à criticidade foi satisfatório na realização da atividade. Os alunos depositaram em seus artefatos suas respectivas visões acerca de aspectos cotidianos que lhes saltam aos olhos, aspectos esses que puderam ser identificados ao longo das aulas e expostos por meio da metodologia. Esses artefatos também puderam ser enxergados por outros alunos para que servissem como ponto de partida para reflexão.

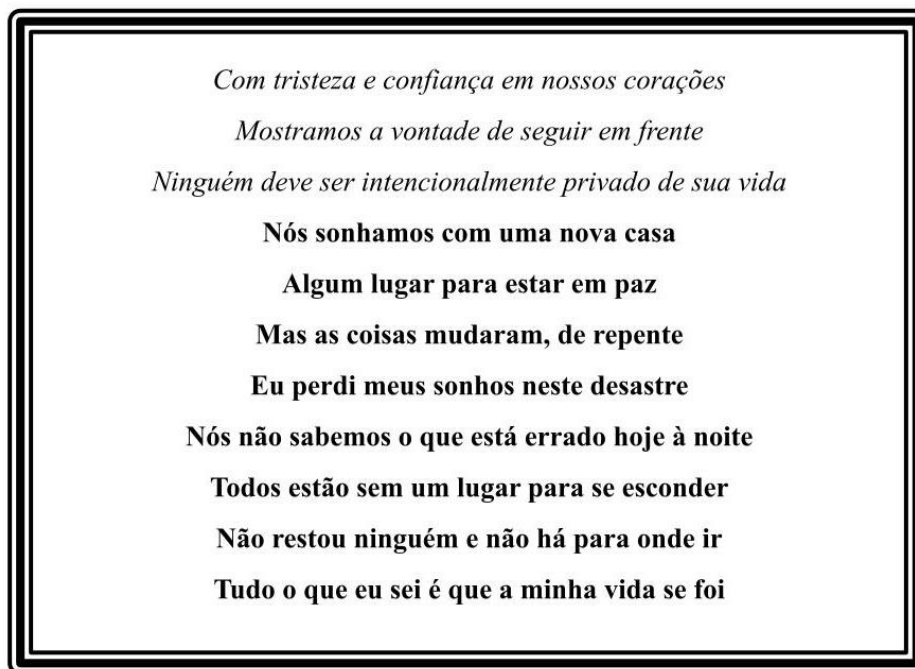
Outra possibilidade no *remix* é a utilização de músicas. Os alunos podem combinar músicas (*mashup* ou *mescla-musical*) de forma que criem algo novo, fruto da síntese de sua experiência, a fim de que tenham condição de expressar suas ideias. Em uma atividade proposta por mim na turma do 2º ano do Ensino Médio (2021), no Colégio Joaquim Barroso Neto, em Maracanaú, Ceará, os alunos deveriam discutir questões do seu cotidiano a partir da apropriação de artefatos culturais (a sua escolha) e de sua ressignificação, tendo em vista que o conteúdo ministrado em sala de aula, à época, dizia respeito à “Introdução aos Estudos Históricos”. Propus que os alunos expressassem um pouco de sua trajetória de vida (seus anseios, seus medos, indignações, sucessos, fracassos), a fim de que produzissem vestígios de sua existência. A seguir, dois exemplos de produtos:

O aluno “C” utilizou duas músicas a sua escolha, “*You See*”, de Big Girl e T:T (mostrada abaixo com o texto em *itálico*) e “*Call your name*”, do compositor Hiroyuki Sawano (mostrada abaixo com texto em **negrito**). Sua remixagem buscou discutir uma questão que chama a atenção do aluno no mundo contemporâneo: a situação dos imigrantes e refugiados. O aluno fez *upload* de um arquivo em PDF, no Google Sala de Aula, contendo seu trabalho. No mesmo arquivo, o aluno fez o seguinte relato acerca de sua produção:

Escolhi esses trechos porque eles retratam muito bem a situação de milhares de imigrantes e refugiados pelo mundo todo. Logo no início podemos ver as angústias e os problemas enfrentados pelos mesmos em suas viagens perigosas, mas são motivados a seguir em frente porque buscam sobreviver. Depois, no trecho: “Eu perdi meus sonhos neste desastre” é possível fazer uma analogia aos acidentes que ocorrem com as embarcações, em geral ilegais, de imigrantes em alto-mar, onde muitos acabam morrendo. No geral, a maioria desses indivíduos não tem mais lugares para irem, ou porque não são aceitos em outros países ou porque sua terra natal está impossibilitada de residir.

Esse é o remix (*mashup*) criado pelo aluno “C”:

Figura 3 – Quadro contendo o remix (*mashup*) realizado por aluno de Segundo Ano (2021) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.

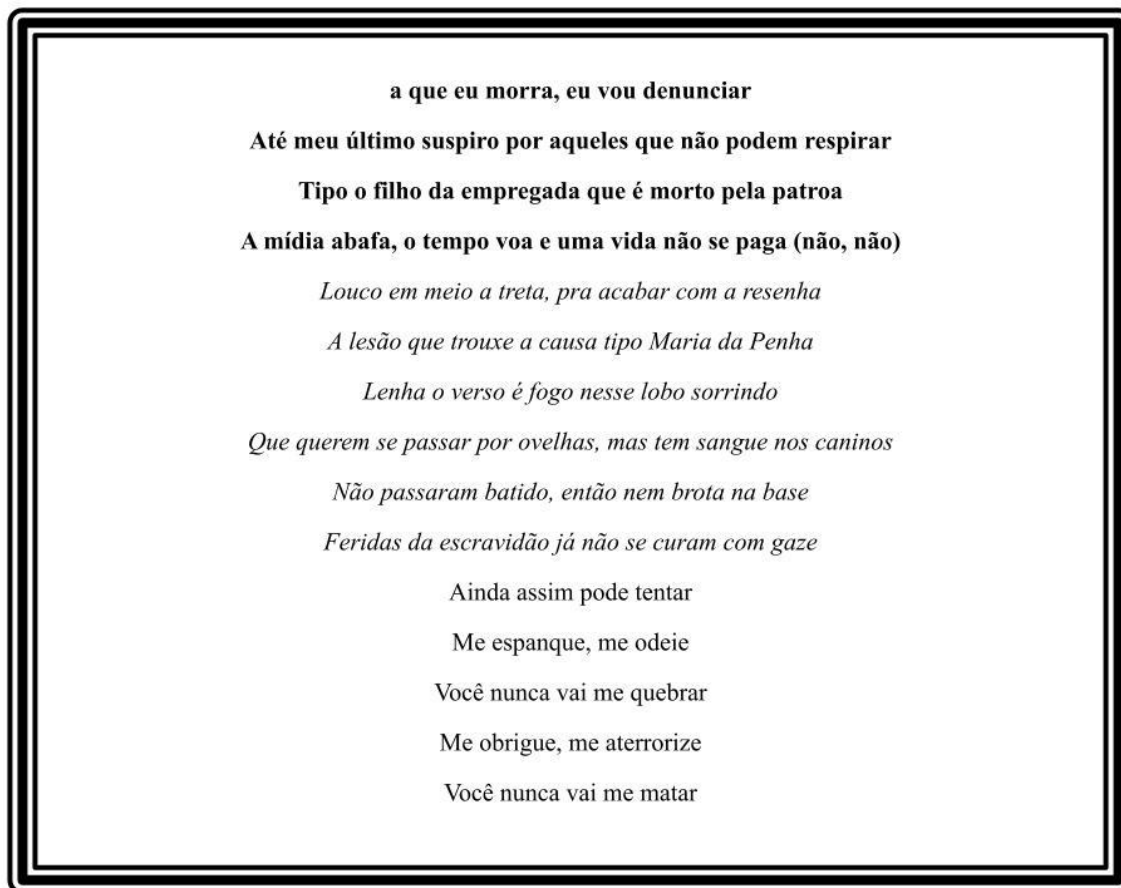


Fonte: Elaborado pelo Aluno “C” (2021)

O aluno “**D**” utilizou três músicas a sua escolha, “Quem tem boca vai a Roma”, de César Mc (mostrada abaixo com o texto em itálico); Favela Vive 4, de ADL, Mc Cabelinho, Kmila CDD, Orochi, Cesar MC, Edi Rock (mostrada abaixo com texto em negrito); e “*They Don't Care About Us* (tradução)”, de Michael Jackson (mostrada abaixo com texto sem realce). O aluno buscou discutir a questão do racismo. O trabalho foi apresentado através de *upload* de um arquivo em PDF, no Google Sala de Aula, contendo o *mashup*. O aluno preferiu não comentar sua produção. Esse foi o produto criado por ele<sup>8</sup>:

<sup>8</sup> A remixagem completa realizada pelo aluno “D” está inserida no Anexo A deste trabalho.

Figura 4 – Quadro contendo o remix (*mashup*) realizado por aluno de Segundo Ano (2021) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.



Fonte: Elaborado pelo Aluno “D” (2021)

Em ambos os *mashups*, pude verificar as indignações dos alunos frente às violações que eles observavam no mundo a sua volta e, com os remixes que criaram, esses alunos puderam externar essa indignação, levando outros colegas a refletirem sobre, nesses casos em específico, a crise dos refugiados e a marginalização de indivíduos subalternos. É importante ressaltar que o produto apresentado ao final desse trabalho está diretamente ligado aos remixes apresentados acima e ao longo dos demais capítulos, que podem servir como ilustração na aplicação do referido projeto por outros professores interessados em desenvolver a temática e metodologia. De certa forma, apresentamos pequenos produtos já realizados em atividade docente e uma proposta de sistematização e aprendizado do seu uso, em especial, no terceiro capítulo.

Proponho, a seguir, uma reflexão que é fruto do amálgama de minhas experiências na educação, sobretudo enquanto docente, e do arcabouço que venho constituindo como aluno do ProfHistória. Nesse projeto, portanto, estão desenvolvidas questões acerca da temática de ensino. No primeiro capítulo, identificado pela seção 2, discuti acerca da trajetória de

elaboração dos direitos humanos e refleti ainda sobre como a educação em direitos humanos tem sido realizada no Brasil, apresentando a legislação normativa e traçando um perfil dos alunos que necessitam dessa educação em direitos humanos, ressaltando suas dificuldades diante de problemas como a intolerância em relação à diversidade cultural. No tocante à metodologia, optamos, no segundo capítulo (seção 3), por apresentar o filme como mídia educacional, ressaltando sua relevância como ferramenta pedagógica e, todas as suas possibilidades, buscando entendê-lo ainda como narrativa histórica, dimensionando seu papel na educação em direitos humanos e para a diversidade cultural. Diante disso, as imagens fílmicas serão os artefatos utilizados para a metodologia apresentada como produto. No terceiro capítulo (seção 4), apresentamos o letramento digital remix. Letramentos digitais são uma possibilidade eficiente numa educação que busque ser transformadora. O letramento Digital Remix será proposto por meio de uma disciplina eletiva a ser aplicada em nível de ensino médio em escolas públicas estaduais (dentro do escopo do projeto de escolas em tempo integral, aplicado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará), podendo ser adequada para realização de projetos extracurriculares em escolas da iniciativa privada, que usa as narrativas fílmicas e a técnica do remix na educação em direitos humanos e para a diversidade cultural.

Escolhemos o cinema enquanto mídia, para a sensibilização acerca dos direitos humanos e da diversidade cultural, pelo grande apelo que ele tem junto aos alunos que, articulando a produção de sínteses históricas a partir da prática do remix, podem aproveitar as aptidões que têm com as tecnologias digitais da informação, contribuindo para que eles saibam usá-las de maneira adequada e conferindo oportunidade de sintetizarem a sua própria realidade, produzindo conhecimento histórico voltado para a experimentação dos direitos humanos.

## **2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE CULTURAL NO BRASIL**

### **2.1 A importância dos direitos humanos**

O estudo acerca dos direitos humanos é importante no contexto de grande violência verificada em nossa sociedade atual, na qual a formação em direitos está defasada. Nas escolas, os direitos humanos precisam vigorar de maneira efetiva no processo de ensino e aprendizagem, concorrendo para uma formação cidadã no Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está em consonância com a educação acerca dos direitos humanos, sobretudo aos que apontam para o conhecimento e proteção da diversidade cultural.

As leis brasileiras orientam a educação em direitos humanos e a valorização da diversidade cultural. O Brasil, país membro da Organização das Nações Unidas (ONU), respondeu à orientação da Conferência Mundial dos Direitos Humanos, ocorrida em Viena (1993), organizando o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em 1996. Esse programa, possuidor de três versões, visa enunciar e realizar os direitos humanos no Brasil a partir dos processos educativos comportados na educação formal e básica para a criação de uma cultura dos direitos humanos. Orientado por esse objetivo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi estabelecido de maneira a difundir os direitos humanos no Brasil, para que haja a disseminação de “valores solidários, cooperativos e de justiça social” (BRASIL, 2007, p. 26). No PNEDH, estão incluídas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH)<sup>9</sup>, nas quais estão propostas medidas para o planejamento da educação em direitos humanos a serem seguidas por aqueles que fazem parte dos processos educativos no Brasil. O documento, em seu artigo 4º, estabelece:

A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local [...] (BRASIL, 2012, p. 2).

---

<sup>9</sup> Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno - Resolução No 1, de 30 de Maio de 2012. Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

A apreensão da história que contribuiu para a constituição dos direitos humanos pode colaborar para um ensino em direitos humanos, fortalecendo uma educação de relevância social. Eni Orlandi (2007) afirma que a história do discurso acerca de direitos pertencentes aos seres humanos remete a um passado remoto. Essa história não se resume a eventos ocorridos no século XX, tem um percurso longo e cheio de nuances, algumas delas contraditórias que delinearão a sua constituição. Nossos alunos devem conhecer e experienciar esses direitos e sua trajetória, para que isso possa contribuir para a reflexão sobre o que estes direitos representam.

Estimular a curiosidade sobre o início da demanda acerca dos direitos humanos é importante no processo ensino-aprendizagem, afinal de contas o ser humano, ao longo de sua história, tem buscado reivindicar a garantia dos meios – entre outros, destacam-se seus direitos – pelos quais pudesse sobreviver e isso deve ser pensado em sala de aula, diante de um contexto no qual o ser humano continua necessitando promover essa reivindicação.

Para Lynn Hunt (2009), muitas culturas contribuíram para a precursão dos direitos humanos, sendo estes uma construção histórica. Ao longo da História, pessoas foram lançadas em condições que hoje são compreendidas como sub-humanas. No tocante ao valor de suas vidas e às suas necessidades, tais como a liberdade, muitos seres humanos foram considerados menos importantes, o que fez com que não tivessem direitos – isso feito pelo Estado e/ou outros poderes instituídos ou mesmo por grupos sociais diversos.

O pleno desenvolvimento de alguns seres humanos não era considerado algo de primeira ordem e sua própria existência foi paulatinamente perdendo valor, graças a uma ação opressora e aviltante, o que desencadeou reação por parte desses “subalternos”, a fim de que pudessem reaver (ou obter) o acesso aos tão importantes meios de sobrevivência, gerando luta, no que cabe destaque às reações ocorridas a partir do século XVIII. A sala de aula é um bom espaço para pensar sobre isso, para que os alunos possam pensar que os direitos humanos são uma construção importante realizada pelo ser humano e que necessita ser reiterada sempre que corra o risco de ser aviltada.

Esse movimento de busca pelos direitos pode ser verificado em fenômenos tais como a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789). Ambas as revoluções geraram rupturas, pois os poderes instituídos foram transformados. Isso gerou uma demanda por reconhecimento do valor do ser humano mediante a obtenção de direitos. De acordo com Orlandi (2007, p. 301):

Na realidade, os direitos humanos, em sua formulação, vão surgindo com o desenvolvimento de uma necessidade de se significar o valor da pessoa humana e de um ideal de liberdade que vai-se constituindo através de sucessivas gerações, mas que tem forte expressividade no século XVIII. As revoluções que estão na base dessas manifestações, são as revoluções liberais democráticas, a Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789). Isto marca profundamente a formação discursiva que constitui o discurso dos direitos humanos.

O dimensionamento do valor do ser humano e a enunciação desse valor eram tônicas dessas revoluções burguesas que acabaram marcando a história da organização dos direitos humanos por produzirem referências e práticas concretas e duradouras, discursos sobre os direitos materializados em documentos que alteram definitivamente a noção sobre aqueles. Uma educação em direitos humanos deve reconhecer o papel importante que os tratados oficiais têm em relação à constituição desses direitos. Em relação ao documento produzido na América, a “Declaração de Independência dos Estados Unidos da América”, Hunt (2009, p. 13) escreve:

Consideramos que estas verdades são sagradas e inegáveis: que todos os homens são criados iguais e independentes [sic], que dessa criação igual derivam direitos inerentes e inalienáveis, entre os quais estão a preservação da vida, a liberdade e a busca da felicidade”. [...] “Consideramos estas verdades autoevidentes: que todos os homens são criados iguais, dotados pelo seu Criador de certos Direitos inalienáveis, que entre estes estão a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade”. Com essa única frase, Jefferson transformou um típico documento do século XVIII sobre injustiças políticas numa proclamação duradoura dos direitos humanos.

Essa declaração serviu como parâmetro para muitos outros avanços no sentido da formulação dos direitos e no seu enunciado. Cabe ressaltar que o caráter da “Declaração de Independência dos Estados Unidos da América” era jusnaturalista, pressupondo que os direitos emanam do Criador – dentro de uma ética judaico-cristã – e que pertencem “naturalmente” aos seres humanos. Essa declaração não tinha adquirido caráter político e institucionalizado, muito embora tenha servido a uma transformação que também era política: a independência e a organização dos Estados Unidos da América.

No caso francês, o documento central foi a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”:

[...] foi aprovada pela Assembleia Nacional, em 26 de agosto de 1789. [...] Contra os que a consideravam inútil e contra os que a consideravam útil, mas devendo ser adiada, ou útil somente se acompanhada de uma declaração dos

deveres, a Assembleia decidiu, quase por unanimidade, que uma declaração dos direitos — a ser considerada, segundo as palavras de um membro da Assembleia inspiradas em Rousseau, como o ato da constituição de um povo — devia ser proclamada imediatamente e, portanto, preceder a Constituição. De 20 a 26 de agosto, o texto pré-selecionado pela Assembleia foi discutido e aprovado. Os testemunhos da época e os historiadores estão de acordo em considerar que esse ato representou um daqueles momentos decisivos, pelo menos simbolicamente, **que assinalam o fim de uma época e o início de outra**, e, portanto, indicam uma virada na história do gênero humano (BOBBIO, 1992, p. 40, grifo nosso).

De acordo com Bobbio (1992), a declaração é um marco no ocidente, pois ajuda na demarcação de um conjunto de profundas mudanças políticas que nasceram na França e se espalharam pela Europa e América. Essa abrangência se deve porque a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”<sup>10</sup> se pretendia “universal”, já que em seu artigo primeiro, afirma que os “[...] homens nascem e são livres e iguais em direitos [...]”, sem fazer distinção acerca desses homens. Esse tipo de noção pode servir para estimular os saberes sobre “igualdade” no contexto da sala de aula, para que os alunos sejam desafiados a se perguntar o quanto é importante que os seres humanos se reconheçam enquanto seres dotados de mesmo valor, muito embora sejam diferentes. Na “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” também já se verifica uma intenção de que os direitos possam pertencer ao campo da política: “Art. 12º. A garantia dos direitos do homem e do cidadão necessita de uma força pública. Esta força é, pois, instituída para fruição por todos, e não para utilidade particular daqueles a quem é confiada” (FERREIRA FILHO, 1978, s/n). Essa força pública que garante os direitos humanos só foi realizada graças à luta em *prol* dos direitos feita por pessoas comuns que necessitavam experienciá-los, portanto, eles devem fazer parte do cotidiano dos indivíduos de uma sociedade.

Os direitos humanos, sob a ótica dos criadores da “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” seriam o “alicerce para todo e qualquer governo”, muito embora também fossem jusnaturalistas, pois em seu preâmbulo o documento decide “[...] declarar solenemente os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem [...]” (FERREIRA FILHO, 1978, s/n). Bom exercício para nossos alunos seria pensar que esse documento foi criado levando em consideração o amálgama entre religião e política, verificado na sociedade

---

<sup>10</sup> UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Responsável Ministro José Gregori. Declaração de direitos do homem e do cidadão. França, 26 de agosto de 1789. (In: Textos Básicos sobre Derechos Humanos. Madrid. Universidad Complutense, 1973, traduzido do espanhol por Marcus Cláudio Acqua Viva. *apud* FERREIRA Filho, Manoel G. et. alli. *Liberdades Públicas* São Paulo, Ed. Saraiva, 1978.) Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>> Acesso em: 24 out 2020.

que o produziu e que por isso a ética cristã ajudou na solidificação desses direitos. Mas, no contexto de estado laico em que vivemos, outras devem ser as saídas para demarcarem a legitimidade dos direitos humanos.

Essa declaração também delineou contraditoriamente uma meritocracia, pois, em seu artigo sexto, afirma que: “Todos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos” (FERREIRA FILHO, 1978, s/n), abrindo posições para o talento e o mérito. Os direitos humanos devem ser garantidos a quem tem mérito? Para que sejam realizados de maneira plena, devemos ter a noção que esses direitos precisam ser estendidos a todo e qualquer ser humano.

A “Declaração de Independência dos Estados Unidos da América” e a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” são fundamentais para o fortalecimento de um discurso para os direitos humanos. Todavia, precisam ser entendidos dentro do contexto no qual foram criados, pois acabaram se convertendo em defesa dos interesses de novos grupos dominantes surgidos com o sucesso de suas respectivas revoluções e justificou as práticas coloniais dos EUA e França. Esse caráter elitista (burguês, inspirado no ideário iluminista) acabou “limitando” esses documentos, no tocante aos direitos humanos, já que:

[...] a Cultura burguesa ocidental, com o seu conteúdo político codificado no Estado de Direito, reuniu os que pensaram/pensam universalizar os direitos liberais, de modo a atingirem os mais diversos povos, sociedades e segmentos sociais. Contudo, esta pretendida “universalidade” cultural se conformava e enformava nos limites do seu localismo de origem (SILVEIRA, 2007, p. 248).

Nos dois casos, os documentos foram criados a fim de lutar contra a opressão de governos que colocavam em xeque as mais básicas garantias à sobrevivência dos povos entre os quais surgiram. Contudo, as garantias reivindicadas que arrazoavam só se concretizaram para grupos específicos de pessoas, os de seus propositores, enquanto outros grupos sociais, como as mulheres, crianças, escravizados ou ex escravizados, ou mesmo os povos colonizados, não tiveram suas garantias de pleno desenvolvimento asseguradas por uma ordem política “revolucionária”. A situação desperta críticas até hoje, principalmente por parte daqueles que defendem os direitos para toda a pessoa humana:

Ainda mais perturbador é que aqueles que com tanta confiança declaravam no final do século XVIII que os direitos são universais, vieram a demonstrar que tinham algo muito menos inclusivo em mente. [...] Os fundadores, os

que estruturaram e os que redigiram as declarações têm sido julgados elitistas, racistas e misóginos por sua incapacidade de considerar todos verdadeiramente iguais em direitos (HUNT, 2009, p. 16-17).

Pensar sobre as “faltas” dos movimentos que deram origem aos documentos – e os próprios documentos terem sido criados a partir de um ideário liberal burguês, que acabou por excluir várias pessoas – é uma boa saída para a experiência da educação em direitos humanos. A contemporaneidade deveria refletir mais sobre essas raízes para melhor realizar esses direitos. Com toda contradição, é notável que o século XVIII ainda foi momento ímpar nessa história:

[...] podemos qualificar a base histórica da Cultura de direitos como um localismo que remonta à chamada modernidade, ou modernidade clássica, nos séculos XVII-XVIII, enraizando-se nas revoluções liberais da Inglaterra e da França; na experiência das treze colônias inglesas da América do Norte, processo formativo dos Estados Unidos da América [...] (SILVEIRA, 2007, p. 247).

Esses direitos, com os quais o homem nasce, como dito antes, tinham sua defesa baseada no jusnaturalismo e na ética cristã. Era necessário expandir seu alicerce, para que pudessem ganhar corpo e amplitude, pois não se deve pensar que “o caráter natural, a igualdade e a universalidade são suficientes”. Os direitos humanos só se tornam significativos quando “ganham conteúdo político. [...], e são direitos que requerem uma participação ativa daqueles que os detêm” (HUNT, 2009, p. 19). É no campo da política secular que os direitos se realizam e é na vida em sociedade que estes são postos à prova. Se são direitos “humanos”, não devem estar circunscritos a uma ética derivada da religião cristã, que é predominante apenas no Ocidente. Essa conformação política se constituiu enquanto desafio. No século XIX, houve desdobramentos que desencadearam novas revoluções pelo mundo. Os constantes movimentos em *prol* do retorno ao poder das forças conservadoras, tais como a criação da Santa Aliança, acabaram por promover discussões sobre os direitos humanos consolidados politicamente:

Os direitos não desapareceram nem no pensamento nem na ação, mas as discussões e os decretos agora ocorriam quase exclusivamente dentro de estruturas nacionais específicas. A noção de vários tipos de direitos garantidos pela Constituição — os direitos políticos dos trabalhadores, das minorias religiosas e das mulheres, por exemplo — continuou a ganhar terreno nos séculos XIX e XX, mas os debates sobre direitos naturais universalmente aplicáveis diminuíram (HUNT, 2009, p. 177).

Esse debate sobre os “direitos naturais universalmente aplicáveis” diminuiu em face do nacionalismo que emergiu das transformações citadas. Aqui, reside uma contradição: ao mesmo tempo que contribuiu para o movimento político para os direitos humanos institucionalizados, o nacionalismo gerou um esvaziamento da ideia de “direitos universais”. As Constituições dos países eram voltadas para a defesa dos seus cidadãos que faziam parte da nação e que deviam ser resguardados em detrimento do indivíduo que não integrava aquelas pátrias, pois era “diferente”. Governos liberais voltaram-se para a proteção, mediante legislação, de algumas de *suas vidas humanas*<sup>11</sup>, para que essas vidas se voltassem ao amor e obediência dedicados à nação, e essa diferença de valor dado aos seres humanos acarretou graves perigos. O ideário liberal-burguês demarcou os grupos humanos específicos, sem perder de vista os privilégios dos grupos dominantes. O nacionalismo se amparou na etnicidade, dando impulso a modelos explicativos biológicos que fomentavam a diferença física entre os seres humanos. De acordo com Hobsbawm (1977, p. 275):

[...] a “antropologia física” (basicamente derivada de interesses anatômicos e similares) e a “etnografia”, [...] inevitavelmente confrontaram e foram de fato dominadas pelo problema da diferença entre diversos grupos humanos e (como estavam calcadas no modelo evolucionista) o problema da descendência do homem, assim como os diferentes tipos de sociedade, dos quais o mundo burguês parecia sem dúvida o mais elevado. Antropologia física automaticamente levava ao conceito de “raça”, já que as diferenças entre povos brancos, amarelos ou pretos, negros, mongóis, caucasianos (ou qual fosse a classificação empregada) eram indiscutíveis.

Essas explicações “biologicamente” constituídas davam impulso à diferença, à revelia da maneira como o alicerce para os direitos humanos vinha sendo construído: a presunção de que todos os seres humanos tinham natureza igual independentemente de cultura ou classe. A discussão sobre os direitos do cidadão imprevidentemente proporcionou o amadurecimento de formas de discriminação perversas que vicejaram na Europa, tais como o antisemitismo ou o racismo imperialista. Quanto mais algumas pessoas pretendiam defender a igualdade entre os seres humanos, mais o discurso em defesa da diferença física entre os povos ganhava corpo pelo mundo e era vista como “natural”. Essa diferença serviu como pretexto para que algumas civilizações pudessem dominar povos que eram enxergados como inferiores. Que tipo de reflexão esse conteúdo pode trazer para dentro de uma sala de aula? As

---

<sup>11</sup> Nas democracias liberais europeias e americana havia a diferença de valor de pessoas, uma vez que embora a cidadania, em tese, estivesse disponível para todos, o cidadão pleno era homem branco e proprietário, o qual gozava de direitos políticos e econômicos. Mulheres, crianças, operários, camponeses, etnias subalternas gozariam do que poderíamos chamar de subcidadania.

*diferenças existem, mas não devem ser o parâmetro para valoração do ser humano, pois somos diferentes em cultura e iguais em valor, necessitando todos de direitos.*

O nacionalismo impulsionou exponencialmente o poder produtivo aberto pela Primeira e Segunda Revolução Industrial e “não há como negar que a pressão do capital à procura de investimentos mais lucrativos, bem como a da produção à procura de mercados, contribuíram para as políticas expansionistas — inclusive a conquista colonial” (HOBSBAWM, 1988, p. 46). As explicações acerca da “diferença” dos seres humanos embasaram as políticas expansionistas, já que as potências industriais justificaram sua dominação por meio de seu papel de portadoras e difusoras do progresso para povos concebidos como “inferiores”, acarretando uma corrida imperialista por parte das nações “pretensamente superiores”, a saber Inglaterra, França, Alemanha, Rússia, EUA e Japão. A ascensão dos nacionalismos, Revoluções Industriais, o Neocolonialismo e sua corrida imperialista são conteúdos pertencentes ao currículo do ensino de História no Ensino Médio no Brasil, mas, a que propósitos esses temas têm servido na formação dos alunos? Se abordados a partir da trajetória dos direitos, incluindo seus percalços, poderão contribuir para que os alunos tomem consciência de quanto os direitos humanos precisam ser entendidos como realizações para todos os seres humanos e que as diferenças devem contribuir para que esses direitos sejam vistos como universais.

Os principais alvos da dominação imperialista foram regiões às quais as tais explicações biológicas foram aplicadas para se afirmar que eram habitadas por “pessoas de menor valor”: África, partes da Ásia, Europa Oriental e América Latina. “Essa repartição do mundo entre um pequeno número de Estados, [...], foi a expressão mais espetacular da crescente divisão do planeta em fortes e fracos, em “avançados” e “atrasados” que já observamos” (HOBSBAWM, 1988, p. 91). Esses aspectos da história humana não devem ser “transmitidos” em sala de aula de forma conteudista, que contribui pouco para que os alunos reflitam sobre suas consequências práticas. Estimular a percepção que as diferenças entre as diversas culturas existem e enriquecem a humanidade e que, portanto, a diferença não deve ser justificativa para a dominação de um indivíduo sobre o outro, é ajudar a mover os afetos dos alunos, para que possam conviver com as diferenças.

Práticas como o imperialismo trouxeram mais danos ao desenvolvimento dos direitos – e sua premissa de igualdade entre todos os seres humanos – já que os governantes das potências imperialistas acreditavam no dever e direito que eles tinham de levar a “civilização e progresso” e impor a sua cultura aos lugares “atrasados” que haviam conquistado e eram habitados por sociedades “atrasadas”. Em contrapartida ao ímpeto das potências capitalistas

que, com seu discurso em *prol* da dominação, frearam o desenvolvimento da ideia de direitos universais (pertencentes a todos os seres humanos e institucionalizados), estavam os defensores das doutrinas sociais que buscaram combater a sociedade do capital (e sua defesa da propriedade privada) e tudo o que ela representava. Karl Marx acreditava que “a emancipação política podia ser alcançada por meio da igualdade legal dentro da sociedade burguesa, mas a verdadeira emancipação humana requeria a destruição da sociedade burguesa e suas proteções constitucionais da propriedade privada [...]” (HUNT, 2009, p. 198).

Pensadores de viés marxista acabaram promovendo contestação à construção dos direitos humanos por crer que esses direitos eram insuficientes, já que tinham a garantia da propriedade privada como um de seus pilares e que, para desfrutar de liberdade e de seus direitos, seria necessário aos seres humanos abolir os privilégios dos quais a burguesia desfrutava, como o controle sobre os meios de produção – controle esse amparado no direito à propriedade privada. A oposição entre capitalismo e socialismo também foi uma página importante na trajetória dos direitos humanos e pode contribuir em sala de aula para que os alunos percebam que os direitos humanos também dependem de uma ação coletiva que implique na promoção da convivência com ideologias diferentes, conteúdo que pode ser experienciado por eles em seu cotidiano.

O complicado jogo de forças opostas, os nacionalismos e as rivalidades e a corrida imperialista criaram um cenário em que os ânimos se exaltaram e culminaram no conflito da Primeira Guerra Mundial, que arrebanhou “as grandes potências, e na verdade todos os Estados europeus, com exceção da Espanha, os Países Baixos, os três países da Escandinávia e a Suíça. E mais: tropas do ultramar foram, muitas vezes pela primeira vez, enviadas para lutar e operar fora de suas regiões” (HOBSBAWM, 1994, p. 30). Essa guerra evidenciou a “negligência” do ser humano em relação aos mecanismos de proteção da vida humana. As contingências da guerra, como por exemplo os milhares de quilômetros de trincheiras cavadas, submeteram combatentes a condições sanitárias e alimentícias penosas.

A tecnologia e a ciência foram mobilizadas no esforço de guerra, introduzindo a metralhadora, o avião e os gases tóxicos, aumentando exponencialmente o número de vítimas. Quando o conflito chegou ao fim, em 1918, esse número girava em torno de 14 milhões de pessoas e as nações vitoriosas necessitavam restabelecer o equilíbrio perdido no mundo e reaver mecanismos de “proteção” necessários ao ser humano, promovendo ações que satisfizessem essa proteção. Mais uma vez aqui enxergamos um momento adequado para discussão acerca dos direitos humanos em sala de aula, uma vez que, em se tratando de conteúdos sobre guerras e suas consequências, os alunos parecem mais facilmente se

sensibilizar diante dos horrores registrados nesses momentos, o que pode abrir espaço para a discussão em torno do quanto questões políticas e econômicas não devem criar entraves para a realização dos direitos humanos.

A criação da Liga das Nações, no pós-1918, possuía como objetivos imediatos a manutenção da paz, arbítrio de conflitos diplomáticos, contribuição com o desarmamento e, sobretudo, para a garantia dos direitos para os mais vulneráveis, como crianças, mulheres e minorias nacionais. Esse organismo internacional não foi eficiente, incapaz de mediar conflitos importantes que ameaçavam a manutenção da paz. Sem a participação de potências como Estados Unidos e União Soviética, a Liga das Nações se tornou insignificante em suas ações, o que foi um desalento para um mundo necessitado de instituições que protegessem a vida humana como causa internacional. O organismo não deteve o surgimento de regimes totalitários, principalmente na Itália e na Alemanha, que obliteraram a noção de direitos em seus Estados.

O fascismo e o nazismo foram fundamentais para a deflagração da Segunda Guerra Mundial, conflito de proporções elevadíssimas nos quais os danos aos quais foram submetidas as vidas humanas foram ímpares na história e a barbárie, verificada nele, gerou mais de 60 milhões de mortes, sendo a grande maioria delas de civis. Um dos casos mais graves foi o dos judeus – cerca de 6 milhões assassinados, tendo como motivação principal o racismo antissemita –. Praticamente todos os exércitos dos países que se engalfinharam nesse conflito acabaram fazendo vítimas civis, uma grave violação que, no caso da Alemanha, parece ter rompido as fronteiras da barbárie. Ao final da guerra, os registros visuais (fotografias, filmes, relatos) feitos dos campos de extermínio nazistas espalhados por toda a Europa assombraram a humanidade. Muito embora o ensaio e as previsões desta carnificina já pudessem ser verificados no final do século XIX e início do século XX, a Segunda Guerra Mundial e seu desfecho causaram um tipo de urgência para pensar sobre as violações cometidas contra as vidas humanas.

Algumas providências foram tomadas: o Julgamento de Nuremberg alardeou ao mundo as atrocidades cometidas pelos nazistas e estabeleceu o parâmetro de que membros de governos, burocratas e exércitos poderiam e deveriam ser sentenciados por crimes contra a humanidade. A força pública garantiria a punição aos criminosos, mas, por que a sociedade entendeu como *crimes que ultrajaram o ser humano* aqueles cometidos durante a Segunda Guerra Mundial? Um marco na reflexão e defesa dos direitos humanos foi assentado a partir de então, pois os governos dos países vitoriosos nessa guerra, Estados Unidos, União Soviética e Grã-Bretanha, concluíram que a Liga das Nações não havia cumprido uma das

missões para a qual fora criada – a defesa manutenção da paz. Para resolver este problema, entre outros, na Conferência de São Francisco (1945) foi criado um novo organismo internacional: a Organização das Nações Unidas (ONU), que também objetivava expandir sua abrangência no tocante à quantidade de países membros, se comparada à Liga das Nações e, portanto, tornar-se mais efetivo. No entanto, vale ressaltar que a criação da ONU por si só não seria definitiva no combate às violações aos direitos humanos, por vários motivos:

[...] os diplomatas que se reuniram em San Francisco tiveram de ser estimulados e incitados a pôr os direitos humanos na agenda. Em 1944, tanto a Grã-Bretanha como a União Soviética haviam rejeitado propostas de incluir os direitos humanos na Carta das Nações Unidas. A Grã-Bretanha temia o encorajamento que tal ação poderia dar aos movimentos de independência nas suas colônias, e a União Soviética não queria nenhuma interferência na sua esfera de influência, então em expansão. Além disso, os Estados Unidos tinham inicialmente se oposto à sugestão da China de que a carta deveria incluir uma afirmação sobre a igualdade de todas as raças (HUNT, 2009, p. 203-204).

Por motivos particulares que giram em torno de poder e influência, as potências que propuseram o surgimento da ONU, na Carta das Nações Unidas – documento que lançou as bases para a sua criação –, se opuseram à inclusão nesta carta de preceitos importantes para os direitos humanos, como é o caso da igualdade entre as raças e classes. No documento, se **“dedicava apenas algumas linhas** ao ‘respeito e cumprimento universal dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião’” (HUNT, 2009, p. 204, grifo nosso). O governo dos Estados Unidos se recusava a reconhecer povos sob regimes socialistas como iguais em valor. Seria necessário um documento mais sistemático que institucionalizasse mecanismos que contribuíssem para a proteção da vida humana e que oferecesse maior dedicação à normatização dos seus direitos. Neste sentido, foi organizada uma comissão responsável por criar um documento com esse objetivo específico:

John Humphrey, um professor de direito de quarenta anos da Universidade McGill, no Canadá, preparou um rascunho preliminar. [...] O Terceiro Comitê tinha delegados de todos os Estados-membros, e quando o rascunho foi discutido a União Soviética propôs emendas para quase todos os artigos. Oitenta e três reuniões (apenas do Terceiro Comitê) e quase 170 emendas mais tarde, um rascunho foi sancionado para ser votado. Por fim, em 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Quarenta e oito países votaram a favor, oito países do bloco soviético abstiveram-se e nenhum votou contra (HUNT, 2009, p. 205).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi o mecanismo criado pela ONU para tentar responder ao menoscabo por aquilo que ela mesmo instituiu, quais sejam, os direitos humanos – sendo a vida reconhecida como direito enquanto dispositivo normativo – em vários momentos e com destaque para o período de barbárie que envolve as grandes guerras. Direitos humanos são enunciados pela ONU, a fim de orientar práticas governamentais dos países signatários da declaração, para a criação de legislação. Pelo reconhecimento jurídico à nível internacional, reconheceu-se que a vida humana correu grandes riscos, o que contribuiu para a criação de dispositivos legais que reconhecem a vida como direito normativo. Aos nossos alunos, é preciso apresentar essa discussão, a fim de que possam entender sobre quais pilares esses ordenamentos normativos foram construídos e que eles devem ser conhecidos, obedecidos e defendidos pelo bem da vida universal.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos está incluída na Carta Internacional dos Direitos Humanos, que compreende ainda o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. A Declaração representa o ato instituidor da normatização desses direitos, pois ela “[...] mundializou-se. O modo como ela marca o imaginário dos povos, marca o direito constitucional moderno. Ela estabeleceu-se como referência. Impôs-se como tal” (ORLANDI, 2007, p. 302). Mas, mesmo tendo a referida declaração se tornado uma referência, por que os direitos humanos ainda são violados? Por quais motivos seres humanos ainda são alijados de garantias básicas à sua sobrevivência? Questões que podem enriquecer a discussão e oferecer saídas exequíveis para a realização dos direitos humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos teve forte inspiração de outros documentos elaborados no Ocidente, como vimos até aqui, mas os superou no tocante ao discurso, não se restringiu a reproduzir seus precursores apenas reafirmando o que eles já defendiam: a igualdade jurídica, a liberdade de expressão e crença, os direitos políticos e a propriedade privada e o enfeitamento aos maus tratos e crueldade. Em seus avanços, a Declaração Universal dos Direitos Humanos proibiu a escravidão, defendeu o sufrágio universal, a liberdade de locomoção, o direito que o indivíduo tem de possuir uma nacionalidade, o direito de contrair matrimônio, o direito de subsistir através do trabalho (com igual remuneração em trabalho igual) e com destaque ao direito à educação básica gratuita. Seus pressupostos estão baseados na importância de que os seres humanos a conheçam para que possam defender os seus próprios direitos e assim possam enfrentar os desafios impostos a eles.

Na ocasião de sua criação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e seus enunciados precisaram ser confrontados com um período em que ela expressava mais um conjunto de anseios e de esperanças do que uma realidade de políticas concretas: a Guerra Fria. Os esforços políticos, influenciados pelo conflito, não foram realizados para a imposição do documento, daí a importância de que a sociedade experimente de tal forma esses direitos para que possa realizá-los efetivamente. A Declaração era tida mais como prescritiva do que prática, pois “[...] delineava um conjunto de obrigações morais para a comunidade mundial, mas não tinha nenhum mecanismo de imposição” (HUNT, 2009, p. 206). Em meio ao enfrentamento das duas superpotências, Estados Unidos e União Soviética, e a impossibilidade de coexistência entre seus respectivos regimes (Capitalismo e Comunismo), tornou-se quase impossível que os direitos humanos fossem conclamados pelo mundo a uma só voz. Em vários momentos, ao longo do século XX, aconteceram inúmeras violações a esses direitos, o que leva ao questionamento: seriam eles atingíveis?

A educação em direitos humanos é um caminho para atingir sua realização, para que eles possam se tornar elementos que moldem as realidades e que se consolidem através de ações que se realizem para um bem comum e universal de todos os seres humanos. Os direitos humanos precisam ser vividos, fazer parte de uma cultura criada pelo exato conhecimento deles. A própria Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece que ela é:

[...] o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades [...] (ORLANDI, 2007, p. 304).

De acordo com Silveira (2007), a educação em direitos humanos e a criação de uma cultura voltada para esses direitos “[...] sem dúvida, empreendeu um avanço considerável dos últimos anos 80 para cá, no que se refere a instrumentos normativos, expressando experiências de acordos interculturais” (SILVEIRA, 2007, p. 272). No entanto, os desafios ainda são enormes, uma vez que as orientações para a educação em direitos humanos foram estabelecidas, mas essa educação precisa ser realizada de maneira prática e não somente normativa.

Cabe aqui ressaltar, dentre esses desafios, o da “diversidade cultural”, pois, a partir da experiência docente na educação básica, verificamos a defasagem nesse tocante. Conviver com as diferenças, pensando acerca delas e de sua importância, valorizando as origens uns dos outros, os saberes de cada um, opiniões diversas, pontos de vista divergentes, são atitudes

que os alunos algumas vezes mostram dificuldade de realizar. Se os direitos humanos têm como premissa o reconhecimento de que todos os seres humanos são iguais, como será possível conviverem com tantas diferenças culturais entre si? A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), organismo que compõe a Organização das Nações Unidas (ONU), protege a pluralidade de práticas culturais e define a diversidade cultural como a “[...] multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão” (UNESCO, 2005, p. 5). Foram necessários marcos jurídicos para a defesa dessa diversidade, reconhecida como “[...] parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes” (UNESCO, 2005, p. 3).

A legislação é apenas parte da solução e, se ela fosse suficiente, como se explica o quanto essa diversidade cultural pode ser menosprezada ou mesmo ser usada como critério de exclusão, abuso ou violência física e simbólica? Em meio à aceleração do fenômeno da globalização, tem se tornado cada dia mais difícil o reconhecimento, a convivência e a tolerância entre as diversas expressões culturais e essa intolerância se deve sobretudo à consolidação das chamadas culturas hegemônicas. Entre os séculos XVIII e XX, o modo de vida liberal burguês se sobrepujou aos outros modos de vida, o que ocasionou a diminuição da importância de seres humanos que não gozavam do estatuto político de cidadãos ou cidadãos plenos, como mulheres, crianças, escravos, classes subalternas ou minorias étnicas. Quem não se espelhasse no modelo cultural ideal, teria seus direitos tolhidos, acarretando em diminuição do valor de sua existência.

A igualdade de todos em valor, enquanto seres humanos, deve garantir o direito de serem diferentes em suas expressões artísticas, opiniões, crenças, visão política, consciência, cultura. A educação em direitos humanos visa oferecer vislumbre da diversidade cultural como pilar fundamental do cumprimento de uma educação que busque a proteção do ser humano. Entendendo e tolerando as diferenças, o ser humano poderá considerar todos os demais como seus iguais, todos possuidores de direitos.

Diante dessa breve história dos direitos humanos, refletindo sobre os desafios impostos neste percurso e também sugerindo saídas para sua realização, é necessário pensar sobre se e como tem sido realizada a educação em direitos humanos no Brasil. Em nosso país, com tantas violações aos direitos humanos já realizadas ao longo de nossa história, de que forma tem sido proposto o projeto educacional para sanar esse problema? Propomo-nos a pensar sobre quais têm sido os caminhos encontrados para a realização dessa educação em direitos humanos.

## 2.2 Educação, direitos humanos e diversidade cultural no brasil

A educação é um processo fundamental para o desenvolvimento pleno das capacidades do ser humano, o desenvolvimento do “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR, 1871, *apud* LARAIA, 2006, p. 25), a inserção e vivência do ser humano na/da cultura da educação. Mas, o que de fato a educação deve vislumbrar para que isso se realize? Dentro do dever de educar, que condições a nossa sociedade tem de se transformar em realizações efetivas, contribuindo com o desenvolvimento humano? Essas são questões importantes, tendo em vista que a educação pode não estar sendo efetiva por vários motivos:

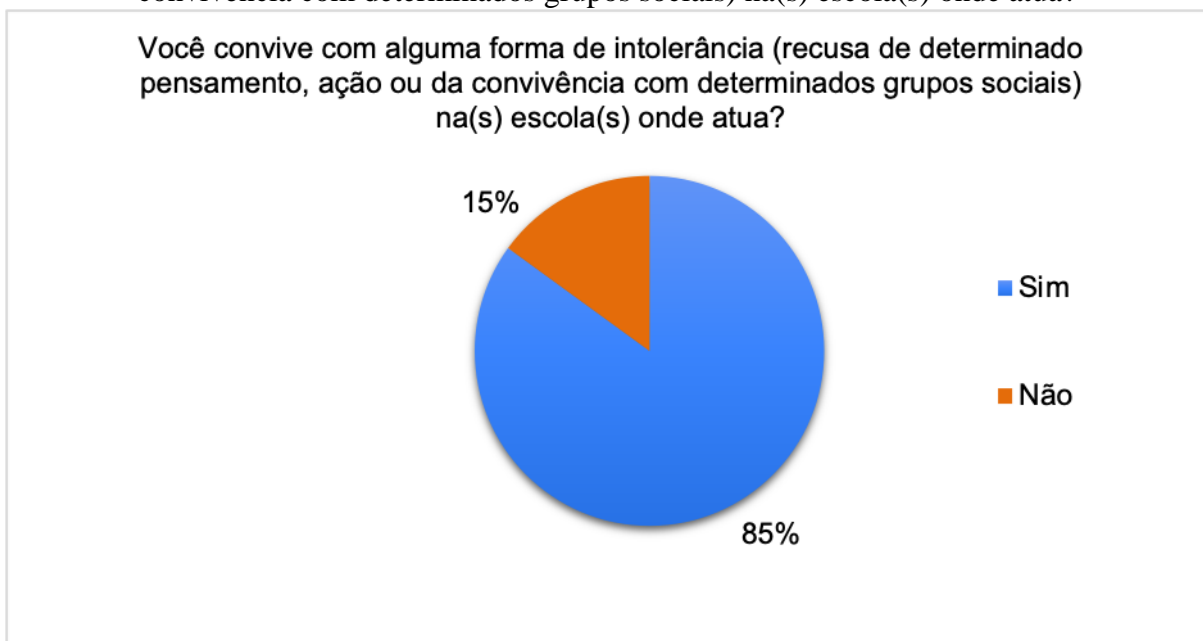
[...] a pressuposição de que o aluno está consciente da importância da disciplina em sua formação (o aluno precisa ser convencido); a erudição vazia do discurso (da qual o aluno se sente simplesmente alijado); o distanciamento da realidade entre ser e dever-ser (o aluno não percebe a conexão entre realidade ideada e realidade vivida); o apelo excessivamente teórico (aluno não constrói a ponte com a prática); o amor pela obscuridade da linguagem técnico-especializada (com a qual o aluno não se identifica) (BITTAR, 2007, p. 323).

Os aspectos técnicos da educação – teoria, linguagem técnico-especializada entre outros – em detrimento do amor, empatia, solidariedade, construíram uma realidade na educação brasileira onde se torna difícil pensar em pleno desenvolvimento humano. Os aspectos técnicos são importantes, mas não permitem mediar os conflitos que ocorrem em sala de aula e derivam da violência, da apatia, do desrespeito às diferenças e da intolerância que são verificados em nossa sociedade e transportados para dentro das escolas. Em pesquisa intitulada “Pesquisa de Ensino em Direitos Humanos”, realizada através de um formulário Google<sup>12</sup>, com 40 professores que ministram aulas de várias disciplinas em escolas da educação básica, públicas e particulares de várias regiões do Brasil, foi feita a seguinte pergunta: “Você convive com alguma forma de intolerância (recusa de determinado pensamento, ação ou da convivência com determinados grupos sociais) na(s) escola(s) onde atua?”, 85% dos professores responderam sim, enquanto 15% dos professores responderam não.

---

<sup>12</sup> Link para os resultados da pesquisa: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1vyZpqxg-E3YQMXvoFotsI-7FJs-NUmFIWmdmrv6uL-w/edit?usp=sharing>

Gráfico 2 – Gráfico da “Pesquisa de Ensino em Direitos Humanos”, pergunta: Você convive com alguma forma de intolerância (recusa de determinado pensamento, ação ou da convivência com determinados grupos sociais) na(s) escola(s) onde atua?

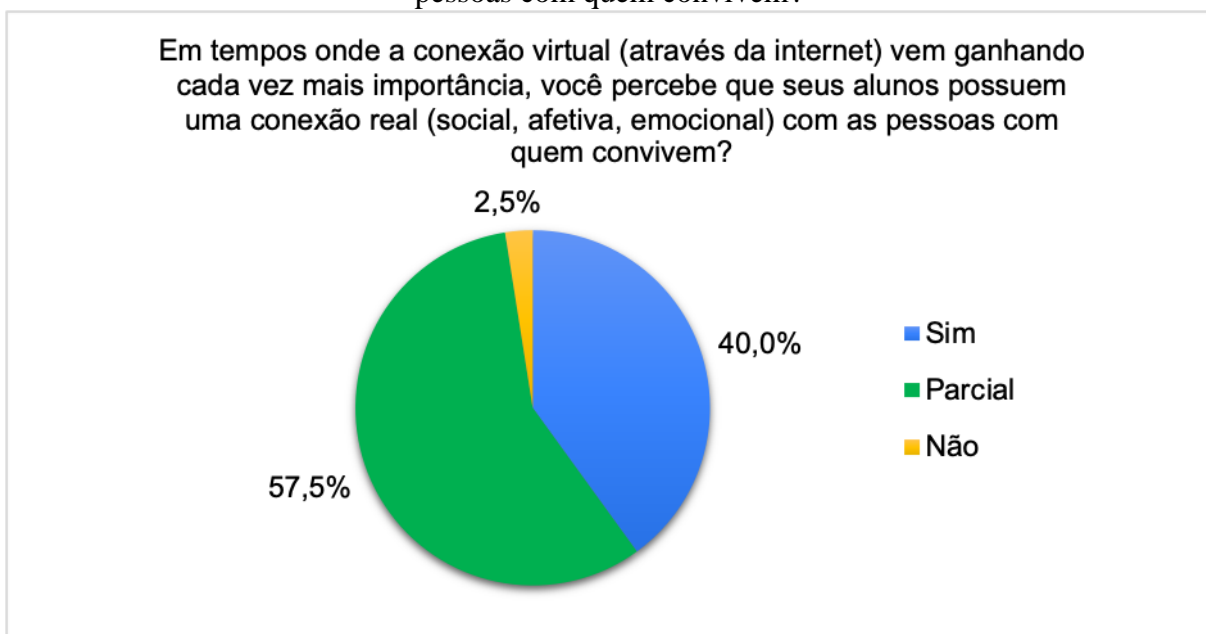


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Muitos professores reconhecem a intolerância no ambiente escolar. Esses conflitos poderiam ser aproveitados enquanto oportunidade para reflexão acerca da realidade que nos cerca, mas ao contrário, nós, os professores, não sabemos “[...] lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como um momento para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza da nossa cultura [...]” (MUNANGA, 2005, p. 15). Nós professores deveríamos melhor administrar esses conflitos, pois, parte circunstancial deles são desencadeados por nossos alunos que exercem comportamentos discriminatórios e assediadores entre si e com outros, uma vez que também estão “desconectados” uns dos outros.

Na mesma pesquisa citada acima, perguntamos: “Em tempos onde a conexão virtual (através da internet) vem ganhando cada vez mais importância, você percebe que seus alunos possuem uma conexão real (social, afetiva, emocional) com as pessoas com quem convivem?, na qual 40% responderam sim; 2,5% responderam não; 57,5 % marcaram a opção “parcial”. Entendemos, assim, que os professores não reconhecem laços comunitários efetivos entre os alunos.

Gráfico 3 – Gráfico da “Pesquisa de Ensino em Direitos Humanos”, pergunta: Em tempos onde a conexão virtual (através da internet) vem ganhando cada vez mais importância, você percebe que seus alunos possuem uma conexão real (social, afetiva, emocional) com as pessoas com quem convivem?



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Sob outra perspectiva, nossos alunos conectados à internet, cujas relações se baseiam sobretudo no âmbito virtual, tem se afastado das interações sociais reais e foram formados interiorizando estereótipos e fobias como racismo, misoginia, xenofobia, homofobia e entre outros. Nos processos educativos, deve-se colocar a educação em direitos humanos como elemento fundamental no combate a esses estereótipos. E essa educação deve ser pensada de maneira impactante e, de acordo com Candau (2008), deve favorecer:

[...] o processo de “empoderamento” (“empowerment”), principalmente orientado aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, isto é, poucas possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O “empoderamento” começa por liberar as possibilidades, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva. Trabalha na perspectiva do reconhecimento e valorização dos grupos sócio-culturais excluídos e discriminados, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil (CANDAU, 2008. p. 289-290).

Os direitos humanos produzem sentidos capazes de combater o esquecimento ou omissão do valor da vida humana – que podem ser verificados por meio da postura de parte da sociedade quando negligência o combate a intolerância, por exemplo – e que concorrem para

a promoção de tolerância e respeito, cada dia mais escassos no espaço escolar, produzindo cidadãos plenos. Os direitos humanos, definidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), constituem-se enquanto conteúdos “atitudinais” fundamentais para uma formação cidadã no Brasil e para a promoção da diversidade cultural enquanto direito fundamental para a realização dos demais direitos. Cidadãos plenos toleram, respeitam e salvaguardam as “diferenças”.

Essa formação cidadã que resguarda os direitos humanos e a diferença está amparada pela legislação brasileira, já que a Constituição Federal de 1988 prescreve, no Artigo 205, “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, **seu preparo para o exercício da cidadania** [...]” (BRASIL, 1988, s/n, grifo nosso).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”<sup>13</sup> (BRASIL, 2018, p. 7), tem seu escopo “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BRASIL, 2018, p. 7) e em consonância com a educação em direitos humanos.

Se a Constituição de 1988, em seu artigo 205, destaca que a educação é um direito de todos, a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB)<sup>14</sup> afirma que:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância. (BRASIL, 1996, s/n).

A LDB trouxe à reflexão questões relacionadas à diversidade cultural e à pluralidade para ajudar a minimizar o preconceito e a discriminação e, assim, combater as desigualdades fundamentadas nas diferenças cultural e social, entre outras.

A legislação brasileira é significativa no tocante à educação em direitos humanos e à valorização da diversidade cultural. Como vimos, o Brasil contemplou a recomendação da Conferência Mundial dos Direitos Humanos, organizando o Programa Nacional de Direitos

<sup>13</sup> Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. pag. 7.

<sup>14</sup> Lei nº 9.394/96, no Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional.

Humanos (PNDH). Sua terceira e atual versão, de 2009 (PNDH-3), que retificou e ampliou seus precursores, significou a consolidação da enunciação dos direitos humanos no Brasil. Em um de seus eixos orientadores<sup>15</sup>, o programa visa, através da educação e da cultura dos direitos humanos, a:

[...] formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade.

Respondendo a esse objetivo da educação em direitos humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi estabelecido de maneira a propagar a cultura de direitos humanos no Brasil, disseminando “valores solidários, cooperativos e de justiça social” (BRASIL, 2007, p. 26). Dentre seus objetivos gerais, ressaltamos:

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
  - b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
  - c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- (BRASIL, 2007, p. 26).

Uma parte importante de toda essa legislação é a organização das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH)<sup>16</sup>. O Conselho Nacional de Educação, para a criação dessas diretrizes, considerou:

[...] o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as)[...] (BRASIL, 2018, p. 7).

<sup>15</sup> Eixo Orientador V - “Educação e Cultura em Direitos Humanos” (EOV-DDH)

<sup>16</sup> Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno - Resolução No 1, de 30 de Maio de 2012. Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos planejam a educação em direitos humanos a serem “observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições” (Art. 1º). Estabelecem, em seu artigo 2º, “práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (BRASIL, 2018, p. 23). A legislação é circunstancial para a demarcação da educação em direitos humanos como princípio fundante da realização do direito à educação e para contribuir com a alteração do contexto social no Brasil marcado pela violência e intolerância.

Além da organização mediante dispositivos legais, o tema dos direitos humanos e da pluralidade também deve ser discutido. Como área relevante de conhecimento, o tema exige pesquisa, objetivando o desenvolvimento de uma consciência crítica e que concorra para uma cultura em direitos humanos, a fim de que ela possa ser universalizante, abrindo novas fronteiras para o pensamento humano, entendendo plenamente o ser humano.

Alguns trabalhos do programa ProfHistória ilustram a inquietude de professores em relação à questão da educação em direitos humanos. Jonathas Pinheiro buscou estratégias de ensino e aprendizagem que concorram para a formação de uma consciência histórica “mais humanista através da educação em direitos humanos” (PINHEIRO, 2018, p. 12), contribuindo para o entendimento acerca do papel salutar dos direitos humanos na sensibilização dos alunos para a não violação desses direitos. Emanuel Cavalcante refletiu acerca das “formas como o ensino de história pode contribuir de forma significativa para dinamizar a aprendizagem acerca da luta pela garantia e consolidação dos direitos humanos fundamentais” (CAVALCANTE, 2018, p. 32), pensando em saídas para que esses direitos sejam praticados e não apenas enunciados formalmente. Outros trabalhos acerca do tema têm sido produzidos e isso é muito positivo, pois serve para:

[...] incentivar a reinvenção criativa permanente das próprias técnicas; habilitar à criticidade; desenvolver o reconhecimento histórico dos problemas sociais; incentivar o conhecimento multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar sobre a condição humana; habilitar a uma compreensão segundo a qual a conquista de direitos depende da luta pelos direitos; valorizar a sensibilidade em torno do que é humano; aprofundar a conscientização sobre questões de justiça social; recuperar a memória e a consciência de si no tempo e no espaço; habilitar para a ação e para a interação conjunta e coordenada de esforços; desenvolver o indivíduo como um todo, como forma de humanização e de sensibilização; capacitar para o diálogo e a interação social construtiva, plural e democrática (BITTAR, 2007, p. 331).

Quanto mais se pensa acerca da educação em direitos humanos mais se produz teoria sobre como essa educação deve ser realizada, para que o discurso se transforme em ação e possa municiar os professores com boas saídas para seus problemas cotidianos em sala de aula. Mas, as iniciativas não devem estar circunscritas ao ambiente escolar. Para Maia (2007), iniciativas que proporcionem a educação em direitos humanos – presentes sobretudo no ensino formal, em grande parte por influência da legislação e não necessariamente pelo valor que eles têm em si mesmos – deveriam romper os muros institucionais e corriqueiramente pertencer ao cotidiano das pessoas já que “destinam-se ao grande público”. Segundo Maia (2007, p. 85), sua função é:

[...] informar a todos sobre seus direitos e responsabilidades, nos termos dos instrumentos internacionais de direitos humanos; aos grupos vulneráveis – mulheres, crianças, portadores de necessidades especiais, idosos, minorias, refugiados, povos indígenas, portadores do vírus HIV-AIDS, etc.

Apesar do poder de transpor barreiras além dos muros da escola, reitera-se a importância da educação nos direitos humanos ser cumprida inicialmente na esfera formal da educação. Urge que se proponham práticas que venham a despertar o conhecimento acerca desses direitos, para que a sala de aula seja vista como espaço propagador deles, na medida em que os alunos possam, eles próprios, constituírem essa consciência e, desta forma, o tema venha a contagiar o seu cotidiano.

Contribuindo com o debate acerca do conhecimento dos direitos humanos, Silveira (2007, p. 245) afirma que o tema “diz respeito às possibilidades de seu alcance espaço-cultural. Em outros termos, o princípio de sua universalidade”. Ainda de acordo com a autora, os fenômenos inerentes à consolidação da sociedade capitalista, tais como a Globalização, promovem um apartamento – e até mesmo aversão – entre as culturas dos diversos povos e pensar acerca disso pode “sensibilizar sociedades, culturas, grupos sociais, para a perspectiva teórico-prática dos Direitos Humanos”. E como defender a necessidade deles pertencerem a todos? Silveira (2007, p. 250) compreende que:

Obviamente, os direitos, formulados desde o século XVII até a atualidade, ainda longe de esgotarem as suas possibilidades de abrangência, são humanos. Porque construídos, historicamente, por seres humanos. Mas a formulação Direitos Humanos, emergente no século XX, se distingue das elaborações anteriores por sistematizar uma perspectiva mais ampla dos direitos, para além das experiências liberais e das lutas socialistas, corporificada nos seus princípios de universalidade, integralidade, interdependência, indivisibilidade e inviolabilidade.

Para a autora, essa apropriação e valorização dos Direitos Humanos, indubitavelmente, têm crescido a partir da década de 1950, sobretudo “no que se refere a instrumentos normativos, expressando experiências de acordos interculturais” (SILVEIRA, 2007, p. 272). Concordamos que os instrumentos normativos são importantes, mas não são suficientes, visto que as ações devem ser práticas e efetivas.

De acordo com Bittar (2007), a educação, além da necessidade de ser pensada e teorizada, precisa ser desenvolvida por meio de ações e possui, de forma pragmática, um poder muito latente de demover estruturas que contribuem para a miséria da sociedade. A educação em direitos humanos é capaz de deslocar a sensibilidade aos indivíduos, humanizando-os, aflorando a empatia e o respeito para com o outro. Essa educação pode dar sentido a todos os demais conteúdos das outras disciplinas formais, promovendo um amálgama de saberes que convergem para uma finalidade última: o desenvolvimento pleno do ser humano, desconstruindo o pensamento de que a vida humana pode ser diminuída em valor. “Sensibilizar e humanizar importam em desconfirmar a presença da opressão permanentemente transmitida pela própria cultura, esta mesma que constrói um indivíduo consumido pela consciência reificada [...]” (BITTAR, 2007, p. 316).

Para “humanizar e sensibilizar” as práticas pedagógicas, precisamos atingir os indivíduos que delas fazem parte, de maneira tão profunda que eles possam ganhar ou recuperar a capacidade de sentir e de pensar. Para isso, todos os sentidos deverão ser mobilizados e estimulados, em várias dimensões. Depois de atingida a consciência da importância dos direitos humanos e da diversidade cultural, várias são as possibilidades técnicas para que se alcance êxito nessa tarefa. Contudo, é importante perceber que, para utilizar as ferramentas certas, é necessário conhecer profundamente o perfil dos alunos que temos o privilégio e o desafio de educar em direitos humanos.

### **2.3 Alunos no século XXI, sujeitos de direitos humanos?**

Meus alunos, indivíduos do século XXI, carregam consigo anseios e demandas e muitas vezes não querem pensar sobre as contingências da vida, tornando-se, em alguns aspectos, espectadores do meio, ao invés de agir sobre ele enquanto protagonistas. Não querem refletir de maneira crítica porque não são estimulados a fazerem isso – quando estão dentro de uma realidade educacional que valoriza muito mais o ensino técnico e os conteúdos tradicionais, as normas cultas afastadas da sua experiência cotidiana –. As metodologias

educacionais frequentemente não se conectam com as habilidades e as aptidões dos educandos, acarretando desestímulo e frustração.

O ensino de História pode ter papel fundamental para a resolução desses problemas, pois age na constituição de uma memória que valoriza o ser humano e contribui na construção de direitos que reforcem a cidadania. Esse ensino pode ser realizado tendo em vista a importância do cinema para a produção e trabalho com direitos humanos, tal como exemplificado nos capítulos a seguir. Na mesma atividade proposta por mim (apresentada inicialmente na desse trabalho), na turma do 3º ano do Ensino Médio (2020), no Colégio Joaquim Barroso Neto, em Maracanaú, Ceará, os alunos deveriam discutir questões do seu cotidiano a partir da apropriação de artefatos culturais (a sua escolha) e de sua ressignificação. Eles deveriam ter em vista que o conteúdo ministrado em sala de aula, o qual, à época, dizia respeito à Idade Contemporânea e à influência de elementos de vários fenômenos do período no cotidiano, como por exemplo a democracia liberal. O aluno “**E**” utilizou um frame de uma cena do filme *Vingadores – Guerra Infinita*, produzindo uma remixagem que tem como objetivo discutir um aspecto da Revolução Francesa: a violência e a ruptura acarretados por movimentos contra a tirania e em prol de direitos. Seu remix foi enviado através do *Google Sala de Aula*, em formato JPG. O aluno fez o seguinte relato de sua experiência (enviado em um Documento Google, no Google Sala de Aula de sua turma):

A Revolução Francesa foi resultado direto da crise que a França vivia no final do século XVIII. A insatisfação popular (com a crise econômica e política que o país vivia) aliou-se com os interesses da burguesia em implantar no país as ideias do iluminismo como forma de combater os privilégios da aristocracia francesa. No final do século XVIII, a França era uma monarquia absolutista em que o rei era Luís XVI. O poder de Luís XVI, como em todo regime absolutista, era pleno, e a sociedade francesa era dividida em grupos sociais muito bem definidos.

Abaixo, o artefato (remix) criado pelo aluno “**E**”:

Figura 5 – Remix realizado por aluno de Terceiro Ano (2020) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.



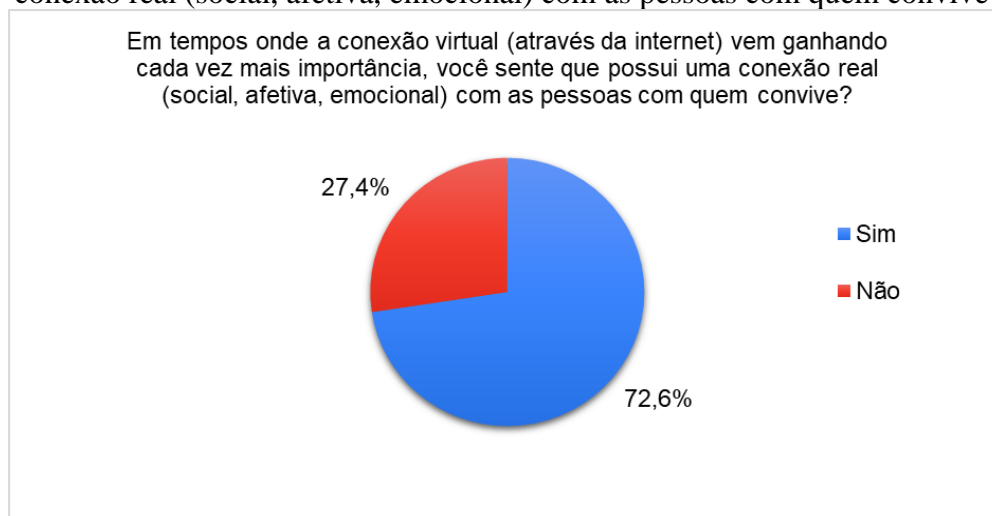
Fonte: Elaborado pelo Aluno “E” (2020).

Curiosamente, o aluno qualifica, usando a narrativa original do filme *Vingadores Guerra Infinita*, os personagens ficcionais e históricos por meio de uma inversão: as forças revolucionárias da sociedade francesa do século XVIII são metaforizadas por meio do Vilão Thanos, que arranca a joia símbolo do poder no filme do herói Visão. A metáfora pensada pelo aluno “E” foi a da tomada do poder frente as desigualdades. A indiferença social parece ser uma tônica em nossa sociedade, eivada de preconceitos e discriminação, pois os agentes sociais não demonstram a capacidade de reagir a sua realidade, tornando-se, por vezes, inertes no tocante às transformações que necessitam realizar para que possam plenamente exercer o seu desenvolvimento como seres humanos.

Nossos alunos têm contribuído ativamente com a realização de grandes progressos técnicos e científicos, mas será que estão prontos para encarar a diversidade no mundo em que vivem? Mesmo com a aceleração do desenvolvimento das tecnologias da informação e a amplificação da *conexão* (virtual) entre as pessoas, por meio sobretudo das tecnologias da web 2.0 (tais como as redes sociais), esses alunos têm se demonstrado, muitas vezes, alheios e *desconectados* uns dos outros, *indiferentes* e *individualizados*, donos de sua vontade, sem se preocupar com as implicações sobre o todo, o emaranhado de relações sociais nas quais estão inseridos. Em pesquisa realizada com 124 alunos de escolas públicas e particulares da

educação básica em Fortaleza e Região Metropolitana, intitulada “Pesquisa – Direitos Humanos”, realizada através de um formulário Google<sup>17</sup>, perguntamos: “Em tempos onde a conexão virtual (via internet) vem ganhando cada vez mais importância, você sente que possui uma conexão real (social, afetiva, emocional) com as pessoas com quem convive?”, 72,6% dos alunos responderam sim e 27,4% dos alunos responderam não.

Gráfico 4 – Gráfico da “Pesquisa – Direitos Humanos”, pergunta: Em tempos onde a conexão virtual (via internet) vem ganhando cada vez mais importância, você sente que possui uma conexão real (social, afetiva, emocional) com as pessoas com quem convive?

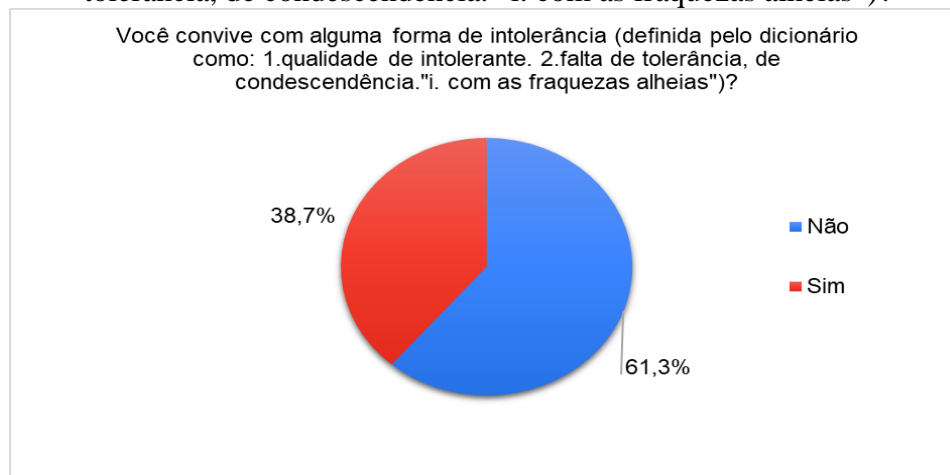


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Na mesma pesquisa referida acima, na pergunta “Você convive com alguma forma de intolerância (definida pelo dicionário como: 1.qualidade de intolerante. 2.falta de tolerância, de condescendência. “i. com as fraquezas alheias”)”? , 61,3 % dos alunos responderam que não, enquanto 38,7% responderam que sim.

<sup>17</sup> Link para os resultados da pesquisa: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1PkK2ZhmPt-JHlBb7dtx-Eo3aXoK0P2VFbiReMI0h8fs/edit?usp=sharing>

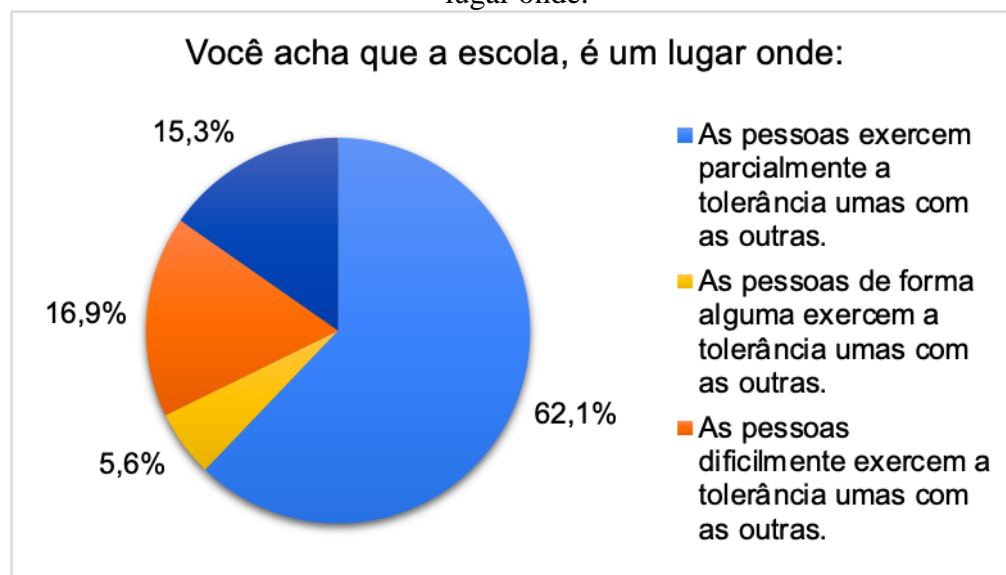
Gráfico 5 – Gráfico da “Pesquisa - Direitos Humanos”, pergunta: Você convive com alguma forma de intolerância (definida pelo dicionário como: 1.qualidade de intolerante. 2.falta de tolerância, de condescendência. “i. com as fraquezas alheias”)?



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

No entanto, ainda na mesma pesquisa, em outra questão, “Você acha que a escola, é um lugar onde:” Somente 15,3% responderam que a escola é um lugar onde as pessoas exercem plenamente a tolerância umas com as outras; 62,1% responderam que a escola é um lugar onde as pessoas exercem parcialmente a tolerância umas com as outras; 16,9% responderam que a escola é um lugar onde as pessoas dificilmente exercem a tolerância umas com as outras; e 5,6% responderam que a escola é um lugar onde as pessoas de forma alguma exercem a tolerância umas com as outras.

Gráfico 6 – Gráfico da “Pesquisa - Direitos Humanos”, questão: Você acha que a escola, é um lugar onde.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Operamos com a possibilidade de que os alunos não estão plenamente c​onscios da sua necessidade de la​os sociais, pois acham que est​ao conectados socialmente, mas de fato n​ao exercem a toler​ancia, inclusive porque podem n​ao dimensionar como valor social, o que torna mais importante o papel da escola na apropria​ao de tal valor. Esses alunos, como sujeitos s​ocio-hist​oricos, n​ao deveriam ser indiferentes em rela​ao aos seus semelhantes, no entanto, alguns la​os sociais parecem n​ao fazer muito sentido para eles. Isso tem ocorrido porque a cultura, a pol​itica e a sociedade ajudam a promover essa individualiza​ao e contribuem grandemente com essa indiferen​a experimentada pelos indiv​duos. A escola ironicamente parece ter se tornado umas dessas institui​oes, pois o que se tem feito para que os indiv​duos se aproximem? A metodologia, o formato, as rela​oes sociais que estimulam, os conhecimentos que enfatizam contribuem para que os alunos n​ao tenham condi​ao de se sensibilizar uns com os outros. A intoler​ancia percebida no espa​o escolar pelos alunos, protagonistas no processo ensino-aprendizagem, n​ao faz com que desenvolvam compet​ncias suficientes para extingui-la. A conex​ao virtual os tem dado a impress​ao de que est​ao em plena intera​ao, mas na verdade esses alunos, no campo das rela​oes sociais reais, t​em mostrado dificuldade em encontrar-se com o outro, pois parecem estar sendo formados “para pensar em agir sem o outro, apesar do outro, sobre o outro” (BOUFLEUER, 2001, p. 26). Eles precisam recuperar “a consci​ncia do outro, em tempos em que o individualismo se tornou uma marca hist​orica” (BITTAR, 2007, p. 327).

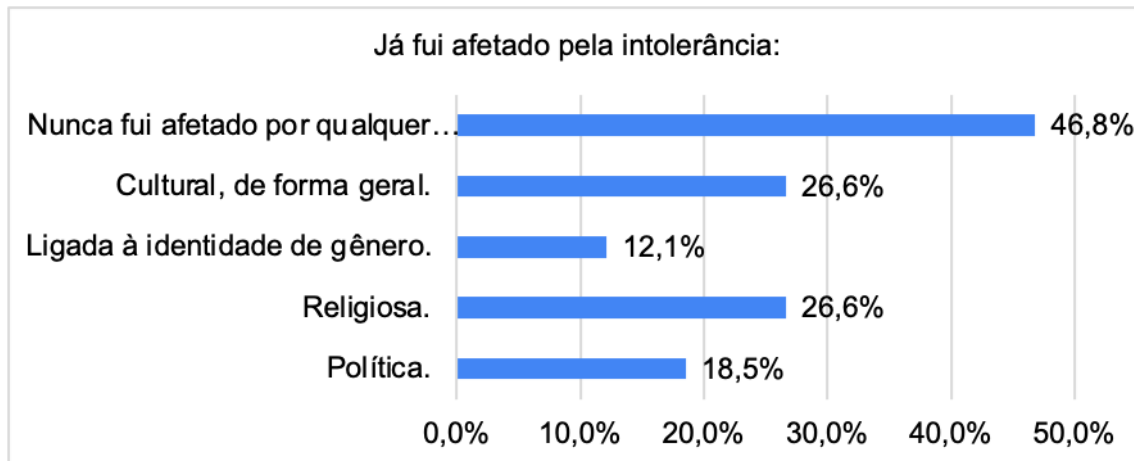
Tendo em vista esses aspectos, ​ ​ necess​ario perceber que estes alunos individualizados e indiferentes fazem parte da gera​ao Z, que tem “uma aptid​ao natural e elevado n​ivel de habilidade para usar novas tecnologias” (MARQUES, 2017, p. 10), mas em decorr​ncia do seu distanciamento, se deparam com consequ​ncias graves:

Os resultados da ci​ncia constituem-se em desafio em virtude do risco procedimental que a tecnologia produz sobre a vida humana: as profundas transforma​oes produtivas e das rela​oes de trabalho descartam os seres humanos substituindo-os pela m​quina; a degrada​ao ambiental produz efeitos que p​oem em xeque o presente e o futuro; a possibilidade at​mica e nuclear converteu a guerra em amea​a ​ exist​ncia de toda a humanidade; a pobreza crescente e o subdesenvolvimento, junto com endemias e pandemias, atingem os mais vulner​veis e limitam a perspectiva de inclus​ao. Nestes casos paradigm​ticos aparecem expl​itos os resultados de uma civiliza​ao t​cnico-cient​fica que se planetarizou, confrontando todos os povos, tradi​oes e culturas a uma problem​tica comum. Para al​m de tradi​oes morais espec​ficas e da relatividade das culturas e dos problemas espec​ficos, est​a-se diante de problemas comuns, problemas para toda a humanidade [...] (CARBONARI, 2007, p. 172).

A tecnologia aumentou a capacidade do ser humano de resolver alguns entraves que se colocam diante da humanidade, acelerando a velocidade com que nos comunicamos, expandindo nosso potencial produtivo e trazendo uma série de facilidades e vicissitudes para o nosso cotidiano. No entanto, essa civilização técnico-científica planetarizada, que realizou grandes coisas, mostra-se muitas vezes incapaz de lidar com as diferenças, que saltam aos olhos quando há o contato entre as diversas culturas.

Nossos alunos com esse perfil se deparam com a intolerância das mais variadas formas e ajudam a realizá-la, sobretudo em relação ao desrespeito a identidades culturais alheias às suas. Ainda na pesquisa “Pesquisa – Direitos Humanos”, com a possibilidade de assinalar mais de uma resposta, na questão “Já fui afetado pela intolerância”, 18,5% assinalaram que já foram afetados por intolerância política, 26,6% por intolerância religiosa, 12,1% por intolerância ligada à identidade de gênero, 26,6% por intolerância cultural de forma geral e 46,8% afirmaram nunca terem sido afetados por qualquer forma de intolerância.

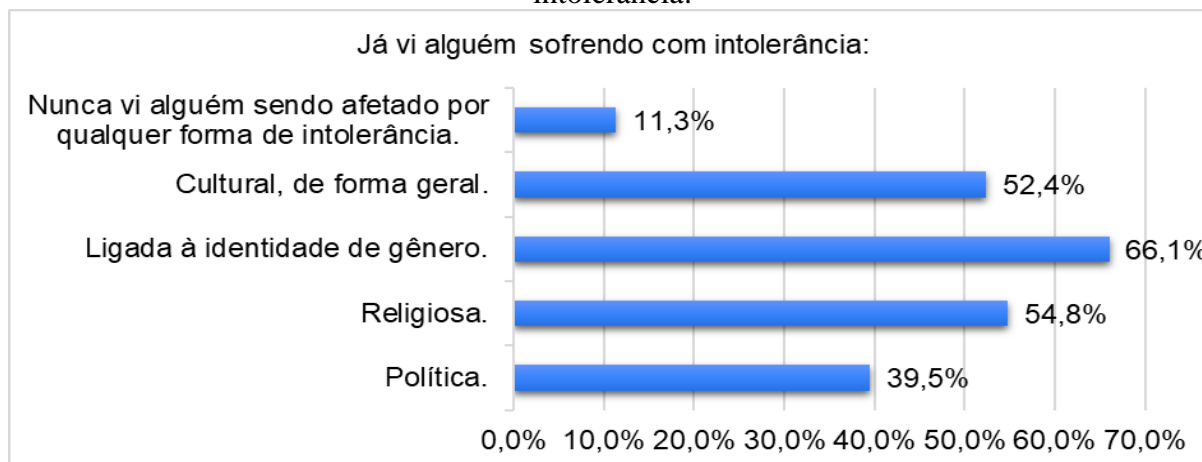
Gráfico 7 – Gráfico da “Pesquisa - Direitos Humanos”, questão: Já fui afetado pela intolerância.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Na mesma pesquisa, com a possibilidade de assinalar mais de uma resposta, para “Já vi alguém sofrendo com intolerância”, 39,5% disseram que já viram alguém ser afetado por intolerância política, 54,8% por intolerância religiosa, 66,1% por intolerância ligada à identidade de gênero, 52,4% por intolerância cultural de forma geral e 11,3% afirmaram nunca terem visto alguém ser afetado por qualquer forma de intolerância.

Gráfico 8 – Gráfico da “Pesquisa – Direitos Humanos”, questão: Já vi alguém sofrendo com intolerância:



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Entendemos a intolerância cultural como aquela que nega ao outro a possibilidade de exercer, em suas especificidades, sua visão de mundo, opiniões, posicionamentos políticos, manifestações artísticas, gostos acerca de moda, linguajares entre outros. A intolerância é a consequência do quadro no qual o ser humano perde valor (torna-se descartável) e no qual aquele que está fora dos padrões é diferente, não precisa ser respeitado. Isso agrava a violência e se transporta, de forma muito perceptível, para dentro do espaço onde está inserida a comunidade escolar e reverbera de várias outras formas negativas, como nas violações aos direitos humanos, como por exemplo o preconceito e a discriminação.

Aqui se chega a um ponto nevrálgico, pois, por quais motivos ocorrem essas violações aos direitos humanos dentro do ambiente escolar, principalmente entre os alunos? Uma primeira resposta óbvia é que na escola se mantém uma série de estruturas religiosas, misóginas, racistas e homofóbicas, as mesmas que formaram os alunos e os professores. Outra provável resposta é que os direitos humanos são abstratos para esses alunos que não os enxergam enquanto direitos que estão além das ordenações legais – são ordenações morais –, mas parecem pertencer apenas ao campo das ideias, não precisando serem levados à cabo, são distantes, aquém da realidade. Isso quando os direitos humanos são apresentados como direitos legais.

Esses direitos são abstratos porque são desconhecidos, são desconhecidos porque não são enfatizados nas escolas como conteúdo fundamental, são quase sempre relegados ao segundo plano, conteúdo complementar, quando são estudados. Em pesquisa intitulada “Pesquisa – Direitos Humanos”, a pergunta “Você já estudou os direitos humanos?” foi

respondida com “sim” por 28,2% dos alunos; foi respondida com “não” por 12,9% dos alunos e foi respondida com “sim, de maneira indireta” por 58,9% dos alunos.

Gráfico 9 – Gráfico da “Pesquisa - Direitos Humanos”, pergunta: Você já estudou os direitos humanos?”



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Vale ressaltar ainda que muitas vezes alguns desses direitos humanos foram negados aos alunos, o que nos leva a pensar que a falta de ênfase do estudo em direitos humanos é condição fundamental para que estes sejam anulados enquanto experiência real. Quem não tem essas garantias é *menosprezado* e tratado com *indiferença* e sofre com a *desigualdade*:

Para muitos sujeitos de nossa sociedade a palavra “igualdade” não faz nenhum sentido, é uma palavra sem-sentido. Em sua memória discursiva, esse sujeito não foi afetado por este processo de significação. Como dissemos, os sentidos resultam da experiência de uma memória. Há sujeitos, produzidos pelas relações de segregação do capitalismo, que têm na pele justamente a experiência da desigualdade, da diferença, e isto tão profundamente que, para estes sujeitos, a palavra igualdade é sem-sentido. Por outro lado, há sujeitos, tão identificados com suas posições de poder e onipotência, para os quais a palavra “igualdade” também é sem-sentido (ORLANDI, 2007, p. 309-310).

O aluno não é capaz de defender os direitos humanos porque não os conhece e não é atendido por eles, tornando-se insensível para perceber o outro como igual a si próprio no tocante ao valor. Pensemos bem, no ambiente escolar existem indivíduos que não experimentam a igualdade, o que a torna sem sentido, daí serem incapazes de fazer dela uma prática discursiva e defendê-la. Por exemplo, não experienciam a possibilidade de

manifestarem livremente sua identidade e cultura, o que faz deles *vítimas*, que é quem “[...] está numa situação na qual é inviabilizada a possibilidade [...] de sua identidade cultural e social, de sua participação política e de sua expressão como pessoa, enfim, da vivência de seu ser sujeito de direitos” (CARBONARI, 2007, p. 170). Enquanto vítimas, os alunos não percebem o que é ser um sujeito de direito, negando-se a reconhecer também ao outro como sujeito de direitos, de aceitar opiniões diferentes das suas ou de tolerar posicionamentos alheios aos seus, a fim de constituir um ambiente favorável à diversidade.

Os alunos necessitam reconhecer os direitos humanos e valorizá-los, reconhecendo o direito à diversidade cultural e sua socialização:

[...] dinâmicas de socialização da Cultura, abrangem, sob as mais diversas formas, todos os seres humanos, e visam, pois, transmitir-lhes as experiências culturais vividas enquanto conjunto das relações humanas com a Natureza e entre os membros da espécie, de modo a possibilitar-lhes a produção e reprodução de sua existência da vida das pessoas, e, para além delas, das sociedades [...] (SILVEIRA, 2007, p. 245-246).

Dinâmicas de socialização de cultura demonstra-se como meio para sensibilizar o aluno em relação ao outro, promovendo a condição de entender os direitos humanos, sua importância, sua universalidade. Mas, como pensar a diversidade, a diferença? Reconhecendo o outro como igual em valor, direitos e importância, percebendo e respeitando suas opiniões e manifestações, sua diferença. Aqui, temos uma via de mão dupla: uma vez que o respeito à diversidade cultural sensibiliza para o reconhecimento do outro enquanto igual em valor, o que abre a possibilidade para melhor entendimento sobre os direitos humanos; uma educação em direitos humanos solidifica a importância da diversidade cultural.

A construção da educação em direitos humanos precisa ser realizada de forma prática, para a socialização de uma cultura em direitos humanos. Essa educação é atitudinal para reverter os padrões de comportamento individualizados em relação à indiferença – como vimos até aqui – entre nossos alunos. A aprendizagem histórica poderá fornecer grande contribuição para o enfrentamento do problema da dificuldade do reconhecimento e defesa da diversidade cultural enquanto direito humano, já que as diferenças são construídas dentro do processo histórico da formação das culturas.

Muitos dos entraves verificados na educação poderiam ser resolvidos se ela fosse realizada por meio de empreendimentos conscientes voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências aliadas com as sensibilidades históricas. Estudar acerca da criação dos direitos humanos, o contexto histórico ao qual pertencem (mesmo que sejam contextos

marcados por contradição) e as motivações através das quais puderam ser demarcados, é fundamental para que os direitos sejam vivenciados. Acima de tudo: mais do que estudar sobre a criação e formação dos direitos humanos, torna-se necessário construir ocasiões e circunstâncias de apropriação dos valores dos direitos humanos, senão corremos o risco de tratá-los como apenas mais um “conteúdo” escolar.

Como realizar essa educação em direitos humanos? Por meio da metodologia usada na educação formal, maneira através da qual os conhecimentos são repassados aos alunos? Não seria a melhor saída. Oferecemos outra possibilidade, já que os alunos precisam ser levados, por meio dessa educação, a sentir. Essa sensibilidade a ser adquirida, transforma espectadores em protagonistas da mudança. A proposta é que, diante das vastas possibilidades existentes numa educação histórica que contribua para o conhecimento dos direitos humanos e valorização da diversidade cultural, devemos nos ater à esfera do estímulo do *ver e fazer*, a fim de que os alunos desenvolvam saberes atitudinais.

O conhecimento não pode ser apenas transmitido, chegando ao aluno “pronto”, não passível de questionamentos ou reflexões mais aprofundadas. Uma concepção que trata o aluno como receptor do saber transmitido por outrem já mostrou o efeito no desestímulo e desinteresse dos discentes em aprender História. Desta forma, nos propomos a pensar que, diante do perfil de alunos que temos – a geração Z –, o “professor de História precisa entender o processo inovador do uso de recursos tecnológicos como uma evolução no processo educacional” (FERREIRA, 1999, p. 10).

Adiante, discutiremos uma técnica de letramento digital que se pautará no uso adequado da tecnologia em sala de aula, pois, se nossos alunos possuem aptidões tecnológicas, estas podem ser orientadas para concorrerem com o desenvolvimento das capacidades humanas, inclusive as sociais, daí o papel importante do letramento digital na educação em direitos humanos para a diversidade cultural. Antes disso, é necessário discutir sobre uma mídia que possa ser usada, o filme – já que o cinema é uma produção humana tão relevante no mundo hoje – e as suas inúmeras possibilidades como narrativas históricas. Essas narrativas tão apreciadas pelos alunos serão importantes para ilustrar a trajetória dos direitos humanos e o que eles representam, a importância da diversidade cultural, e fornecerá elementos visuais, as imagens tiradas das narrativas, para que os alunos possam incidir sobre elas através da técnica de letramento digital remix, a fim de que promovam manifestos em *prol* dos direitos humanos e da diversidade cultural, experienciando e enunciando esses direitos.

### 3 FILME, NARRATIVA, SALA DE AULA

#### 3.1 O filme como metodologia educacional

A relevância do filme e de toda a sua significação no contexto social e cultural atual, é uma das razões pelas quais essa mídia é largamente utilizada em salas de aula para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, mas muitas vezes sem que a complexidade do seu processo de criação e seus significados sejam entendidos pelos professores e alunos. Isso porque essa utilização não estimula a reflexão acerca dos seus processos produtivos, a trajetória que conduziu seu aperfeiçoamento, as motivações daqueles que lhes conferiram utilidade. Os fatores que ajudaram a compor a relevância do filme devem estimular a compreensão do contexto histórico no qual surgiu o cinema e todos os seus significados.

Muitos espectadores no Grand Café de Paris se assustaram com o filme *A chegada do trem à estação*, exibido pelos irmãos Auguste e Louis Lumière, em 28 de dezembro de 1895, tal era a impressão que tiveram de que o trem era real e vinha em sua direção. O cinema exerce essa impressão para alguns e suas imagens são capazes de sensibilizar. Em sala de aula, nós professores usamos o filme algumas vezes com o objetivo de sensibilizar, por meio de sua representação de cenas, que estão no cotidiano dos alunos. O cinema pensado e realizado como forma de entretenimento, conferiu lucros a muitos que investiram nessa atividade e ainda confere, uma vez que foi organizada como um grande negócio. Então, por que não o utilizar em sala de aula? Em face do que se nota em nossa sociedade, do poder que o entretenimento como o cinema possui numa civilização, profundamente marcada pelo apelo das imagens, este deve ser entendido como mídia que se utilizada da maneira pedagógica, contribui para a produção de novos saberes em sala de aula.

Na passagem do século XIX para o século XX, o cinema, que logo se constituiu um entretenimento popular, tornou-se parte dos investimentos econômico-sociais da burguesia, comprometida com o desenvolvimento do capitalismo e estabelecendo um *status quo* no mundo ocidental, como fonte de riqueza capaz de moldar uma cultura voltada para os ritos do capitalismo. O cinema se torna relevante pela exequibilidade da imposição de seus usos justamente por quem o realiza. Foram os usos do cinema que lhe conferiram sua importância em sociedade, usos que serviram ao lucro, mas também podem servir à reflexão e à transformação de realidades na educação. Em face das experiências com a utilização de filmes em sala de aula, percebe-se que essa é uma mídia capaz de envolver os alunos em torno de

uma metodologia que deve possuir outros suportes para ser bem executada. A popularidade do cinema pode ser percebida ainda nas atuais gerações de alunos que consomem filmes e que sentem empatia quando essa mídia é levada para as aulas. A popularidade e a empatia que os alunos têm pelos filmes não devem ser, no entanto, as únicas razões de sua utilização. Os filmes utilizados devem estar dentro de um planejamento que vislumbre objetivos de aprendizagem estabelecidos previamente. Se a burguesia utilizou os filmes como forma de lucro e de difusão de seu ideário capitalista, estes podem, por meio de crítica e de reflexão, trazer impacto para gerar outras possibilidades de aprendizado dos alunos, como um processo que pode incluir elementos culturais que eles apreciam e consomem.

Outro fator a conferir relevância ao cinema é sua abrangência e alcance. As expressões artísticas com apelo visual, tais como a pintura, escultura e o teatro, possuem grande poder para encantar, mas, nunca puderam se popularizar com tanta dinâmica quanto o cinema. Quando surgiram, um quadro, uma escultura, um espetáculo teatral, só poderiam ser apreciados em um determinado tempo e espaço por vez, já um filme pode ser consumido pelo mundo afora praticamente sem limites. Essas artes plásticas precederam e foram incorporadas, em alguma medida, pelo cinema, mas seu embasamento material é uma técnica de reprodução. O mesmo filme poderia ser apresentado em várias partes do mundo ao mesmo tempo, para um sem número de espectadores:

Nas obras cinematográficas, a reprodutibilidade técnica do produto não é, como no caso da literatura ou da pintura, uma condição externa para sua difusão maciça. A reprodutibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite, da forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, por que a produção de um filme é tão cara que um consumidor, que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme. O filme é uma criação da coletividade. Em 1927, calculou-se que um filme de longa metragem, para ser rentável, precisaria atingir um público de nove milhões de pessoas (BENJAMIN, 1987, p. 172).

O filme é uma criação da coletividade. A maneira como circula e é consumido na sociedade confere a ele relevância. Algumas produções cinematográficas juntam legiões de espectadores e fãs. As ideias contidas nelas podem ser facilmente reconhecidas por entusiastas, nossos alunos muitas vezes estão entre eles, que apreciam franquias cinematográficas e chegam a dedicar-lhes horas de discussão e reflexão sobre seu conteúdo. Todo esse interesse deve ser aproveitado em sala de aula. Questões que giram em torno do

ensino de história – e de muitas outras matérias – podem ser levantadas a partir dessas produções fílmicas, aproveitando-se da apropriação que nossos alunos fazem delas.

Tão logo o cinema se formou como cultura de produção e circulação de imagens, surgiu uma reflexão acerca dos filmes e seu uso pedagógico. Para Kleine (2016), o poder e o alcance do cinema e a maneira através da qual é utilizado nas salas de aula exigem uma postura e apreciação pedagógica por parte do docente. Temos notícia, desde os anos 1910, do interesse de historiadores pelo papel de aprendizagem histórica cumprida pelo cinema. No caso do Brasil, desde o início dos anos 1920, educadores no Brasil discutem as potencialidades cinematográficas da educação. Em 1936, por exemplo, foi criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), órgão oficial do governo planejado para políticas e produção cinematográfica no Brasil. As parcerias entre o INCE e o Museu Paulista, e historiadores como Afonso de Taunay, diretor daquele museu, criaram colaborações para produção de filmes como *O Descobrimento do Brasil* (1937), de Humberto Mauro, produzido com perspectiva educativa, e muitos filmes curtos para serem usados em sala de aula.

Existe uma considerável tradição de preocupação com filmes como narrativa histórica e com a aprendizagem histórica em si. Evidentemente, isso implicou também em pensar a questão do ponto de vista metodológico. Kleine (2016) sugere, neste sentido:

[...] uma proposta metodológica que possa utilizar o cinema de forma mais rica e reflexiva no âmbito da escola, não limitando sua abordagem ao tema explícito dos filmes, mas que possibilite ao aluno compreender que toda obra fílmica é uma construção narrativa e, como tal, pressupõe escolhas que significam valorizar personagens em detrimento de outros, minimizar, estereotipar ou silenciar grupos e que muitas dessas escolhas narrativas são reflexos de silêncios e da nossa própria sociedade (KLEINE, 2016, p. 21).

O presente trabalho também visa se colocar na discussão da utilização do filme em sala de aula, pautado sobretudo nas experiências adquiridas no magistério e com a perspectiva de que, com a devida utilização, o filme trará ganhos no processo ensino-aprendizagem. Mais do que apenas com sua exibição planejada, o filme poderá fornecer, por meio de suas imagens com significado próprio, a matéria-prima para ressignificação realizada pelos alunos. Propomo-nos a pensar que os alunos podem incidir, de maneira mais contundente sobre as narrativas fílmicas, realizando produtos nos quais sejam capazes de depositar suas próprias impressões. Para tanto, é necessário aprofundar a discussão do filme como ferramenta pedagógica e todas as suas implicações.

### 3.1.1 Filme, uma ferramenta pedagógica

A educação tem, por parte de algumas pessoas, sofrido um processo de desvalorização. O menosprezo pelo professor, sucateamento da estrutura física da educação pública em alguns municípios, falta de políticas públicas eficientes para a organização do sistema de ensino e a letargia da sociedade em geral diante da obrigação de educar são algumas das causas desse grave problema. Outra grave contribuição para esse problema é o desestímulo dos alunos diante da educação. O ensino formal tem perdido terreno e temas importantes, que poderiam ajudar a elucidar parte do problema – como Direitos Humanos –, precisam ser apresentados por meio de metodologias de ensino que os alunos reconheçam como relevantes para as suas vidas. O filme se apresenta como uma ferramenta que pode subverter essa ordem na educação devido a relevância que essa expressão artística ganhou em nossa sociedade. Muitos professores e estudiosos perceberam no filme uma mídia capaz de devolver ao aluno o estímulo necessário ao processo aprendizagem-ensino, pois este já contava com a cumplicidade do discente adquirida na esfera do lazer e do consumo.

O filme abre inúmeras possibilidades. Uma delas é a possibilidade de levar os alunos a enxergar de maneira mais vívida nuances daqueles conteúdos históricos que podem ser aprendidos de maneira menos potente, por vezes, se usadas apenas palavras faladas ou escritas. A pedagogia e suas práticas devem apontar para as diversas capacidades cognitivas dos alunos. “Isto implica uma prática pedagógica capaz de penetrar pelos sentidos, e, que, portanto, deve espelhar a capacidade de tocar os sentidos nas dimensões do ver (uso do filme, da imagem, da foto na prática pedagógica) [...]” (BITTAR, 2007, p. 323).

Mas, se o filme se tornou ferramenta poderosa também acarretou dificuldades e contradições. Depositar na exibição de filmes na sala de aula todas as expectativas de mudança e melhoria de uma prática pedagógica que não inclui a reflexão sobre essa própria utilização é um erro comum. O filme não deve ser enxergado como a única saída ou como a solução para a melhoria da prática pedagógica, mas deve ser encaixado num contexto no qual o aproveitamento das experiências dos alunos, suas preferências culturais e artísticas aconteçam de maneira dinâmica, servindo de ponto de partida para a reflexão e a criticidade e para ligar os conteúdos ensinados-aprendidos ao cotidiano. O professor precisa ser um agente mediador nessa sensibilização, para tanto, deve conhecer e refletir sobre os desafios da utilização de filmes em sala de aula, pois estes estão atrelados:

[...] a um contexto de lazer, e entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não “aula”, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso. Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico. Mas ao mesmo tempo, saber que precisamos prestar atenção para estabelecer novas pontes entre o vídeo e as outras dinâmicas da aula (MORAN, 1995, p. 27).

Devem ser construídas pontes que liguem o filme às outras dinâmicas na aula, uma vez que sem a devida preparação, sem a integração com outros elementos que possam também sensibilizar os alunos, outras técnicas que possam colocá-los no centro do processo enquanto protagonistas, sem que estes possam entender o objetivo da utilização do recurso pedagógico, o filme fatalmente se transformará em *muleta* que traz para a aula um tempo de descanso e entretenimento dentro de uma rotina que é reconhecida por todos como maçante e enfadonha. Segundo Rodrigo de Almeida Ferreira (2018), o filme não pode ser tratado pelo professor e aluno como mero subterfúgio para sair da rotina ou isso representará a falência daquelas técnicas pedagógicas no momento de sua execução. Para não cometer esses erros, nós professores devemos conhecer aspectos que giram em torno da prática de produção de filmes e sua estruturação:

Por isso, chamamos atenção para questões relativas à estrutura fílmica. Isso não significa transformar o docente em um cineasta ou profissional do cinema. [...] Nossa proposição foi favorecer a compreensão, ainda que em nível básico, de alguns momentos da história do cinema, alguns aspectos técnicos da produção fílmica, como as principais etapas, posicionamento de câmeras, cortes, linguagem [...] (FERREIRA, 2018, p. 75).

Tendo em vista estes aspectos, a adequação da utilização do filme enquanto ferramenta pedagógica será muito mais exequível, podendo esta mídia capacitar a mobilização de sensibilidades e saberes, se tornando relevante no contexto de aprendizagem em sala de aula. Sob essa ótica, é necessário perceber quais os objetivos específicos que embasam a escolha de determinado filme a ser exibido em sala de aula. Se pensarmos na prática do professor de história, o objetivo do filme inicialmente pode ser pensado como uma forma de levar o aluno a *ver*, por meio de um determinado viés, um dado contexto histórico, personagem, prática, cultura específica, cotidiano que faz parte do conteúdo ministrado, sendo o filme um elemento capaz de “ilustrar” aquilo que está sendo apresentado na disciplina.

Parece evidente que, inicialmente, a definição do objetivo pedagógico da aula ou da atividade na qual o filme será incluído é o primeiro passo para a escolha do cinema como mídia a ser usada em sala de aula e qual filme será exibido e trabalhado. Junto a isso, é

fundamental que o professor de história possa mobilizar uma reflexão que leve também os alunos a não apenas assistirem ao filme, identificando elementos estudados em sala de aula, ilustrando temas abordados no livro; mas que esses alunos possam compreender o filme como uma narrativa produzida em outro tempo, acerca daquele tempo histórico específico, viabilizando a aprendizagem de aspectos elementares que dizem respeito à prática do historiador, tais como a noção de processo histórico, rupturas e permanências, temporalidades, memória e vários outros aspectos importantes dentro do estudo da história. Isso dá ao aluno condições de perceber a si próprio como sujeito importante do processo ensino-aprendizagem, já que é capaz de refletir acerca da própria metodologia utilizada, contribuindo com um ambiente de conhecimento fluido e favorável ao amadurecimento e troca de diversos saberes.

Para que isso se realize, o aluno deverá ter condições de manusear o filme “em sua cabeça”. O papel do professor muitas vezes, por meio da utilização do filme, é propor questionamentos para que o aluno trabalhe, através das cenas, com o objeto de conhecimento e as habilidades e competências que são propostas para a aula. Sugerimos também que os alunos façam mais que isso, que eles possam incidir sobre as cenas a partir de sua reflexão, partindo dos conteúdos apresentados, para que possam imprimir seus significados e constituir conhecimento. Para que isso se realize de maneira efetiva, façamos o exercício de entender que os filmes são narrativas.

### **3.2 O filme como narrativa histórica**

#### **3.2.1 A disputa da narrativa histórica**

Por que é importante a compreensão, por parte do professor e do aluno, de que um filme é uma narrativa? Em primeiro lugar porque a narrativa é o gênero discursivo fundamental da aprendizagem histórica. O conhecimento histórico é um saber constituído a partir dos recursos da narrativa, que estrutura a possibilidade de articular experiências vividas e constituir a sua temporalidade. Este conhecimento, iniciado por um questionamento histórico, adquire sempre uma expressão e se manifesta em uma narração na qual está condensando o uso do método histórico. Também os filmes consumidos pelos alunos são, em sua maioria, formas narrativas. Nisso se aproximam da história disciplinar. Contudo, não são produzidos metodicamente, mas realizados a partir de outros parâmetros não disciplinares.

Para discutir sobre a ideia de que filmes podem ser narrativas históricas, é necessário perceber o conceito de história como constituído a partir do gênero discursivo da

narrativa e ressaltar que este aspecto foi alvo de grande debate entre os historiadores, os quais discutiram longamente sobre a importância ou não do paradigma narrativista para o valor do conhecimento histórico. A história, na visão de alguns, teria nascido na Grécia Antiga com Heródoto, que tomou os testemunhos de eventos marcantes, decidindo registrá-los ao narrá-los. A história se relaciona com a experiência, que pode ser questionada e testemunhada. Desta forma, a testemunha poderia narrar aquilo que vivenciou/experenciou, produzindo uma história de modo que pudesse descrever:

[...] uma sequência de ações e de experiências feitas por um certo número de personagens, quer reais, quer imaginários. Esses personagens são representados em situações que mudam ou a cuja mudança reagem. Por sua vez, essas mudanças revelam aspectos ocultos da situação e das personagens e engendram uma nova prova (predicament) que apela para o pensamento, para a ação ou para ambos. A resposta a essa prova conduz a história à sua conclusão (RICOEUR, 1994, p. 214).

Costumeiramente quem lê, busca compreender aquilo que está sendo apresentado no enredo, produzir uma conclusão, não importando para ele necessariamente se é um registro real ou fruto da imaginação de quem escreveu. Narrativas literárias compreendem um fio narrativo que busca fazer sentido para quem escreve e para quem lê, ainda que esses sentidos possam ser *diferentes* conforme mudem as comunidades de origem dos leitores. A escrita da narrativa histórica guarda semelhanças com a literatura. Contudo, a narrativa histórica compreende a conjugação e organização de acontecimentos, objetivando conferir-lhes sentido para a compreensão de um quadro maior, que pode ser entendível para quem lê. O foco da narrativa são os seres humanos compreendidos nesse todo, individualmente ou em grupos/instituições, e a análise de suas ações e relações são importantes para o historiador:

[...] a referência oblíqua do fenômeno societal aos indivíduos justifica a extensão analógica do papel de personagens às entidades de primeira ordem da história. Em virtude dessa analogia, as entidades históricas de primeira ordem podem ser designadas como os sujeitos lógicos de verbos de ação e de paixão. [...] Dizer que a França faz isto ou sofre aquilo não implica absolutamente que a entidade coletiva em questão deva se reduzir aos indivíduos que a compõem e que suas ações possam ser destinadas distributivamente a seus membros, considerados um a um. É preciso dizer da transferência de vocabulário do indivíduo às entidades de primeira ordem da historiografia, que ela é ao mesmo tempo somente analógica (não implica nenhum reducionismo) e bem fundamentada no fenômeno do pertencer participativo (RICOEUR, 1994, p. 283).

O historiador e sua subjetividade têm papel fundamental na constituição da narrativa que escreve, pois é dele a responsabilidade de selecionar as fontes que por sua vez têm o papel de amparar os aspectos da narrativa. Não que as fontes em si tenham o poder de “revelar” a história, comprová-la – como alegavam os positivistas –. Não se pode alegar que essa subjetividade dá ao historiador o poder de criar as experiências e os processos sociais, como se os elementos utilizados no texto existissem apenas lá, no campo da representação, e não no campo da experiência e isso, em última análise, o separa do literato.

O historiador se utiliza das fontes para delas extrair evidências que possam solidificar a correlação de eventos no seu enredo, a fim de que possa, então, conferir-lhe a sua reflexão. O paradigma narrativista ou narratológico da história tem sido defendido ou atacado de acordo com a tradição ou o especialista ao longo do tempo. Se pensarmos em termos do modelo moderno da história, vinculado seja à Escola Histórica francesa ou a ciência da história alemã, o caráter narrativo foi em grande parte criticado porque essas tradições temiam não o narrar dos fatos, mas a sua proximidade da historiografia com a literatura, afinal de contas, a narrativa histórica e a maneira por meio da qual uma determinada situação “deve ser configurada depende da sutileza com que o historiador harmoniza a estrutura específica de enredo com o conjunto dos acontecimentos históricos aos quais deseja conferir um sentido particular. Trata-se essencialmente de uma operação literária, criadora de ficção” (WHITE, 1994, p. 102).

A história vista como ciência, no século XIX, pelo paradigma moderno, se pretendia objetiva como as outras ciências e, portanto, não poderia se valer de elementos da retórica narrativa de gêneros literários como elemento definidor da sua epistemologia, a fim de que sua produção de conhecimento atingisse a verdade, diferentemente da literatura. Contudo, as críticas à epistemologia narrativista da história foram ficando cada vez mais contundentes. Para Thompson (1981), por exemplo, a História não é apenas uma “narração fenomenológica consecutiva”; antes, a explicação histórica:

[...] não revela como a história deveria ter se processado, mas porque se processou dessa maneira, e não de outra; que o processo não é arbitrário, mas tem sua própria regularidade e racionalidade; que certos tipos de acontecimentos (políticos, econômicos, culturais) relacionaram-se, não de qualquer maneira que nos fosse agradável, mas de maneiras particulares e dentro de determinados campos de possibilidades; que certas formações sociais não obedecem a uma “lei”, nem são os “efeitos” de um teorema estrutural estático, mas se caracterizam por determinadas relações e por uma lógica particular de processo. E assim por diante. E muito mais. Nosso conhecimento pode satisfazer a alguns filósofos, mas é bastante para nos manter ocupados (THOMPSON, 1981, p. 61).

No século XX, a narrativa histórica não havia sido revalidada pelo menos até meados da década de 1960. A Escola dos Annales criticou o acento da narrativa histórica na produção historiográfica, em grande parte por sua utilização exagerada feita pelos positivistas. Outro motivo, é que seus membros, como Fernand Braudel, pensavam, segundo Hayden White (1991, p. 447), a “narrativa historiográfica como uma estratégia representacional não científica, mesmo ideológica, cuja extirpação era necessária para a transformação dos estudos históricos em uma verdadeira ciência”. Outras tradições, como o materialismo histórico, também se opuseram ao realce epistemológico da narrativa histórica, tendo em vista que essa era concebida por eles como forma de enaltecer personagens heroicos (reis, governantes, elites, entre outros) e não traria contributo para discutir as contradições das perspectivas históricas de outros grupos sociais ou da luta de classes. Quando no último quartel do século XX a discussão acerca do caráter narrativo voltou à baila no centro da produção historiográfica, esta produção cada vez mais apontava para:

[...] a organização de materiais numa ordem de sequência cronológica e a concentração do conteúdo numa única estória coerente, embora possuindo sub-tramas. A história narrativa se distingue da história estrutural por dois aspectos essenciais: sua disposição é mais descritiva do que analítica e seu enfoque central diz respeito ao homem e não às circunstâncias. Portanto, ela trata do particular e do específico, de preferência ao coletivo e ao estatístico (STONE, 1991, p. 13-14).

A reação de historiadores, como Edward Thompson ou de Lawrence Stone, não barrou o desenvolvimento de um paradigma narrativista que reformulou a autoconsciência dos historiadores acerca do gênero discursivo que compõem o conhecimento histórico. Uma grande quantidade de historiadores, desapontados com os modelos defendidos pelas importantes escolas em voga até aquele momento, voltou-se para a produção pautada pela narrativa, estabeleceu uma revalorização dos personagens e acontecimentos da história. A metodologia continuava importante, mas em essência, o historiador precisava imprimir uma maneira de narrar que era fundamental para compreensão do conteúdo em si, o que aproxima a historiografia da ficção.

Muitas foram as contraditas geradas diante dessa posição, o que pode ser observado em Roger Chartier (1994), citando um artigo escrito por David Harlan na *American Historical Review*, de 1989, na qual afirma que a “(...) volta da literatura mergulhou os estudos históricos numa extensa crise epistemológica. Questionou nossa crença num passado fixo e

determinável, comprometeu a possibilidade da representação histórica e minou nossa capacidade de nos localizarmos no tempo” (CHARTIER, 1994, p. 103). Mesmo com as extensas críticas à narrativa histórica, Chartier alertou para:

[...] a conscientização dos historiadores de que seu discurso, qualquer que seja sua forma, é sempre uma narrativa. As reflexões pioneiras de Michel de Certeau, em seguida o grande livro de Paul Ricoeur, e mais recentemente a aplicação à história de uma “poética do conhecimento” que tem por objeto, segundo a definição de Jacques Ranciere, “o conjunto dos procedimentos literários pelos quais um discurso se subtrai à literatura, se atribui um estatuto de ciência e significa isso”, obrigaram os historiadores a reconhecer, querendo ou não, que a história pertence ao gênero da narrativa - entendido no sentido aristotélico da “articulação em um enredo de ações representadas” (CHARTIER, 1994, p. 103).

A articulação em um enredo de ações representadas faz parte da prática do historiador, uma vez que segundo Paul Ricoeur (1994) e Roger Chartier (1994), toda produção historiográfica é regulada por princípios narrativos. Se tomarmos essas questões como bases de trabalho para construir pontes entre história e cinema, como apresentar as narrativas históricas possíveis para executar o currículo escolar? De que forma essas narrativas devem ser apresentadas? Quais benefícios podem ser consequência de um ensino de história impactante? Como alcançar objetivos de aprendizagem importantes no ensino de história? Os filmes podem ser uma ferramenta pedagógica salutar nesse sentido, já que são narrativas que se apresentam para os alunos de uma forma atraente ao mesmo tempo que geram outra forma de cognição histórica a ser aproveitada em sala de aula.

### 3.2.2 O filme como narrativa

Assim como na história, os princípios narrativos estão presentes na produção fílmica. “O ato de narrar [...] repousa na presença de um narrador ou de um meio narrativo (ator, livro, filme, etc.) e na ausência dos eventos narrados. Tais eventos estão presentes como ficções, mas ausentes como realidades” (SCHOLLES, 1977, *apud* CARDOSO, 1997, p. 11). O cinema de entretenimento tem sido um meio narrativo poderoso e seus produtores o sabem. Muitos aspectos da cultura e da sociedade, sobretudo ocidental, têm sido moldados mediante o alcance do cinema. O entendimento acerca da história como narrativa e as suas nuances deveria ser debatido nas salas de aula da educação básica, questões epistemológicas como essa deveriam ser discutidas, a fim de que o aluno pudesse melhor manusear o conhecimento que lhe está sendo proposto.

Quando usamos o filme em sala de aula, também deveríamos pensar acerca de seus princípios narrativos, sua linguagem, sua abrangência sensorial, seu poder de estimular operações cognitivas, tomando consciência de que esses são fundamentais. Historicamente, nem sempre os filmes serviram ao ato de contar histórias. No início do século vinte, os filmes eram mais curtos do que os longas metragens com os quais estamos habituados hoje, que contam com cerca de cento e vinte minutos de duração. Era um “cinema de atrações”, composto por filmes curtos que registravam atrações motoras (eventos e atos humanos ou naturais) e tinham como objetivo mostrar os acontecimentos cotidianos, mas não desenvolviam necessariamente enredos, muito embora os fotógrafos contratados para capturar os momentos, posteriormente transformados em filmes, escolhessem posições e ângulos subjetivamente, fixando suas câmeras.

A partir dos anos 1910, o cinema se institucionaliza como formato narrativo clássico, experimentando o longa-metragem. As tramas precisavam ser inteligíveis ao espectador, daí a necessidade do desenvolvimento dessa linguagem que conduzissem a empreitada. Nesse contexto, o cinema de entretenimento dos Estados Unidos se desenvolveu a partir da constituição de uma linguagem própria, que incluía questões técnicas da produção, tais como posição da câmera e montagem, mas que iam além. O marco oficial<sup>18</sup> – que não se confunde com o primeiro longa-metragem narrativo – desse processo pode ser considerado a produção do filme *O nascimento de uma nação* (1915):

[...] que deu o primeiro grande impulso – estético, técnico e narrativo – para o cinema de entretenimento dos Estados Unidos. Essa obra, que inaugurou a linguagem hollywoodiana, tornou-se um épico de enorme sucesso de bilheteria sobre a Guerra de Secessão americana (1861-1865). O mérito do filme não foi inventar nada em específico, mas aglutinar, como nenhum outro antes, códigos e técnicas que, juntos, formariam quase uma fórmula, a linguagem dos estúdios. [...] buscou o realismo – baseando-se no senso comum (estereótipo), no vestuário, nas formas de comportamento dos personagens e na composição cênica; fez um excelente trabalho de luz, mesmo com as limitações da época, também acomodando o olhar do espectador, que tudo conseguia ver sem grande esforço; e, por fim, criou subtramas e cenas que impediam a história de seguir para o fim de forma rápida demais, entrelaçando personagens e mantendo o ritmo da história (subjetividade) (BALLERINNI, 2020, l. 518-529).

---

<sup>18</sup> Chamamos aqui de marco oficial, entendido que é como ficou conhecido o papel do filme de David Griffiths na história do cinema canônica. Este cânone, porém, também é uma invenção historiográfica. Anos antes, fitas como *Inferno* (1911), *Quo Vadis* (1912) e *Cabiria* (1914), em especial este último, se tornaram famosos no mundo inteiro com o formato do longa-metragem.

Depois do “cinema de atrações”, as narrativas se tornaram hegemônicas na cultura cinematográfica, produzindo determinadas representações de aspectos da vida, apresentados por meio de imagens conduzidas por uma linguagem:

Fazer um filme de verdade envolve escolher as imagens precisas que você necessita para contar a história. Esse processo de seleção é feito na sala de edição mais bem equipada do mundo: a sua imaginação. Inevitavelmente, isso leva ao estudo da Semiótica, que é, essencialmente, o estudo dos “signos”, a análise da comunicação, e que pode ser aplicada a qualquer forma de comunicação. O filme tem a sua própria linguagem e, portanto, há uma subdivisão na Semiótica que se relaciona a ele (EDGAR-HUNT, 2013, p. 13).

Assim como nas narrativas históricas, a escolha e a representação de seres humanos e grupos humanos é fundamental na tessitura dos enredos fílmicos e a qualidade na caracterização desses personagens é fundamental para o fio narratológico buscado nos filmes. Vale ressaltar que a construção dos personagens verossimilhantes, no caso dos filmes baseados em sujeitos históricos, não é feita necessariamente com o amparo de fontes históricas que pudessem dar evidências às respectivas interpretações, mas estas são movidas por estereótipos criados a partir de um senso comum. Até mesmo estes estereótipos apresentados nos filmes podem servir para a reflexão histórica em sala de aula, já que são fruto da subjetividade de quem os produziu, levando os alunos a pensarem que é possível ter vários pontos de vista acerca de um mesmo sujeito histórico. Aproveitar os filmes em sala de aula, concebendo-os como narrativas históricas, nos permite subsidiar os alunos para que promovam sínteses históricas a partir de suas próprias subjetividades, afinal, mesmo que os indivíduos produtores de um filme imprimam nele sua perspectiva, ele pode ser ressignificado.

### 3.2.3 O filme de quem produz, o filme de quem vê

Quem narra uma estória faz opções, seleciona, omite, enfatiza, ressalta ou silencia elementos para que isso seja possível. No entanto, há um processo dialógico inerente a esse fenômeno, pois uma trama também é vista e compreendida. Movendo “operações mentais, o cinema se torna experiência inteligível e, ao mesmo tempo, vai ao encontro de uma demanda afetiva que o espectador traz consigo. Como disse Münsterberg, já em 1916, ‘o cinema obedece às leis da mente, não às do mundo exterior’” (XAVIER, 2018, p. 113). Na mente de

quem assiste pode haver uma redefinição de significados das representações de acordo com a experiência dele, seus sentimentos, valores, visões de mundo.

Os filmes não existem como produtos prontos, é verdade que as narrativas são criadas a partir de processos sofisticados e criativos diante da noção introspectiva do autor, mas, ainda assim, ele necessita transformar “em algumas representações parciais básicas que, em sua combinação e justaposição, evocarão na consciência e nos sentimentos do espectador, leitor ou ouvinte a mesma imagem geral inicial que originalmente pairou diante do artista criador” (EISENSTEIN, 1942, p. 448).

Logo essas imagens ganham novo sentido de acordo com a consciência de quem vê. O cinema possui esse poder, de mover com o imaginário, de ser um meio narrativo que dá ao seu consumidor/espectador a oportunidade de manusear a própria narrativa:

Qualquer coisa que vemos ou ouvimos, qualquer coisa a que prestamos atenção e da qual depreendemos um significado, funciona como um signo. É algo que contribui para o nosso entendimento geral. A barba cinza do xerife pode ser sinal de que ele era muito velho para a função. A arma ainda no coldre é sinal de que ele foi superado sem chances, surpreendido ou baleado nas costas. No meio deste campo de sinais implícitos há um único explícito: um cartaz amassado com a foto do pistoleiro e a palavra “procurado”. Um signo nem sempre é evidente. Uma cicatriz na face do substituto pode indicar que ele também é vítima de violência. No pistoleiro, indicaria que ele frequentemente se envolve com violência: ele é o vilão. O contexto determina o significado exato que depreendemos de um signo, e esse contexto é formado por outros signos. O sorriso nos lábios do pistoleiro poderia dizer como devemos ler a cicatriz na sua face. O cinema é a arte da abreviação visual. Cineastas usam sorrisos e cicatrizes, distintivos e barbas, para dizer ao público mais do que pode ser mostrado ou dito explicitamente. O público vê significado neles porque é um filme, e esses signos foram colocados lá por uma razão. Um filme é uma matriz de signos inter-relacionados erguidos pelo cineasta para guiar o público na viagem (EDGAR-HUNT, 2013, p. 19).

Os signos apresentados no filme passam a estar sob a posse de quem o vê e este, com o devido estímulo, pode encontrar inúmeras possibilidades. Os filmes usados em sala de aula podem levar os alunos a enxergarem em seus signos os problemas com os quais se deparam em seu cotidiano, dando a estes o poder de buscar soluções para os esses problemas. O filme também pode ser eficiente no tocante a operação da situação no tempo. A sobreposição de quadros e a liberdade com a qual as imagens são movidas permitem que a viagem, por meio dos mais variados tempos da narrativa, seja possível e inteligível:

[...] Dentro da mente, o passado e o futuro se entrelaçam com o presente. O cinema, ao invés de obedecer às leis do mundo exterior, obedece às da mente. Mas o papel da memória e da imaginação na arte do cinema pode ser ainda mais rico e significativo. A tela pode refletir não apenas o produto das nossas lembranças ou da nossa imaginação mas a própria mente dos personagens. A técnica cinematográfica introduziu com sucesso uma forma especial para esse tipo de visualização. Se um personagem recorda o passado – um passado que pode ser inteiramente desconhecido do espectador mas que está vivo na memória do herói ou da heroína –, os acontecimentos anteriores não surgem na tela como um conjunto novo de cenas, mas ligam-se à cena presente mediante uma lenta transição (XAVIER, 2018, l. 509-517).

Propomo-nos a pensar que essas narrativas fílmicas podem ser fundamentais para uma pedagogia relevante. Inúmeras são as possibilidades, até mesmo em filmes que não retratem contextos históricos – que são geralmente os mais usados pelos professores de história –. Mesmo filmes que apresentem circunstâncias extraordinárias e fantasiosas, tais como os filmes de super-heróis do século XXI, ou os enredos baseados em terras imaginárias têm sua valia no processo. Não é incomum que essas histórias abordem temas cotidianos e importantes como ética, moral, tolerância, solidariedade, violência, medo, coragem, respeito, liberdade, amor e tantas outras esferas da vida humana.

Mesmo que a trama e as imagens que as constituem sejam irreais e fabulosas, ainda assim podem ser significadas para que tratemos do mundo histórico. Operamos com a hipótese de que os alunos podem ser estimulados a produzir sínteses históricas e que os filmes são documentos históricos audiovisuais, bem como, por serem narrativas, oferecem versões do passado que podem ser articuladas em sala de aula, a partir de um problema específico montado pelo professor. Discutiremos esse problema como sendo a importância dos direitos humanos, enfatizando o respeito à diversidade cultural.

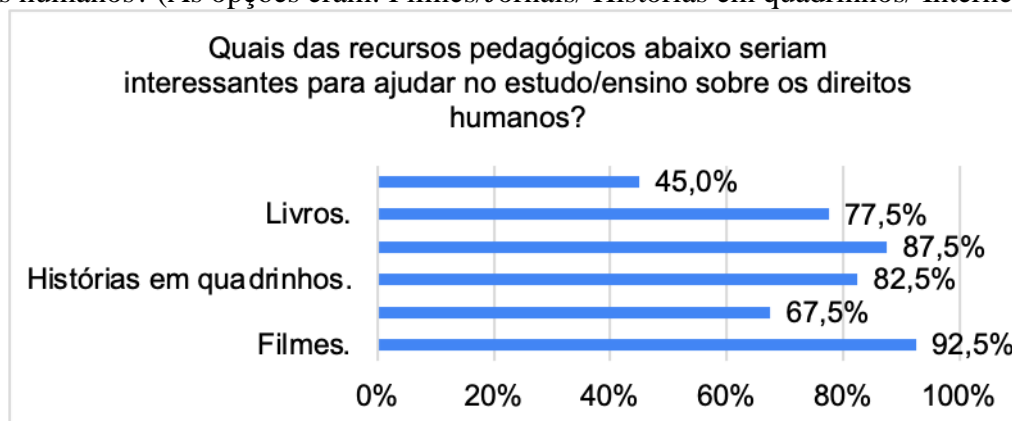
### **3.3 O papel do filme na educação em direitos humanos e para a diversidade cultural**

#### **3.3.1 Filme para os direitos humanos, identidade e diversidade**

Reforçamos que a primeira medida a ser tomada pelo professor de história, quando se trata de usar filmes em sala de aula, é definir o objetivo de sua aula. Em nosso primeiro capítulo, propomos trabalhar com a escolha temática da educação em direitos humanos no ensino de história. Entenda-se que o uso do filme não é um fim em si mesmo. Ele é parte do trabalho ligado a um planejamento de aprendizado histórico. Por meio da educação em

Direitos Humanos, os alunos poderão ser ajudados a definir identidades e atitudes que sejam plausíveis para a convivência em sociedade democrática. Trata-se de corpo temático e procedimental capaz de gerar transformação no conjunto de valores socialmente compartilhados. Para a educação em direitos humanos, o filme pode compor poderoso elemento da metodologia de ensino, uma vez que ele permite possibilidades variadas de apropriação das atitudes e dos valores contidos na educação voltada aos direitos humanos. Na realidade escolar, a investigação intitulada “Pesquisa de Ensino em Direitos Humanos”<sup>19</sup>, realizada através de um formulário Google, realizada com 40 professores, que ministram aulas de várias disciplinas em escolas da educação básica, públicas e particulares de várias regiões do Brasil, foi feita a seguinte pergunta: “Quais dos recursos pedagógicos abaixo seriam interessantes para ajudar no estudo/ensino sobre os direitos humanos?” (As opções eram: Filmes/ Jornais/ Histórias em quadrinhos/ Internet/ Livros/ “Outros”). Podendo marcar mais de uma opção, 92,5% responderam filmes; 67,5 % responderam jornais; 82,5% responderam história em quadrinhos; 87,5% responderam internet; 77,5% responderam livros; 45% responderam outros.

Gráfico 10 – Gráfico da “Pesquisa - Ensino em Direitos Humanos”, pergunta: Quais dos recursos pedagógicos abaixo seriam interessantes para ajudar no estudo/ensino sobre os direitos humanos? (As opções eram: Filmes/Jornais/ Histórias em quadrinhos/ Internet/ Livro)



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

As imagens e o enredo do filme fornecem versões do passado, especialmente no caso de filmes que apresentem fatos históricos e que apresentam também visões de mundo que permitem aos alunos a construção de sínteses históricas. De acordo com Rosenstone (2010, p. 57), “a observação histórica possibilitada pelo cinema é construída com fatos ‘reais’, mas

<sup>19</sup> Link para os resultados da pesquisa: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1vyZpqxg-E3YQMXvoFotsI-7FJs-NUmFIWmdmrv6uL-w/edit?usp=sharing>

também com a invenção. Apesar da ‘inventividade’, os filmes não prejudicam as ‘verdades históricas’”. Dar novo significado às cenas de filmes – que por sua vez já se configuram enquanto leitura da sociedade por parte de alguém – é proporcionar aos alunos a oportunidade de sintetizarem a sua própria realidade, produzindo conhecimento histórico, a partir da cultura de entretenimento, que pode ser apontado na direção da realização dos direitos humanos.

A utilização dos filmes como recurso pedagógico proporciona ao aluno identificar e ressignificar vários aspectos que dizem respeito à sua subjetividade grupal e individual. Consolidada a visão de si mesmo, seu papel na sociedade e o compromisso que deve no tocante ao respeito para com o outro, o aluno terá sua consciência estimulada e poderá identificar os direitos humanos dentro de um ambiente onde se apresentem expressões culturais diferentes: a sala de aula:

Enquanto os termos “Multicultural” e “Pluricultural” significam a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo “Intercultural” significa a interação entre as diferentes culturas. Isto deveria ser o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações (BARBOSA, 2008, l. 15).

A despeito de toda a diversidade da cultura cinematográfica – e é certo que nem todas as obras apresentam discursos que possamos qualificar como pró-direitos humanos –, existem possibilidades de que seu uso seja encaminhado para contribuir para um ensino de conteúdo atitudinal tão relevante quanto os direitos humanos, por meio da reflexão e crítica que se faz a práticas perversas do ser humano que podem ser enxergadas e ressaltadas através de um filme. Basta que tanto o filme quanto o objeto educacional sejam adequadamente encaixados e planejados, a fim de que possam estar em sintonia e possam fazer sentido.

### 3.3.2 Narrativas fílmicas e sensibilização

Ver, pensar, sentir. O filme tem o poder de mover os sentimentos humanos e é muito difícil se manter impassível diante do desenrolar de uma história que acione nossa empatia, medos, dores, prazeres e experiências. Os filmes podem nos levar a associar, de maneira contundente, suas narrativas à nossa vida e, no contexto do ensino, eles podem ser capazes de promover subsídios que deem amparo para que o aluno sinta empatia e identificação. Os filmes podem sintetizar aspectos da cultura, para que seja possível enxergar diversas culturas

e notar que ela é um dos elementos fundamentais para que essa diversidade possa ser valorizada.

Os direitos humanos serão conteúdos atitudinais que contribuirão para uma esfera de conhecimento mais impactante. Eles se institucionalizam no século XX, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas têm longa trajetória resultante da ação humana. Se o conhecimento dessa trajetória serve como base, propomo-nos a sugerir que a educação em direitos humanos deva vislumbrar conteúdos do currículo de história que possam fornecer subsídios para o entendimento desses direitos. Entender os riscos que as pessoas corriam quando esses direitos ainda não haviam sido enunciados, perceber quando direitos mais básicos da pessoa humana começaram a ser organizados e sistematizados e até mesmo as contradições que a consolidação dos direitos geraram, é um dos caminhos possíveis de trabalhar com tais temas. Esses conteúdos que abordam temporalidades diferentes podem ser discutidos de forma que os alunos possam ser estimulados a sentir, tendo como ponto de partida as narrativas fílmicas.

Os alunos devem ser estimulados a processarem as imagens audiovisuais de maneira que possam tratar aquilo que está sendo proposto como conteúdo. Os filmes serão responsáveis por estimular as operações cognitivas que possam se voltar para a reflexão acerca dos contextos históricos e de suas nuances relacionadas aos direitos humanos. Poderão ainda conferir significado próprio ao enredo da história, pensar acerca de sua condução, externar sua opinião acerca das causas e consequências do que estão vendo, discutir as inúmeras possibilidades de escolha que os personagens poderiam ter realizado, dar sentido próprio ao que foi imaginado por outra pessoa.

Os alunos devem ser estimulados a se colocar no lugar daqueles personagens que sofrem com a violação dos direitos humanos apresentada na narrativa fílmica, para que possam imaginar e compreender minimamente as consequências de quando estes são violados, estimulando sua consciência para que tal conteúdo seja atitudinal. Isso não ocorre espontaneamente, daí a necessidade da escolha correta dos filmes e do realce adequado que se deve fazer às cenas e aos elementos presentes no enredo, mediante a discussão desses elementos, sua caracterização, a motivação em torno do porque eles estarem presentes, o que representam, a maneira por meio da qual foram percebidos pelos alunos.

### 3.3.3 A trajetória dos direitos humanos por meio das narrativas fílmicas

Alguns signos do cinema apresentam especial admiração dos alunos. Uma narrativa fílmica que se desenrole com cenas marcantes e de impacto visual costuma atrair mais ainda a atenção deles. Narrativas que possuam um drama em que os espectadores tenham empatia pelos protagonistas também podem acarretar especial consideração. De acordo com Figueiredo (2017, p. 43):

Numerosos críticos e pensadores têm salientado tanto a necessidade quanto as possibilidades da ficção em recriar, através da imaginação e da liberdade composicional, não aquilo que realmente aconteceu, como já apontava Benjamin no seu seminal texto sobre os conceitos da História, mas algo que possa evocar o que pensaram, sentiram ou sofreram os personagens.

É perceptível que as narrativas fílmicas que demonstram violações de direitos acabam melhor ilustrando para os alunos situações de violação vividas por eles próprios, estimulando uma maior reflexão acerca da importância da enunciação de garantias que protejam a vida. Como afirma Jacques Rancière (2009, p. 58), “o real precisa ser ficcionado para ser pensado”. Pensando desta forma, o professor de história pode, por exemplo, trabalhar relacionando filmes históricos com os momentos de emergência dos valores que informaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Neste sentido, identificar os valores nos enunciados do documento supracitado permite tratar tais temas em filmes junto aos alunos. Em seu artigo 1º, o documento supracitado afirma que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

A fraternidade citada na DUDH é uma concepção formulada durante a Revolução Francesa. Usando uma narrativa da fita *Os Miseráveis* (2012), do diretor Tom Hopper, busquei, a partir do objeto do conhecimento “Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e organização do Estado” (EM13CHS101), da BNCC, através do conteúdo da Revolução Francesa, apresentar os direitos humanos como temática transversal. Os alunos foram convidados a expressar suas opiniões, por meio de remix – técnica que será explicitada de forma melhor no próximo capítulo – sobre como a vida humana esteve em risco quando esses direitos ainda não haviam sido enunciados e sistematizados.

O filme *Os miseráveis* representa elementos históricos da França nos anos anteriores e posteriores à Revolução Francesa. As consequências do absolutismo parasitário que oprimia a maior parte da população francesa são ressaltadas na narrativa que, muitas vezes, mostra o

quão grave pode ser os efeitos da tirania para a vida humana. A DUDH, em seu Artigo V, enuncia que “Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante”. O filme tem como foco a história do personagem Jean Valjean que é submetido a tratamento degradante ao ser condenado num processo arbitrário e que não leva em consideração a sua condição social devastada. Discutindo temáticas como direitos e luta contra a opressão e a tirania, propus a realização de remixes a partir dos frames do filme *Os miseráveis*. O aluno “F” produziu o seguinte artefato:

Figura 6 – Remix realizado por aluno do Segundo Ano (2021) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.



Fonte: Elaborado pelo Aluno “F” (2021)

No remix mostrado acima, é possível verificar um ganho de conhecimento do aluno em relação a humanização do tempo. O aluno pôde demonstrar, através de seu artefato, que analisou os processos que envolvem a Revolução Francesa, bem como suas consequências. Focou na radicalização da chamada “Fase do Terror” e demonstrou que as violações cometidas contra os franceses não se limitavam à política praticada pelo rei absolutista e que a luta contra a tirania deveria ser constante. O filme acima apresentado, por meio de questões práticas, ilustra como a saída da utilização da narrativa fílmica pode subvencionar uma metodologia mais rica e atraente, a fim de envolver os alunos em aulas cujos tópicos são fundamentais para o seu desenvolvimento, como é o caso dos direitos humanos.

As narrativas escolhidas também estão dentro de contextos que são vislumbrados no currículo do ensino médio, do ensino de história, o que facilita o olhar de variadas formas

acerca desses tópicos: uma alternativa importante diante da metodologia que inclui poucos elementos como o livro didático. Propomo-nos a pensar que é necessário ir além e que os filmes possam ser matéria-prima para que os alunos promovam sínteses históricas, que contribuam para que eles possam externar sua visão de mundo acerca dos direitos humanos e da diversidade cultural, para que esse conteúdo seja atitudinal.

Os filmes não devem apenas ser criticados pelos alunos como modelos acabados, os alunos contribuem para a fruição de suas narrativas com significações próprias, isso gera uma atmosfera de conhecimento muito mais exequível do ponto de vista das trocas em sala de aula, baseando-se inclusive nos produtos uns dos outros e construindo críticas marcantes. Dentro de um contexto de cultura digital, redesenhar é tão importante quanto desenhar um artefato original, especialmente para uma juventude que experimenta processos construtivos de identidade. O remix a partir do cinema possibilita uma dinâmica de saberes na qual as reivindicações de nossos alunos serão satisfeitas tanto na metodologia quanto na temática. A criação, circulação e interpretação dos artefatos depende entendimento correto e substancial do letramento remix. Para que isso se realize, buscamos discutir a técnica do remix como o próximo tópico desta pesquisa.

## 4 O LETRAMENTO DIGITAL REMIX

### 4.1 Letramentos digitais: uma possibilidade na educação para a inclusão digital e outras soluções

Vivemos na sociedade da informação, onde o fluxo de informações é crescente e acelerado e com grande relevância do ponto de vista social, cultural e econômico. A comunicação rápida, dinâmica e eficiente passou a ser indispensável. O ser humano é capaz de transmitir informações das mais variadas formas e isso foi fundamental para a sobrevivência e desenvolvimento da humanidade, sobretudo através de trocas entre pessoas e culturas.

Hoje, essas informações são repassadas predominantemente de forma digital. Os meios digitais requerem recursos com os quais nem todos os seres humanos contam, o que leva muitas pessoas a não terem acesso a essas informações virtuais, parcial ou totalmente, bem como não participarem de sua difusão e manuseio, tornando-se *excluídos digitais*. Meus alunos se deparam com essas contradições. Alguns não contam com recursos necessários, como acesso à internet e aos aparelhos adequados para acessar os devidos canais de comunicação digital. Outros têm acesso a essa infraestrutura, mas não a utilizam da maneira que ela lhes dê condições de agir como protagonista no meio social onde estão inseridos.

Se pensarmos na realidade brasileira, apesar dos problemas sociais de nossa nação, muitos são os recursos para a inclusão digital, muito embora esses recursos estejam mal distribuídos. Muitas são as contradições, como revela a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), sobre “Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018”<sup>20</sup>:

Em 2017, a Internet era utilizada em 74,9% dos domicílios do País e este percentual subiu para 79,1%, em 2018. O crescimento mais acelerado da utilização da Internet nos domicílios da área rural contribuiu para reduzir a grande diferença em relação aos da área urbana. De 2017 para 2018, o percentual de domicílios em que a Internet era utilizada passou de 80,2% para 83,8%, em área urbana, e aumentou de 41,0% para 49,2%, em área rural. Este crescimento ocorreu em todas as Grandes Regiões. No País, o

---

<sup>20</sup> A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD. Contínua investigou no quarto trimestre de 2018, pela terceira vez, o tema suplementar sobre Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC nos aspectos de acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf) - Acesso: em 23/04/2021

rendimento real médio per capita dos domicílios em que havia utilização da Internet (R\$ 1 769) foi quase o dobro do rendimento dos que não utilizavam esta rede (R\$ 940). A grande diferença entre esses dois rendimentos foi observada em todas as Grandes Regiões (IBGE, 2020, p. 6).

Os dados acima revelam uma difícil realidade enfrentada em nosso país, pois a disparidade em relação ao acesso aos recursos necessários para se inserir no fluxo de informação digital é muito grande. A desconexão da grande rede mundial de computadores acarreta novos problemas e majora outros já existentes. A exclusão digital é, muitas vezes, tratada como irrelevante, já que problemas como a fome, a violência, a intolerância, a injustiça devem ser combatidas de maneira mais contundente. Cremos que a inclusão digital pode contribuir para a solução desses outros problemas. Essa inclusão deve ser realizada de maneira urgente, de acordo ainda com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), “Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018”:

Em 2018, nos 14 991 mil domicílios do País em que não havia utilização da Internet, os três motivos que mais se destacaram representavam, em conjunto, 84,4%. Esses três motivos foram: falta de interesse em acessar a Internet (34,7%), serviço de acesso à Internet era caro (25,4%) e nenhum morador sabia usar a Internet (24,3%). O motivo de o serviço de acesso à Internet não estar disponível na área do domicílio abrangeu 7,5% das residências em que não havia utilização da Internet e o motivo de o equipamento eletrônico para acessar a Internet ser caro, 4,7%. Em 2018, no País, em área urbana, os três motivos que mais se destacaram foram os mesmos do total e concentravam 91,5% dos domicílios em que não havia utilização da Internet. Em área rural, quatro motivos se destacaram e as suas participações ficaram entre 20% e 25%. Três deles foram os mesmos mais alegados no total e em área urbana. O outro motivo foi o serviço de acesso à Internet não estava disponível na área do domicílio, que representou 20,8% dos domicílios em que não havia utilização da Internet em área rural, em contraste com somente 1,0% em área urbana (IBGE, 2020, p. 7).

A inclusão digital deve ser entendida como um processo através do qual os indivíduos, que outrora estavam aquém das estratégias de processamento de dados, bem como sua armazenagem e compartilhamento, visando o fluxo de informações, à disposição de um grupo, possam ter oportunidades de se inserir nessa esfera. Como revelam os dados acima, muitas pessoas no Brasil são excluídas digitais por que não sabem usar a internet, o principal dos meios de inclusão digital. Essa inclusão digital compreende ainda um caminho ético que pressupõe oferecer oportunidades iguais para a mais variada gama de pessoas, a fim de proporcionar uma sociedade mais justa. No Brasil, muitos são os meios digitais, contudo, o

acesso a esses meios não tem trazido significados reais de transformação social, porque as pessoas não têm a consciência de sua própria relevância nos processos que conduzem a sociedade e não usam as ferramentas digitais para a produção de uma experiência em sociedade solidária, igualitária e justa.

Os processos educativos podem contribuir na mediação dessa conscientização e experimentação. Alguns entraves existem, como por exemplo, a complexidade da infraestrutura necessária para que isso se realize, ressaltando a desigualdade, tendo em vista que a má distribuição de capitais, entre as diversas regiões do mundo, é um fator que acarreta a desigual distribuição da tecnologia necessária para essa inclusão:

O processo de conexão on-line (em geral à Internet) nas diversas regiões do mundo é bastante heterogêneo. Não poderia ser diferente, uma vez que a infra-estrutura requerida para tal, que inclui a parte de telecomunicações e a parte de computadores, é já distribuída de forma grandemente assimétrica nessas regiões. Em adição, em regiões menos envolvidas com tendências recentes como a da Internet, a conectividade on-line tem sido muito mais resultado de “pull” de demanda do que de “push” da tecnologia instalada (e, em geral, pouco adequada) (TAKAHASHI, 2000, p. 30.).

A demanda por informação tem forçado mudanças e a tendência da comunicação digital tem crescido até mesmo em países que contam com estrutura física digital rudimentar – se comparada à de grandes centros tecnológicos mundiais, como os Estados Unidos da América –, como é o caso do Brasil. À revelia da estrutura e da distribuição dos recursos, a sociedade brasileira caminha para a tentativa de integração com a sociedade da informação, muito embora de maneira incipiente. Uma pequena parcela da sociedade brasileira tem a sua disposição esses recursos necessários, aprofundando as desigualdades numa sociedade grosseiramente injusta. Saídas para a inclusão digital, que sejam exequíveis, são necessárias e elas não estão apenas no campo físico/estrutural.

Como vimos, a geração de alunos que educamos tem uma aptidão socialmente construída para o uso de tecnologias, o que pode ser um elemento facilitador nesse processo. Essa aptidão precisa ser levada em consideração numa educação que vise a inclusão. Muito embora a conectividade com a internet nas escolas públicas ainda seja muito baixa<sup>21</sup>, verifico entre meus alunos uma razoável facilidade de se adequar às demandas da comunicação digital. Operações básicas, que envolvam a utilização de *hardware* – como ligar a CPU, usar

---

<sup>21</sup> De acordo com o MEC, de todas as 146 mil escolas públicas de educação básica no Brasil, cerca de 18 mil têm acesso à internet de alta velocidade atualmente. (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/47511-educacao-conectada> - Acesso em: 20/06/2020)

o *mouse*, o teclado – e de *software* – como acessar um navegador, usar guias na internet, realizar um *logoff* – em um computador são muito simples de serem realizadas, podem ser aprendidas com facilidade e muitos de nós professores estamos aptos a instruir nossos alunos de maneira básica nessas operações. O desafio é pensar formas através das quais essas operações simples possam contribuir para que o aluno tenha a consciência necessária para se inserir, de maneira efetiva, na sociedade da informação.

A educação contribui para que a exclusão social seja remediada. Nesse processo, o aluno passa por um letramento, pelo qual vários conhecimentos devem contribuir para que, com o direcionamento correto, ele tenha condições de acessar uma série de oportunidades que todo cidadão pleno deveria possuir, além de realizar suas capacidades e virtudes. Esse letramento tem sido o foco da educação e ele é necessário. Os conteúdos dos currículos formais servem como base, desde que os alunos possam ser estimulados a aplicá-los em sua vida cotidiana.

Letramento em si não é um conjunto de habilidades específicas e estáticas, “é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida das pessoas” (SOARES, 2003, p. 75). O processo de letramento é fundamental, mas deve ser ampliado, pois suas habilidades não são passíveis apenas de serem desenvolvidas através dos recursos impressos, deve se inserir em ditames das relações sociais. Para isso, os saberes e as aptidões dos alunos devem ser considerados. No entanto, eles têm sido negligenciados, pois o processo de letramento muitas vezes tem incluído apenas instrumentos analógicos em detrimento dos digitais, com os quais os alunos possuem mais identificação. Daí a relevância de discutir a inclusão digital:

A educação é o elemento-chave na construção de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e no aprendizado. Parte considerável do desnível entre indivíduos, organizações, regiões e países deve-se à desigualdade de oportunidades relativas ao desenvolvimento da capacidade de aprender e concretizar inovações. Por outro lado, educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para “aprender a aprender”, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica (TAKAHASHI, 2000, p. 45).

O manuseio do equipamento não faz sentido sem os letramentos digitais, que são “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). Alunos conscientes e produtores de sentido conseguem se incluir e ajudarem uns aos outros a se incluir na sociedade da informação. Suas experiências educativas visam não mais apenas a absorção de conteúdos e o ingresso no mercado de trabalho, mas também a produção de conhecimento, inclusive atitudinal.

Esse conhecimento é importante porque novos problemas sociais e políticos surgem a cada instante na sociedade da informação e esses problemas, que se difundem nos meios digitais, estão presentes na escola, como o desrespeito à diversidade cultural, acarretando graves sequelas que podem ser verificadas nas salas de aula. Os alunos devem se perceber enquanto sujeitos históricos, capazes de orientar suas experiências em função do tempo e, de maneira consciente, enfrentarem esses problemas, produzindo uma experiência de alteridade e não apenas projetando no outro aquilo que acreditam ser o padrão correto. Para Dudeney, Hockly, Pegrum (2016, p. 17):

[...] estamos começando a desenvolver um retrato mais claro das competências necessárias para eles poderem participar de economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas. Governos, ministérios da educação, empregadores e pesquisadores, todos apelam para a promoção de habilidades próprias do século XXI, tais como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente. No centro desse complexo de habilidades, está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais. Em vista de se envolverem plenamente com as redes sociais, ter acesso a vagas de emprego nas economias pós-industriais de conhecimento e assumir papéis como cidadãos globais confortáveis em lidar com diferenças interculturais, nossos estudantes carecem de um conjunto completo de letramentos digitais a sua disposição.

Os alunos que se deparam com novos desafios no século XXI precisam também desenvolver novas habilidades. Novos conhecimentos devem ser propostos – como é o caso do ensino sobre direitos humanos outrora apresentado nesse trabalho –, para tanto, é necessário compreender que a metodologia também deve ser alterada, tendo em vista as tecnologias da informação. Essa transformação pode contribuir para o surgimento de uma

geração confortável com as mudanças e com as diferenças que a cercam. Isso não será fácil e não ocorrerá instantaneamente, demanda alterações profundas, pois:

Para que tudo isso aconteça, todo o ambiente escolar – gestão, docência, espaços físicos e digitais – precisa ser acolhedor, aberto, criativo e empreendedor. Comparando o que acontece em muitas escolas (memorização, repetição, controle) com essa visão criativa e empreendedora da aprendizagem, constatamos o quanto ainda precisamos evoluir para que todos tenham oportunidades interessantes de aprender e de empreender (BACICH; MORAN, 2018, p. 40).

Como tornar esse ambiente escolar criativo e acolhedor para os nossos alunos? Estimulá-los a interpretar, a administrar, a compartilhar e a criarem sentido no ambiente digital no qual são nativos. Todos os envolvidos nos processos educativos precisam discutir essas mudanças, já que muitos de nós mantêm-se relutantes diante das transformações que a sociedade da informação e a tecnologia acarretaram para nosso cotidiano<sup>22</sup>. Nesse sentido, parecemos ter nos acomodado diante dos grandes desafios que as mudanças acarretam, tendo como argumento principal a desigualdade da distribuição de recursos e questionando “porque inovar as metodologias se nossos alunos não têm acesso à internet ou computador em casa? Como seria possível lutar pela verdadeira inclusão digital de nossos alunos se isso deve ocorrer à revelia de todas as mazelas da nossa sociedade?”

Em um outro extremo, há também aqueles que são idealistas e que acham que o computador e o acesso à internet promoverão de fato uma revolução na escola. Com esforço e engenhosidade, boas saídas são encontradas, mas que a longo prazo se mostram incipientes. É necessário sobretudo refletir. Muitos de nós professores não se deparam com essas questões, para que possa pensar, analisar, refletir, discutir. Urge que nós possamos entender o quanto a inclusão digital é importante, mas uma inclusão de fato.

É certo que as dificuldades são muitas, sobretudo no tocante à estrutura, mas é preciso lembrar que para a promoção da inclusão digital feita por meio dos letramentos digitais o aluno não necessariamente estará em tempo integral usando a informática. Algumas estratégias podem ser realizadas, a fim de que se utilize a linguagem informacional/digital através de recursos analógicos (na falta dos digitais). Esses projetos devem ser pensados e conformados a objetivos de aprendizagem, pensados a partir dessa necessidade de incluir,

---

<sup>22</sup> O presente trabalho foi escrito em meio à quarentena devido à pandemia de Covid-19. Esse evento forçou mudanças nos processos educativos em nível mundial, já que a educação presencial foi em escala global substituída quase que totalmente por aulas mediadas por tecnologia. Presenciamos muitas dificuldades por parte de professores que outrora renitentes à utilização de tecnologias foram forçados a utilizá-las como única saída possível para manter o calendário letivo.

conscientes das aptidões que nossos alunos possuem, e executados a fim de que essas aptidões possam se transformar em habilidades que podem enriquecer os conhecimentos, transformando-se em competências:

O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias. Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. Todos esses recursos não provêm da formação inicial e nem mesmo da contínua. Alguns deles são construídos ao longo da prática – os “saberes de experiência” – por meio da acumulação ou da formação de novos esquemas de ação que enriquecem ou modificam o que Bourdieu chama de *habitus* [...] (PERRENOUD, 2002, p. 19).

Nossos alunos não deverão apenas ser ensinados a como operar um computador e navegar pela internet, seus saberes constituídos dentro de uma íntima familiarização com o mundo digital deverão ser estimulados, para que possam mover seus “múltiplos recursos cognitivos”, para estarem conscientes de seu papel criativo e enriquecedor em sala de aula constituindo conteúdos atitudinais, agindo de maneira ética, incluindo-se no fluxo de informações e realizando práticas positivas na vida em sociedade. O movimento de inclusão digital é importante e extremamente desafiador. Os letramentos digitais dão sentido aos saberes e geram habilidades e competências, sendo exequíveis à revelia dos entraves estruturais encontrados num país como o Brasil. Ademais, será apresentada uma categoria desses letramentos digitais e um exemplo de prática que pode contribuir para esse letramento e para a constituição de um processo ensino-aprendizagem mais substancial.

## **4.2 A saída do letramento digital remix**

Percebemos o quanto os letramentos digitais são diversos em suas possibilidades e ricos em seu alcance, dentro da realidade em que vivemos, na sociedade da informação. Para apresentar uma perspectiva mais focada, nos deteremos, neste tópico, a uma das mais importantes formas de letramento digital, o letramento remix, ressaltando o quanto ele pode ser exequível, mesmo num contexto em que os problemas da exclusão digital são tão graves.

O remix faz parte de uma categoria de habilidades chamada *redesenho*<sup>23</sup>. No *redesenho*, o aluno subverte o significado inicial do objeto ao qual se apropria, assim, sendo estimulado a criticar e refletir sobre *modelos* previamente existentes.

Narrativas históricas contém as experiências e as visões de alguém acerca de uma determinada temática que foi articulada por este em função do tempo. Apropriar-se dessas narrativas é um bom ponto de partida para a promoção de significações acerca de suas experiências temporais em relação a um determinado assunto, como por exemplo, os direitos humanos com foco na diversidade cultural. Essas significações poderão conter elementos do cotidiano do aluno, bem como sua posição ética acerca da diversidade cultural. É urgente que as experiências educativas promovam o compartilhamento dessas experiências entre os alunos, dinamizando os processos de interação e de troca e possibilitando alteridade.

O *redesenho* como metodologia serve para despertar a criticidade e a engenhosidade, tão caras ao processo de ensino-aprendizagem, sendo uma prática por meio da qual o indivíduo que a realiza subverte uma expressão, mensagem ou narrativa, que existia previamente, contribuindo com o estímulo à reflexão sobre memória e fontes históricas, que devem ser manuseados criticamente pelos alunos:

Não só o objeto de pesquisa está imerso no fluxo da história, mas também o sujeito, o próprio pesquisador, sua perspectiva, seu método, seu ponto de vista” [...] O ofício de historiador requer que as fontes históricas não sejam tomadas como o real, mas como parte do real, produzidas segundo visões de mundo, interesses e valores (SCREINER, 1998, p. 70).

O *redesenho* pode contribuir para a promoção de uma atmosfera de criação, de conhecimento, na medida em que, mesmo se utilizando de criações de outras pessoas, o aluno possa construir uma visão própria e compartilhá-la. A habilidade de imprimir suas próprias significações não tem sido largamente estimulada, já que os alunos muitas vezes são meros armazenadores e reprodutores de informação. Assim, como podem dividir suas impressões? Os alunos possuem seus saberes e esses podem ser preciosíssimos para uma educação significativa. No caso da História, especificamente, a subjetividade é critério fundamental para seu método:

---

<sup>23</sup> O *redesenho* possui um antecessor significativo que são as diversas práticas de colagens modernistas. O princípio de junção de materiais para produzir novas imagens ou discursos é antigo nas artes plásticas, sendo bem registrado no século XIX. A colagem modernista, porém, seria um antecessor mais direto do *redesenho* na medida em que remetia ao combinar materiais de natureza heterogênea para produzir uma integração combinatória, um uso de materiais inesperados para criar uma imagem reconhecível. Como mecanismo de aprendizado, a colagem é muito comum em propostas de arte-educação (PERLOFF, 2008).

Toda pesquisa historiográfica é articulada a partir de um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de estudo ou de ensino, uma categoria de letrados etc. encontra-se, portanto, submetida a opressões, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se precisa uma topografia de interesses, que se organizam os dossiers e as indagações relativas aos documentos (CERTEAU, 2000, p. 66).

Levar os alunos a entenderem e se apropriarem desses métodos, refletindo e discutindo, a fim de que possam articular seu entendimento acerca da história, que muitas vezes está na esfera do senso comum, permite que eles possam deslocar sua consciência histórica. Daí a necessidade de uma metodologia que contribua com essas articulações.

O *letramento remix* é o mais marcante tipo de *redesenho* e símbolo da era digital. Ele pode ser definido como “o conjunto de práticas sociais e comunicacionais de combinações, colagens, cut-up de informação, que se expandiu do pós-modernismo, atingindo o apogeu com as tecnologias digitais” (LEMOS, 2005, p. 9), e possui “[...] técnicas extremamente férteis de criação de novos objetos a partir de outros já existentes [...]” (BUZATO *et al*, 2013, p. 7). O remix pode se configurar enquanto excelente saída metodológica, pois essa prática pode focar no protagonismo dos alunos, subsidiando-os a imprimirem, construírem e registrarem sua visão de mundo. É necessário que a aprendizagem ocorra como uma apropriação, na qual a reflexão esteja ao alcance dos alunos e fazendo sentido para eles.

O remix proporciona ao aluno uma apropriação de uma realização/marca/objeto/imagem/mensagem feita por outra pessoa (nesta pesquisa nos ateremos à utilização da imagem fílmica), agindo sobre essa realização, pensando sobre os aspectos que a compõem, as motivações que levaram a sua composição, o discurso que ela possa transmitir ou omitir e, subvertendo esse discurso ou não, dar novo significado aquela produção. As possibilidades são muitas, é possível mudar o mote de uma campanha publicitária para subverter sua mensagem original. Utilizando ferramentas como o *Photoshop*, é possível alterar a imagem de uma personalidade política numa foto pré-existente para lançar novo olhar sobre suas condutas; é possível combinar duas ou mais canções compostas por outros para criar um diálogo inesperado entre as letras; pode-se realizar uma dublagem ou legendagem de um filme para impactar os espectadores.

Podemos levar nossos alunos a experienciarem outras possibilidades metodológicas, a fim de fugir das técnicas que muitas vezes causam desestímulo. No ensino de História, avaliar o conhecimento dos alunos é tarefa bastante complexa para o professor, já que, muitas

vezes, as verificações se constituem apenas no sentido de aferir informações armazenadas por eles. Estimulá-los a remixar pode ser útil na medida em que se pode observar sua visão de mundo, valores, interesses, habilidades, frustrações, anseios, questões sociais impressas no produto da articulação de suas experiências em função do tempo. Essa técnica pode proporcionar aos alunos um momento de eles terem suas vozes ouvidas, quando forem capazes de promover discursos e sínteses que vão além da produção de palavras e que tem impacto numa juventude marcada pelo apreço pela imagem e mídia. De acordo com Vito Campanelli (2015):

Outro referencial essencial para a compreensão das questões levantadas pelo fenômeno do remix é aquele representado pela cesura operada pela pós-modernidade. Como se sabe, é opinião comum que a Web é a campeã insuperável da comunicação pós-moderna, como um lugar em que os infinitos possíveis do contemporâneo encontram um simulacro de recomposição. É aqui que podemos esperar encontrar o fio pelo qual podemos ser capazes de nos reconectar com as teias “narrativas” que envolvem a existência de seus habitantes todos os dias. Não uma única grande narrativa, mas, no espírito da “condição pós-moderna”, muitas pequenas trajetórias que todos podem combinar (remixar) à vontade. (CAMPANELLI, 2015, p. 254)

A partir das sínteses históricas que produzirão, terão a possibilidade de delimitar sua identidade diante dos desafios de viver em grupo, combinando suas trajetórias a outras inúmeras trajetórias. Daí a importância da técnica para o ensino de uma temática tão preciosa quanto a dos direitos humanos. Os direitos humanos devem ser ressaltados como conteúdo atitudinal, que deve estar entranhado nos alunos de tal forma que devem ser experienciados corriqueiramente por meio de suas ações, decisões e enunciados. É urgente que os direitos humanos sejam alardeados e que se manifestem na vida cotidiana.

O remix necessita da utilização de uma (ou mais) mídia (s) base (s) que, no caso da proposta desta pesquisa, é o cinema. Já que o remix se utiliza de uma produção prévia, as imagens retiradas de uma narrativa fílmica podem ter muito potencial para a produção de sínteses. A utilização de filmes poderá contribuir, por meio da identificação de temas pertinentes, com a fruição de competências importantes nos processos educativos, como por exemplo, a produção artístico-cultural, já que os alunos realizariam um produto que também pode ser compreendido como bem cultural, ainda que inicialmente circunscrito ao espaço escolar.

A produção da síntese histórica, a partir da prática do remix, passa pelo potencial de utilização e criação de tecnologias de informação e comunicação, que venha a conter crítica e

reflexão sobre e nas diversas práticas sociais, nas quais se destacam as escolares, a fim de que os alunos resolvam problemas e exerçam protagonismo na defesa dos direitos humanos e diversidade cultural. A proposta é que os alunos, *capturando frames* (quadros) e *agindo* sobre eles (com legendas, inclusão de outras imagens, omissão de figuras ou personagens e ou várias outras práticas), possam responder, de forma positiva, aos estímulos e às reflexões apresentados em sala de aula com o manuseio de imagens. As imagens contidas num filme podem ser muito valiosas, pois:

As imagens do cinema nunca são vagas. Elas são inflexivelmente “concretas”. Você pode imaginar uma cena com um homem, um carro e uma paisagem. Contudo, a câmera irá servilmente gravar esse homem, esse carro ou essa paisagem, com todas as suas especificidades. Imediatamente, essa imagem irá gerar um grande número de impressões (como a época e o local) e sugerir inúmeras ideias (como uma viagem romântica, uma estrada aberta ou a imensidão da natureza) (EDGAR-HUNT, 2013, p. 15).

As imagens geram um grande número de impressões. Impressões essas eivadas de subjetividade, o que abre possibilidade para a crítica e a reflexão. Tendo em vista minha prática em sala de aula, com a utilização da técnica do remix, apresento, a seguir, algumas dessas experiências realizadas em sala.

Em atividade realizada com a turma de Terceiro Ano do Ensino Médio (24 alunos), na Escola Joaquim Barroso Neto, em Maracanaú-CE, os alunos puderam escolher a temática sobre a qual iriam refletir e as narrativas fílmicas para a realização de remixagens (nessa atividade optei por deixar os alunos livres para a escolha dos temas e dos filmes, mas, em outras experiências, é possível direcionar a temática e os filmes), onde depositassem suas experiências em relação à elementos da vida em sociedade, dimensionando essas experiências em função do tempo, levando em consideração conteúdos (do currículo da disciplina de História da série, que àquela altura incluíam a Idade Moderna e Idade Contemporânea) estudados e promovendo manifestos acerca destes elementos (os alunos entregaram os artefatos através do Google Sala de Aula e os relatos de experiência (opcional) através de um formulário Google). Nove alunos realizaram a atividade e, a seguir, temos alguns exemplos de produções realizadas pelos alunos:

O aluno “G” produziu o seguinte artefato:

Figura 7 – Remix realizado por aluno do Terceiro Ano (2020) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.



Fonte: Elaborado pelo Aluno “G” (2020)

O aluno fez o seguinte relato acerca do trabalho:

Esse trabalho fez com que a gente utilizasse a memória e associasse ela a algum conteúdo da matéria de história, foi um pouco difícil pensar em um filme e em um conteúdo que fizesse sentido, mas no fim consegui, com isso, acabei ficando (sic.) melhor o conteúdo por causa do “remix”.

A aluna “H” produziu o seguinte artefato:

Figura 8 – Remix realizado por aluna do Terceiro Ano (2020) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.



Fonte: Elaborado pela Aluna “H” (2020)

A aluna fez o seguinte relato acerca do trabalho:

(Sic.) na verdade a parte difícil foi apenas escolher um assunto para fazer a crítica irônica, então escolhi falar sobre os nativos e apliquei o assunto em uma imagem na qual o personagem Yondu usa uma flecha que é controlada pelo seu assobio para matar suas vítimas. Fazendo referência aos nativos como as vítimas e o personagem como o vilão.

A aluna “T” produziu o seguinte artefato:

Figura 9 – Remix realizado por aluna do Terceiro Ano (2020) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.



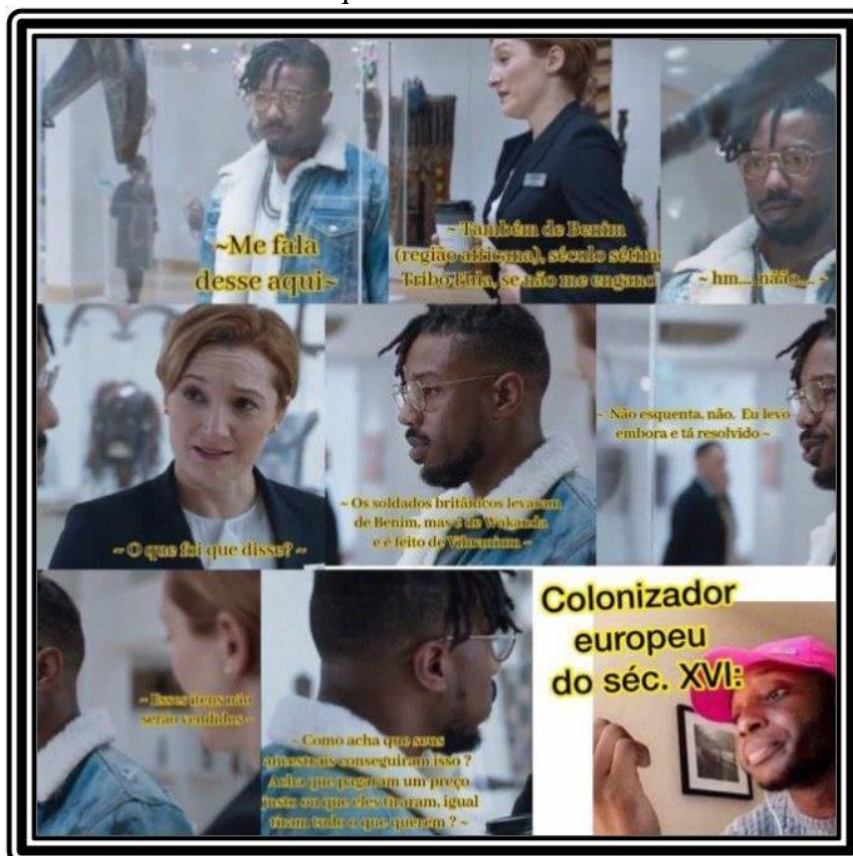
Fonte: Elaborado pela Aluna “I” (2020)

A aluna fez o seguinte relato acerca do trabalho:

Nesse remix do filme Pocahontas o intuito seria levar os leitores a refletirem sobre o perigo de uma história única. Muitas obras antigas que relatam sobre a colonização descrevem os povos originários das Américas como selvagens, porém, isso deve-se ao fato de boa parte desses registros terem sido feitos pelos próprios colonizadores. No filme Pocahontas, a personagem principal busca abrir os olhos de um dos colonizadores, John Smith, sobre quem seriam os verdadeiros "selvagens" da história, os povos que já viviam ali e estavam defendendo suas terras ou os europeus que por meio da força estavam tomando o lugar e as riquezas naturais que não pertenciam a eles? Além de levantar a questão do desconhecido ser visto, na maioria das vezes, como algo ruim ou até mesmo “selvagem”. Pode parecer um pensamento retrógrado, mas isso permanece mesmo que diluído na nossa sociedade, os estereótipos são exemplos nítidos disso. Julgar alguém ou um povo antes mesmo de conhecê-los, a problemática dos preconceitos ao longo do tempo. São essas as possíveis reflexões sobre o remix. Assim, percebe-se a importância desse recurso que por meio da linguagem verbal e não verbal nos leva a pensar sobre os mais diversos assuntos. Não tive dificuldades na produção do meu remix, pois utilizei um editor de fotos que já conhecia, o PicsArt.

A aluna “J” produziu o seguinte artefato:

Figura 10 - Remix realizado por aluna do Terceiro Ano (2020) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.



Fonte: Elaborado pela Aluna “J” (2020)

A aluna fez o seguinte relato acerca do trabalho:

Gostei muito da experiência de fazer esse tipo de atividade. No início, antes de formular o projeto pode até parecer complicado, mas depois que você compreende o que é o remix e relaciona ele com assuntos próximos ao nosso cotidiano, o uso dele pode ser muito proveitoso, não só para os alunos, mas também para o professor, tendo em vista que uma maneira de facilitar a aprendizagem. O meu remix buscou relacionar o colonizador do século XVI com o imperialismo no século XIX no contexto de tomada de artigos culturais e símbolos da cultura africana clandestinamente para a exibição em museus europeus, relacionando com uma cena do filme “Pantera Negra”. Assim, consegui atrelar um assunto tão importante quanto esse a uma narrativa cinematográfica em apenas uma imagem editada. No geral, é uma boa atividade a ser realizada, justamente por associar algo próximo do aluno com a história e a tecnologia.

A aluna “K” produziu o seguinte artefato:

Figura 11 – Remix realizado por aluna do Terceiro Ano (2020) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.



Fonte: Elaborado pela Aluna “K” (2020)

A aluna fez o seguinte relato acerca do trabalho:

Tirei a ideia do remix da série Dickinson, uma série que se passa 1867 em retrata a vida e a luta pelo direito de ser mulher e poetisa de Emily Dickinson, só que sendo retratada num tom satírico e moderno. Pra mim esse remix foi importante no dizer do feminismo, por conta de que as mulheres só conseguiram seus direitos muitos anos depois e mesmo assim ainda são tratadas como simples donas de lar. O que eu queria trazer nesse remix é o real sentimento das mulheres quando são tratadas como pessoas que só servem pra cuidar da casa, ter filhos e cuidar do marido.

A aluna “L” produziu o seguinte artefato:

Figura 12 – Remix realizado por aluna do Terceiro Ano (2020) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.



Fonte: Elaborado pela Aluna “L” (2020)

A aluna fez o seguinte relato acerca do trabalho:

Diante do que foi imposto no trabalho pelo professor Alessandro, de início tive certa dificuldade. Os temas estudados em que eu mais estava pensando para a desenvoltura do meu trabalho, eram, Revolução industrial e de certa forma retratar o feminismo. A busca pelo filme ou série perfeito, que encaixasse como uma luva nesses dois temas foi difícil e só pude encontrar um dia antes da entrega do trabalho. Pesquisei por filmes antigos e acabei encontrando muitos que falavam de grandes guerras na história, a primeira e a segunda guerra mundial, por exemplo. Ao andar pelo catálogo da netflix acabei sendo levada a assistir um filme que me foi indicado, Mary Shelley conhecida como a inventora do romance gótico e criadora de um dos maiores monstros das telas de cinema, o Frankenstein. O filme se passava na Inglaterra no período da revolução industrial e retratava sem sombra de dúvida o quando Mary era feminista, no fim conseguir fazer meu trabalho e fiquei muito satisfeita com o resultado.

O aluno “L” produziu o seguinte artefato:

Figura 13 – Remix realizado por aluna do Terceiro Ano (2020) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.



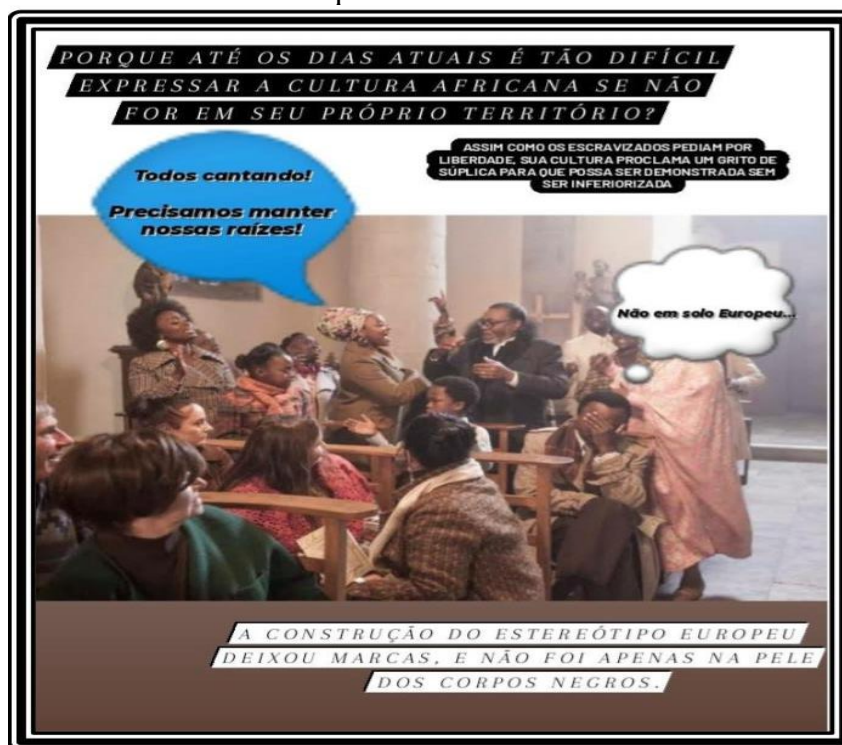
Fonte: Elaborado pelo Aluno “L” (2020)

O aluno fez o seguinte relato acerca do trabalho:

A ideia do meu trabalho e do que eu iria fazer veio na cabeça logo quando o professor explicou como iria funcionar. Editei em um aplicativo que já era acostumado a usar, “PicsArt”, então em questão de dificuldade, tive o mínimo. Se eu posso tirar alguma importância desse método foi de que ainda podemos ter muito proveito de obras cinematográficas, seja qual for; moldá-las e dar um “toque” contemporâneo, trazendo uma ótima criticidade com o “meme”. De aprendizado, posso dizer que quis passar mais do que receber, mas também não posso descartar a ideia de reflexão que tive no processo. Tive aquele pensamento “realmente é assim mesmo que funciona, que triste”. Eu usei cenas de um filme do gênero terror, já deixado de lado por quem quer que seja e também trazendo, no passado, personagens que pouco tinham formas de se defender, principalmente mulheres, mas que muitas, mais tarde, criaram legado no gênero, como a do remix que trouxe.

A aluna “M” produziu o seguinte artefato:

Figura 14 – Remix realizado por aluna do Terceiro Ano (2020) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.



Fonte: Elaborado pela Aluna “M” (2020)

A aluna fez o seguinte relato acerca do trabalho:

Estudar História é reviver o passado de forma didática, aprendendo constantemente sobre as origens humanas, métodos de socialização, modelos culturais/sociais e etc. Com o objetivo de dinamizar um pouco mais o conhecimento do corpo discente e aprimorar seus sistemas físicos e intelectuais de associar a história com ações presentes no momento atual, foi proposto que os alunos realizassem um “remix” (espécie de reprodução de vários conteúdos juntos) de séries/filmes da atualidade, uma cena, e fizessem a relação com algum momento histórico ou ideologia marcada acerca daquele período, o trabalho foi bastante enriquecedor, entretanto com um pouco de dificuldade para sua execução por parte de alguns alunos. Em meu ponto de vista, achei a proposta do trabalho bastante criativa, optei por levar para o lado mais cultural, abordando sobre a xenofobia, ainda presente no mundo moderno, ligando esse com o filme “Bem vindo a Marly-Gomon”, o filme por si só já retrata bem sobre o que foi abordado no meu trabalho, questões sobre ideologias xenófobas e a ideia de que a cultura africana é algo inferior, raízes presentes no mundo desde a época do imperialismo europeu. Escolher o filme foi algo bem divertido, montar o trabalho em cima de uma única cena que foi um pouco mais trabalhoso, entretanto ao final da apresentação pude perceber como é importante o estudo da história e como essa ciência ajuda a entender o mundo moderno e até mesmo a perceber as ideologias aplicadas em nossos momentos de lazer e diversão.

Nas remixagens, vemos tentativas de defender posições éticas de oposição às práticas como a marginalização de populações subalternas, cristianização como ferramenta de dominação, etnocentrismo aliado à dominação colonial e machismo, além da evidente crítica aos processos de subalternização feminina. Nos trabalhos, são defendidas a liberdade de expressão cultural e equidade. De maneira geral, julgo como satisfatório o resultado do trabalho<sup>24</sup>. Os alunos que realizaram essa atividade deram retorno positivo acerca da metodologia, demonstrando em sala um aumento de sua criticidade e reflexão, enxergando maior coesão entre os conteúdos e sua realidade.

Em outra atividade, realizada com a turma de disciplina eletiva, “Preparação para a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB)”, aplicada junto a alunos de Primeiro e Terceiro Ano do Ensino Médio e alunos concludentes<sup>25</sup> (9 alunos), na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Integrada Dois de Maio, em Fortaleza-CE, os alunos puderam escolher a temática sobre a qual iriam refletir e as narrativas fílmicas para a realização de remixagens (nessa atividade também optei por deixar os alunos livres para a escolha dos temas e dos filmes), onde depositassem críticas em relação a elementos da vida em sociedade, dimensionando essas experiências em função do tempo, levando em consideração conteúdos (do currículo da disciplina de História do Ensino Médio, sobretudo a Idade Contemporânea) estudados e promovendo manifestos acerca destes elementos, estimulando sua criticidade. Os alunos entregaram os artefatos através do e-mail. Em equipe, três alunos realizaram a atividade:

---

<sup>24</sup> Vale ressaltar que o número reduzido de remixes produzidos, apenas nove dos vinte e quatro alunos aos quais o trabalho foi atribuído, pode ter sido motivado pelo nítido desestímulo pelo qual a turma passou em circunstâncias de aulas remotas motivadas pela pandemia da Covid-19, no ano 2020. Como a atividade foi contada para a composição de nota (ponto extra) alguns alunos optaram por não realizá-la.

<sup>25</sup> Mesmo tendo concluído o Ensino Médio, três alunos mantiveram vínculos com a escola, a fim de se prepararem melhor para o ENEM e vestibulares, portanto, participaram dessa disciplina como monitores.

Figura 15 – Remix realizado por alunos monitores da turma (2020) do Ensino Médio na EEMTI Integrada Dois de Maio.



Fonte: Elaborado pelos alunos monitores da EEMTI Dois de Maio (2020)

Por e-mail, os alunos fizeram ainda o seguinte relato acerca do trabalho:

Em suma nossa proposta era focar em um tópico de direitos humanos, mas após analisarmos o contexto onde estamos inseridos, decidimos abordar alguns tópicos a mais; o Brasil traz um herança histórica de criar uma bolha em volta dos problemas sociais e passar uma imagem de país alegre e perfeito para o exterior e ensina os próprios brasileiros a acreditarem nessa ideia. Entretanto, por trás disso, o país tem em sua estrutura diversos preconceitos e discriminações desde sua invasão. Fazer esta atividade nos fez refletir sobre como o Brasil é visto por olhos diferentes e tudo que deveria ser discutido, é apagado.

A atividade foi exitosa na medida em que os alunos puderam usar canais digitais onde sentiram confiança. Ao pôr em prática seus saberes, perceberam que as técnicas de manuseio digital lhes proporcionam contribuir com uma sociedade melhor, promovendo significações próprias acerca de temas sensíveis para eles em seus cotidianos, articulando suas experiências em função do tempo, estimulando sua consciência histórica e compartilhando

essas significações, acarretando uma troca satisfatória dentro de um contexto de diversidade e respeito, impactando uns aos outros.

Em atividade realizada com a turma de Primeiro Ano do Ensino Médio, na Escola Joaquim Barroso Neto, em Maracanaú-CE, os alunos puderam escolher a temática sobre a qual iriam refletir e as narrativas fílmicas para a realização de remixagens (nessa atividade optei por deixar os alunos livres para a escolha dos temas e dos filmes, mas em outras experiências é possível direcionar a temática e os filmes), onde depositassem suas opiniões acerca de temáticas como a representatividade, direitos das minorias, equidade de gêneros, questões étnico raciais, apresentadas como temas transversais, levando em consideração que o conteúdo ministrado na disciplina de História: Teoria da História. Os alunos foram estimulados a fazerem manifestos acerca dos temas. Os alunos entregaram os artefatos através do aplicativo *Telegram*. A seguir, temos um exemplo de produção, realizada pela aluna “N”:

Figura 16 – Remix realizado por aluna do Primeiro Ano (2021) do Ensino Médio no Colégio Joaquim Barroso Neto.



Fonte: Elaborado pela Aluna “N” (2021)

A aluna explicitou que, mesmo em contextos patriarcais, no qual o patriarcalismo inferioriza a mulher e delimita sua posição social, ela deverá lutar para que seja a única a delimitar suas escolhas. A partir dessas aplicações, podemos constatar que os resultados foram satisfatórios de uma forma geral. É possível identificar, nos artefatos resultantes da prática do remix, vários temas históricos importantes para a construção de uma consciência histórica e para a viabilização de estruturas racionais de evitação das violações aos direitos humanos. Nos artefatos, percebemos manifestos que discutem estereótipos, como misoginia, preconceito racial, intolerância religiosa, de gênero, proselitismo entre outros. A partir desses exemplos práticos e, em nosso julgamento, exitosos, propomos uma discussão mais aprofundada acerca do letramento digital remix.

#### **4.3 Letramento digital remix e educação em direitos humanos**

Propomo-nos, inicialmente, a promover uma intervenção na educação básica, especificamente para o segmento do ensino médio. Esta intervenção dar-se-á por meio de uma disciplina eletiva. Disciplinas eletivas pertencem à uma proposta de estabelecer uma base diversificada nas escolas de tempo integral do estado do Ceará e devem contemplar:

[...] o trabalho pedagógico com temas caros à discussão dos Direitos Humanos em várias acepções, com vistas ao fortalecimento do caráter humanístico das relações socioeducacionais. [...] espera-se o desenvolvimento de ações de reflexão e ação, no âmbito da escola e/ou comunidade, com foco em ampliar o conhecimento acerca dos Direitos Humanos, bem como implementar práticas pedagógicas que favoreçam a discussão e execução de atividades relacionadas a esse eixo (CEARÁ, 2016, p. 6).<sup>26</sup>

Os parâmetros norteadores das disciplinas eletivas instruem:

Afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos (CEARÁ, 2016, p. 6).<sup>27</sup>

<sup>26</sup> [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta\\_organizacao\\_curricular.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta_organizacao_curricular.pdf) - Catálogo de atividades eletivas (p. 6).

<sup>27</sup> [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta\\_organizacao\\_curricular.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta_organizacao_curricular.pdf) (p. 6)

A partir das experiências pedagógicas vivenciadas ao longo de uma carreira, é notório que a utilização do recurso do filme proporciona grande apelo ao perfil de meus alunos, tendo em vista o quanto o cinema tem importância na sociedade contemporânea. Assim, nesta disciplina serão apreciadas narrativas fílmicas exibidas para estimular a criticidade dos alunos em relação aos direitos humanos e a diversidade cultural. Será proposta uma lista de filmes previamente escolhidos, a qual poderá ser ampliada conforme os alunos demonstrem interesse, e que poderão conter variados enredos, mas, que possam subsidiar discussões acerca dos direitos humanos com foco na diversidade cultural.

Os alunos escolherão *frames* (quadros) dos filmes. Esses *frames* serão escolhidos a partir da sensibilidade do aluno ao perceber nessa imagem algo que lhe toca no processo de significação dos direitos humanos. Incidindo sobre esses *frames*, os alunos deverão modificá-los, tratando de criar novas associações e montagens, inserindo neles outras imagens, textos, diálogos, símbolos, dentre outros elementos, criando outras sínteses históricas. Essas significações de experiências em relação aos direitos humanos são ainda produtos que podem capacitar a percepção da consciência histórica dos alunos.

A prática proporcionará ao aluno entender e refletir sobre seu tempo, inserindo-se nele, a fim de enfrentar problemas que são tão recorrentes em nossa sociedade e no próprio ambiente escolar, como preconceito, intolerância e violência (que giram em torno do desrespeito à diversidade cultural). Assim, será produzido um conjunto de atitudes eticamente significativas e efetiva no reforço da sociedade democrática, já que a ideia é que os remixes sejam manifestação de reação à intolerância e as demais violações aos direitos humanos, na medida em que possam ser entendidos como manifestos de consciência, realizados a partir de técnicas que incluem o processo de letramento digital.

Desta forma, será feita a aliança entre uma educação histórica e o ensino dos direitos humanos com foco na diversidade cultural, trazendo protagonismo ao aluno. Propomo-nos a não usar as aulas transmissivas como foco, já que estas “são mais ou menos exposições contínuas de um orador que quer que a plateia aprenda algo” (BLIGH, 2000 *apud* BATES, 2017, p. 114) e tolhem a participação dos alunos, acabando “por excluir contextos em que a aula é deliberadamente dada para ser interrompida por perguntas ou discussões entre professores e alunos” (BATES, 2017, p. 114).

Nas escolas de educação básica em que atuo, é perceptível que esse modelo de aula tem se mostrado falho no tocante ao fato de ser necessário que os alunos possam se envolver mais no processo de ensino e aprendizagem, através de reflexões, discutindo acerca de

diferentes pontos de vista, constituindo opinião sobre as mais variadas temáticas, “manuseando” os conhecimentos e saberes que são propostos por nós professores, valorizando ainda seus próprios saberes para a construção de uma aprendizagem mais ampla e abrangente. Nesse sentido, Paulo Freire (2002, p. 15) afirma:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Tendo em vista o que foi discutido até aqui, propomos a organização da disciplina. Em um primeiro momento, o tema dos direitos humanos com enfoque na importância do respeito e valorização da diversidade cultural será discutido. Para isso, será possível a utilização da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Os alunos serão estimulados a debaterem acerca do que representam os enunciados desse documento e como/se esses direitos vêm sendo realizados. Perguntas como: “o que podemos fazer para realizar esses direitos?” deverão nortear esse primeiro momento.

Em um segundo momento da disciplina, será discutido um histórico da trajetória que levou à enunciação dos direitos humanos. Nesse momento, os conteúdos do currículo podem ser apresentados, utilizando filmes que possam ilustrar essa trajetória bem como seus percalços e avanços, relacionando essa trajetória às ações dos seres humanos ao longo do tempo. Neste momento, os alunos farão um exercício de articulação dos enunciados dos direitos humanos aos contextos históricos que aprendem na disciplina de história.

Em um terceiro momento, escolherão *frames* (quadros) dos filmes. Aqueles que mais lhe chamaram atenção, que puderam perceber sua mensagem, que discordam ou concordam do seu escopo, com os quais fizeram algum tipo de articulação com a discussão promovida ao longo da disciplina. Esses *frames* serão a matéria-prima para a construção de seu produto. A partir de então, promoverão a remixagem dessas imagens. Será aproveitado um momento para a apresentação da técnica do remix. É salutar neste momento o estímulo à liberdade criativa dos alunos, para que estes possam fruir sua subjetividade através da atividade. No momento de conclusão da disciplina, será ressaltado que, ao mudarem essas imagens, inserindo nelas outras imagens, textos, diálogos, símbolos, dentre outros elementos, os alunos usaram as suas habilidades para contribuir, de maneira fundamental, para aprendizagem e que assim puderam se incluir na sociedade da informação.

A própria síntese que criarão deverá conter suas reflexões e perspectivas acerca dos direitos humanos e da diversidade cultural. Se os alunos articularem bem o tema à realidade na qual estão inseridos, se posicionando de forma crítica, expondo sua visão da sociedade a qual pertencem, defendendo seus ideais éticos e delimitando sua identidade diante dos desafios de viver em grupo, os remixes servirão como a própria avaliação dentro da disciplina. A prática pode proporcionar ganhos de conhecimento para a inserção do indivíduo no tempo e de seu posicionamento crítico diante dos problemas que são tão recorrentes em nossa sociedade e no próprio ambiente escolar, como preconceito, intolerância e violência (que giram em torno do desrespeito à diversidade cultural). A seguir, apresentamos um cronograma para a disciplina:

Quadro 1 – Cronograma da Disciplina

<p><b>Disciplina:</b> DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE CULTURAL: LETRAMENTO DIGITAL E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA POR MEIO DO REMIX NO ENSINO MÉDIO</p> <p><b>Área de conhecimento:</b> Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</p> <p><b>Nível de ensino:</b> Ensino Médio</p> <p><b>Carga horária:</b> 40H/a</p> <p><b>Professor:</b> Alessandro Oliveira de Souza Araújo</p>
<p><b>Ementa:</b> Esta disciplina visa realizar a educação em direitos humanos, a fim de destacar a diversidade cultural, realizando ao mesmo tempo o letramento digital dos alunos, utilizando a técnica do remix, através da utilização de narrativas fílmicas. Dessa forma, pretende-se estimular a aprendizagem histórica.</p>
<p><b>Objetivos:</b></p> <p>Desenvolver e promover junto aos alunos experiências positivas no tocante a diversidade cultural e ao respeito e acolhimento das diferenças;</p> <p>Utilizar o cinema enquanto mídia para a sensibilização acerca dos direitos humanos e da diversidade cultural;</p> <p>Articular a produção de sínteses históricas a partir da prática do remix, aproveitando as aptidões dos alunos com as tecnologias digitais da informação, contribuindo para que estes saibam usá-las de maneira adequada;</p> <p>Conferir oportunidade aos alunos de sintetizarem a sua própria realidade produzindo conhecimento histórico voltada para a experimentação dos direitos humanos.</p>
<p><b>Conteúdo programático:</b></p> <p><b>Unidade I</b></p> <p>Definição dos direitos humanos - Apresentação dialogada da <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i>; (4 H/a)</p> <p>Como os alunos percebem os direitos humanos, realizações e violações - Debate; (4 H/a)</p> <p><b>Unidade II</b></p> <p>Histórico da trajetória que levou à enunciação dos direitos humanos - Momentos marcantes na busca pelos direitos narrados através de filmes (10 H/a)</p> <p><b>Unidade III</b></p> <p>Escolha dos <i>frames</i> - Discussão acerca de cenas marcantes nas narrativas fílmicas (4 H/a)</p> <p>Apresentação da técnica do remix - As variadas possibilidades na utilização das imagens das narrativas fílmicas; (4 H/a)</p> <p>Elaboração dos remixes - Utilização do laboratório de informática (4 H/a)</p> <p>Exposição dos remixes - Avaliação dos trabalhos uns dos outros (4 H/a)</p> <p>Veiculação dos trabalhos em canais digitais (2 H/a)</p> <p><b>Conclusão</b></p> <p>Discussão sobre o processo de letramento digital na disciplina (4 H/a)</p>

## Quadro 1 – Cronograma da Disciplina

(continua)

<p><b>Metodologia:</b> A metodologia utilizada será participativa. Essa disciplina requer atividades teóricas e práticas e essas dimensões devem ser vistas como indissociáveis, em uma relação dialética. A disciplina eletiva deve acrescentar saberes e conhecimentos diversos da base comum. Sendo assim, todas as atividades que serão desenvolvidas devem ser compreendidas como construtoras de conhecimento que terá uma utilização na vida dos alunos em sociedade.</p>
<p><b>Recursos didáticos:</b> Teremos aulas expositivas dialogadas, debates mediados pelo professor, utilização de documentos históricos como a <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i>, narrativas fílmicas, programas de computador<sup>29</sup> e mídias digitais.</p>
<p><b>Avaliação:</b>            Unidade I: Será feita uma avaliação da participação no debate;            Unidade II: Será feita uma avaliação oral da compreensão das narrativas fílmicas e sua relação com os tópicos apresentados, bem como a identificação de aspectos que podem ser relacionados aos direitos humanos;            Unidade III: Avaliação dos remixes - apropriação do conhecimento/ Avaliação da participação dos debates acerca dos remixes.</p>

Fonte: Adaptado de Autor (2021).

A *concepção de ensino de história* a ser abordada no presente trabalho se inspira nas ideias de Jörn Rüsen (2015), que afirma que trabalhar *o conhecimento histórico na sala de aula é fundamental para a formação de uma consciência histórica*, que passa pela *apropriação das maneiras de organizar e dar sentido às experiências temporais*, do indivíduo ou em grupo, realizada pelos alunos. Essas experiências são fundamentais para a delimitação do próprio destino realizada pelo indivíduo.

Desta forma, a História tem uma função didática de formar a consciência histórica, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação e interpretação das identidades humanas. Essa orientação tem como objetivo apontar para a *realização dos direitos humanos* (sobretudo aqueles que dizem respeito à diversidade cultural). Direitos humanos são conteúdos atitudinais fundamentais para o desenvolvimento de uma educação cidadã, tão cara aos projetos educacionais brasileiros e, muitas vezes, negligenciados nas práticas educativas por parte de docentes e discentes. Essa intervenção ajudará a coibir esse problema e devolver aos alunos o protagonismo no processo ensino-aprendizagem, por meio da utilização de letramento digital remix, criando sínteses históricas que venham a fazê-los refletir acerca da

<sup>29</sup> Na disciplina será necessário que o professor saiba executar atividades que requeiram o manuseio de alguns programas de edição de imagem. Esses programas têm interfaces desenvolvidas para serem muito intuitivas, e podem ser acessados através de aplicativos para *smartphones*. Pelas experiências realizadas e demonstradas aqui, de acordo com os relatos dos alunos, são muito utilizados por estes. Segue o link para uma página com sugestão de 10 desses aplicativos bem como comentários especializados sobre eles: <https://canaltech.com.br/android/os-10-melhores-editores-de-imagem-para-android/> Acesso em: 28/04/2021.

realidade social no qual estão inseridos, apontando para o desenvolvimento do conhecimento sobre os direitos humanos e sua importância.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo demonstrou a necessidade de realizar a educação em direitos humanos e para a diversidade cultural, tendo em vista o contexto de grande violência verificada em nossa sociedade atual e que a formação em direitos está defasada. Por meio de pesquisa, detectamos que muitos dos alunos questionados acreditam ser insuficiente o que já estudaram sobre os direitos humanos. Usamos a experiência cotidiana em sala de aula para levantar os problemas que buscamos resolver nesta pesquisa. Detectamos, nas unidades de ensino em que atuamos, que os direitos humanos precisam vigorar de maneira efetiva no processo de ensino e aprendizagem. Esses direitos devem ser compreendidos para a geração de conhecimento que se constitui como conteúdo atitudinal fundamental para uma formação cidadã no Brasil.

Nossa trajetória nessa pesquisa consolidou nossa visão de que um dos focos da educação brasileira deve ser a formação cidadã de nossos alunos. Notamos que, ao contrário, o foco tem sido voltado para a ênfase nos conteúdos do currículo tradicional. Apesar das leis brasileiras orientarem a educação em direitos humanos e para a valorização da diversidade cultural, temos verificado muita dificuldade na sociedade de maneira geral e em nossos alunos de realizarem esses aspectos positivos. O Brasil, país membro da ONU, respondeu às orientações de tratados internacionais criando mecanismos jurídicos robustos. No entanto, valores solidários, cooperativos e de justiça social não parecem predominar no nosso país.

A educação em direitos humanos deve ser compreendida como pulverizadora de uma cultura universal de direitos humanos através da socialização de conhecimento e da fruição de competências e habilidades para a moldagem de experiências. Sobre o tema, a produção de conhecimento no Brasil é vasta e relevante. Pretendemos, nesse trabalho, reiterar a importância da educação e do conhecimento *dos e nos direitos humanos*, nos atendo, na esfera formal da educação, propondo metodologias que venham a despertar o conhecimento acerca desses direitos e usando a sala de aula como espaço propagador, na medida em que os alunos possam, eles próprios, constituírem essa consciência e, desta forma, o tema venha a contagiar o seu cotidiano. O entendimento acerca do processo que contribuiu para a constituição dos direitos humanos, que vai ocorrendo com o desenvolvimento da valorização do ser humano enquanto indivíduo e em defesa da liberdade e que foi sendo legado de geração para geração, é fundamental para as pretensões de inseri-los no debate acadêmico dessa pesquisa.

Diante do problema levantado, nos apropriamos de nosso percurso no ProfHistória para levantar hipóteses que viessem a satisfazer uma metodologia inovadora para o cumprimento de uma educação em direitos humanos, consolidando o valor de experiências

que nós mesmos já desenvolvíamos em sala de aula. Buscamos pensar em práticas pedagógicas que pudessem devolver, aos alunos que perderam, a capacidade de pensar e sentir. Buscamos propor um projeto onde os sentidos fossem estimulados em várias dimensões, tais como a do enxergar, e aqui o uso da imagem é uma excelente saída; do manusear, onde o aluno possa aguçar sua capacidade criativa; e do sentir, na medida em que as experiências de uns possam ser percebidas pelos outros.

Nas vastas possibilidades existentes na educação histórica que contribua para os direitos humanos, e que se executam por meio do sentir, nos detivemos na esfera do estímulo do *ver e fazer* dentre os sentidos aguçados em nossos alunos, a fim de que desenvolvam saberes atitudinais. A utilização dos filmes como recursos pedagógicos se insere na esfera do *ver*. Chama a atenção a obra de Rodrigo de Almeida Ferreira, que sugere um olhar mais atento às características da produção cinematográfica, o que deve contribuir para uma reflexão mais aprofundada da relação entre o filme, a história e a educação. Nós professores devemos perceber que, com as *atenções* dos alunos cativas ao filme, este serve para a sensibilização e discussão acerca dos direitos humanos e da diversidade cultural, fugindo do contexto em que muitas vezes apenas o livro didático é visto como recurso adequado para utilização em sala de aula, no ensino de História. Historicamente, o conhecimento tem sido apenas transmitido, chegando ao aluno “pronto”, não passível de questionamentos ou reflexões mais aprofundadas, e isso tem causado desestímulo e desinteresse dos discentes em aprender História.

Propomo-nos a pensar, como saída metodológica na esfera do *fazer*, o letramento digital remix, por meio do qual os alunos pudessem com fluidez se apropriar e criar. Criar sínteses históricas a partir das narrativas fílmicas, a fim de promover a reflexão acerca dos direitos humanos, numa metodologia que venha a incluir os interesses, as vivências e as aptidões dos alunos, contribuindo com um ensino impactante e gerador de uma cultura em direitos humanos e para a valorização da diversidade cultural. Propusemos um trabalho que reflete acerca de tema e de metodologia e que resulta em um produto, uma disciplina eletiva para ser aplicada junto aos alunos. Os caminhos desta pesquisa nos fizeram enxergar que ela poderia (ou poderá) se desdobrar, voltada para a produção de conhecimento, para a formação de professores que se interessem pela temática dos direitos humanos e da diversidade cultural com uma metodologia envolvente, como a produção do remix que pode contribuir para o letramento digital.

Essa dissertação foi escrita ao longo dos anos 2020 e 2021, momento em que a pandemia da Covid-19 impôs hercúleos desafios e entraves à educação (e obviamente

acarretou outras gravíssimas mazelas, para as vítimas das quais somos profundamente solidários). Ao mesmo tempo que as circunstâncias impostas pela pandemia dificultaram alguns aspectos do desenvolvimento deste trabalho (carga excessiva de trabalho acarretada pela adequação a ministração de aulas remotas, falta de estrutura necessária para a implementação de tecnologia para a mediação dos processos educativos, ausência de debates realizados pela sociedade em geral acerca de um auxílio ao professor, por exemplo), também consolidaram em nós a importância de metodologias que viabilizassem uma educação mais justa, igualitária e relevante, sendo a utilização da tecnologia um bom meio para esse fim.

## REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José. (orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book*.
- BALLERINNI, Franthiesco. **História do cinema mundial**. São Paulo: Summus Editorial, 2020. *E-book*.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte, Educação e Cultura**. Livro de Domínio Público. 2008. *E-book*.
- BATES, Anthony Willian (Tony). **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Editorial, 2017. *E-book*.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaio sobre a literatura e a história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BITTAR, Eduardo. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, R. M. G. (org.). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.
- BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2001.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 05 set 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9394- 24 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 10 set 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos Temas Transversais. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Resolução Nº 1, de 30 de Maio de 2012**. Resolução CNE/CP 1/2012. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012

BUZATO, M.; SILVA, D.; COSER, D.; BARROS, N.; SACHS, R. Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 13, n. 4, p.1191-1221, 2013.

CAMPANELLI, Vito. **REMIX**: Análise sócio estética das formas comunicativas da Web (edição italiana). Duplo Zero, 2015. *E-book*.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, E. C. B. (org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin do Brasil, 2008.

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, R. M. G. (org.). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CARDOSO, C. F. **Narrativa, sentido, história**. Campinas: Papirus, 1997.

CAVALCANTE, E. B. T. **Das ruas para as aulas de História**: infâncias, cidadania e direitos humanos. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

CEARÁ. **Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral**. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação. Fortaleza, janeiro de 2016. Disponível em: <[https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta\\_organizacao\\_curricular.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta_organizacao_curricular.pdf)>. Acesso em 10 abr 2021.

CERTEAU, M. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHARTIER, R. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 1994.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

EDGAR-HUNT, Robert. **Fundamentos de Cinema**: A Linguagem do Cinema. Porto Alegre: Bookman, 2013. *E-book*.

EISENSTEIN, Sergei. **O sentido do filme**. Rio de Janeiro: Zahar, 1942. *E-book*.

FARIAS, I. M. S. A atividade docente no telensino cearense. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v. 3, n. 7, p. 67-75, novembro 1999.

FERREIRA FILHO, M. G. **Liberdades Públicas**. Textos Básicos sobre Derechos Humanos. Madrid. Universidad Complutense, 1973, Trad. Marcus Cláudio Acqua Viva. São Paulo, Ed. Saraiva, 1978.

FERREIRA, R. A. **Luz, câmera e história!**: práticas de ensino com o cinema. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FIGUEIREDO, E. **A literatura como arquivo da ditadura brasileira**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HOBBSBAWM, E. J. **A Era do Capital: 1848–1875 [1977]**. Trad. Luciano Costa Neto. 21ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.

HOBBSBAWM, E. J. **A Era dos Impérios: 1875–1914 [1988]**. Trad. Sieni Maria Campos. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

HOBBSBAWM, E. J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Trad. Marcos Santarrita: revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

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

IBGE. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. ISBN 978-85-240-4527-1. 2020. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf)>. Acesso em 10 abr 2021.

JENKINS, K. **A história repensada**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KALLÁS, A. L. Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 12, 2017.

KLEINE, D. Q. **Cinema e Ensino de História: propostas para uma abordagem da Pluralidade Cultural nas séries finais do Ensino Fundamental**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Filosofia e Ciências, 2016.

LEMONS, André. Ciber-cultura-remix. In: SEMINÁRIO SENTIDOS E PROCESSOS: Mostra Cinético Digital. **Anais...** São Paulo: Itaú Cultural. 2005.

MAIA, Luciano Mariz. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. (org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

MARQUES, D. L. S. **Competências docentes na relação de ensino-aprendizagem com alunos da geração Z dos cursos de graduação em administração**. 2017. 160 f. Tese (Doutorado em Administração). Fundação Getúlio Vargas. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Rio de Janeiro, 2017.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação e Educação**. n. 2, Editora Moderna, 1994. Disponível em: <<http://penta2.ufrgs.br/edu/edu3375/vidsal.htm>> Acesso em: 11 mai 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf)>. Acesso 15 ago. 2015.

NADAI, E. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, set.1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação em direitos humanos: um discurso. *In*: SILVEIRA, R. M. G. (org.). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

PERLOFF, M. **O momento futurista**: avant-garde, avant-guerre e a linguagem da ruptura. São Paulo: EDUSP, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **As Competências para Ensinar no Século XXI**: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. *E-book*.

PINHEIRO, J. F. R. P. T. **História e Direito**: Uma discussão sobre os direitos humanos nas aulas de História. 2018. 243 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**. São Paulo: Editora 34, 2009.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa** (vol. 1). Trad. Constança M. Cesar. Campinas: Papirus, 1994.

ROSENSTONE, R. **A história nos filmes, os filmes na história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

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

SCHREINER, Davi Felix. Imaginários sociais e produção do conhecimento histórico. *In*: LOPES, M. A. (org.). **O ensino e a pesquisa em história na Unioeste**: realizações e tendências. Cascavel: EDUNIOESTE, 1998.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. *In*: SILVEIRA, R. M. G. (org.). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SOARES, M. B. O que é letramento, Diário na Escola, Diário Grande ABC, Santo André, 2003. *In*: RIBEIRO, A. E; COSCARELLI, C. V. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Autêntica Editora, 2003. *E-book*.

STONE, Lawrence. O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma nova velha história. **Revista de História**. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1991.

TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNESCO. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2005.

WHITE, H. **Tópicos do discurso**: ensaios sobre a crítica da cultura. Trad. Alípio C. de Franca Neto. São Paulo: EDUSP, 1994.

XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema**. Paz e Terra Rio de Janeiro, 2018. *E-book*.

# ANEXO A – REMIX (MASHUP) COMPLETO DO ALUNO “D”

<i>Do morro do quadro pro mundo roubando a cena</i>	<i>Até que a própria justiça retorne a terra</i>	Você nunca vai me quebrar
<i>Em meio aos enquadro oriundo e imundo de quem merecia algema</i>	<i>Venci as batalha pois nasci na guerra</i>	Me obrigue, me aterrorize
<i>O tempo passa e é o mesmo problema</i>	<b>Ainda que eu morra, eu vou denunciar</b>	Você nunca vai me matar
<i>400 anos que savana sangra em meio aos risos das hiena</i>	<b>Até meu último suspiro por aqueles que não podem respirar</b>	<i>De onde eu vim andamos sempre pela fé né</i>
<b>O povo aqui em cima pede socorro</b>	<b>Tipo o filho da empregada que é morto pela patroa</b>	<i>Somente com ela pra vencer</i>
<b>Indignado quando a bala come</b>	<b>A mídia abafa, o tempo voa e uma vida não se paga (não, não)</b>	<i>Então pode avisar lá que eu tô de pé</i>
<b>Eles têm grana pra guerra no morro</b>	<i>Louco em meio a treta, pra acabar com a resenha</i>	<i>Pois a morte me fez viver</i>
<b>Mas nunca consegue acabar com a fome, não</b>	<i>A lesão que trouxe a causa tipo Maria da Penha</i>	<i>Por isso eu vim pra quebrar tabu, na margem</i>
<b>Eu luto por justiça até o final</b>	<i>Lenha o verso é fogo nesse lobo sorrindo</i>	<i>Contra as mídia que manipula essas reportagem</i>
<b>Por todos inocentes atingidos</b>	<i>Que querem se passar por ovelhas, mas tem sangue nos caninos</i>	<i>Viatura 'tá quase Uber, mas não é vantagem</i>
<i>Onde a bala perdida sempre acha a pele preta</i>	<i>Não passaram batido, então nem brota na base</i>	<i>Pois quando a pele é escura mano nada cancela essa viagem</i>
<i>Coincidência? Estranha essa parada</i>	<i>Feridas da escravidão já não se curam com gaze</i>	Estou cansado de ser alvo do ódio
<i>Tiros de borracha apagam histórias de quem nem teve caneta</i>	<i>Ainda assim pode tentar</i>	Você acaba com meu orgulho
<i>Êta, contra injustiça minha alma berra</i>	<i>Me espanque, me odeie</i>	Oh, pelo amor de Deus
		Olho para os céus para cumprir a profecia

Me liberte

*Ah difícil de  
recitar*

*É uma canção  
infantil, impossível de  
negar*

*E na ciranda  
cirandinha a sirene vem  
me enquadrar*

*Me mandando dá  
meia volta sem ao menos  
me explicar*

*E eu nessa de  
mudar o mundo com a fé,  
papel caneta e batida*

*Quer saber em  
meio ao caos o que ainda  
motiva?*

*Me diz algo mais  
motivador do que não ter  
saída (ei)*

*Me diz, me diz*

*Do morro do  
quadro pro mundo  
roubando a cena*

*Em meio aos  
enquadro oriundo e  
imundo de quem merecia  
algema*

*O tempo passa e é  
o mesmo problema*

*400 anos que  
savana sangra em meio  
aos risos das hiena*

**O povo aqui em  
cima pede socorro**

**Indignado  
quando a bala come**

**Eles têm grana  
pra guerra no morro**

**Mas nunca  
consegue acabar com a  
fome, não**

**Eu luto por  
justiça até o final**

**Por todos  
inocentes atingidos**

*Onde a bala  
perdida sempre acha a  
pele preta*

*Coincidência?  
Estranha essa parada*

*Tiros de borracha  
apagam histórias de quem  
nem teve caneta*

*Êta, contra  
injustiça minha alma  
berra*

*Até que a própria  
justiça retorne a terra*

*Venci as batalha  
pois nasci na guerra*

**Ainda que eu  
morra, eu vou  
denunciar**

**Até meu último  
suspiro por aqueles que  
não podem respirar**

**Tipo o filho da  
empregada que é morto  
pela patroa**

**A mídia abafa, o  
tempo voa e uma vida  
não se paga (não, não)**

*Louco em meio a  
treta, pra acabar com a*

*resenha*

*A lesão que trouxe  
a causa tipo Maria da  
Penha*

*Lenha o verso é  
fogo nesse lobo sorrindo*

*Que querem se  
passar por ovelhas, mas  
tem sangue nos caninos*

*Não passaram  
batido, então nem brota  
na base*

*Feridas da  
escravidão já não se  
curam com gaze*

*Ainda assim pode  
tentar*

*Me espanque, me  
odeie*

*Você nunca vai  
me quebrar*

*Me obrigue, me  
aterrorize*

*Você nunca vai  
me matar*

*De onde eu vim  
andamos sempre pela fé  
né*

*Somente com ela  
pra vencer*

*Então pode avisar  
lá que eu tô de pé*

*Pois a morte me  
fez viver*

*Por isso eu vim  
pra quebrar tabu, na  
margem*

*Contra as mídia  
que manipula essas  
reportagem*

*Viatura 'tá quase  
Uber, mas não é  
vantagem*

*Pois quando a  
pele é escura mano nada  
cancela essa viagem*

*Estou cansado de  
ser alvo do ódio*

*Você acaba com  
meu orgulho*

*Oh, pelo amor de  
Deus*

*Olho para os céus  
para cumprir a profecia*

*Me liberte*

*Ah difícil de  
recitar*

*É uma canção  
infantil, impossível de  
negar*

*E na ciranda  
cirandinha a sirene vem  
me enquadrar*

*Me mandando dá  
meia volta sem ao menos  
me explicar*

*E eu nessa de  
mudar o mundo com a fé,  
papel caneta e batida*

*Quer saber em  
meio ao caos o que ainda  
motiva?*

*Me diz algo mais  
motivador do que não ter  
saída (ei)*

*Me diz, me diz*

## **ANEXO B – SINOPSE DO FILME SUGERIDO COMO POSSÍVEL PARA DISCUTIR A TEMÁTICA DOS DIREITOS HUMANOS**

### **Os miseráveis (2012) - Tom Hooper:**

Na França do século XIX, Jean Valjean, que há décadas é perseguido pelo implacável policial Javert após quebrar a condicional, concorda em cuidar da filha de um operário. A decisão muda suas vidas para sempre. ([https://www.imdb.com/title/tt1707386/?ref\\_=fn\\_al\\_tt\\_1](https://www.imdb.com/title/tt1707386/?ref_=fn_al_tt_1) - Acesso em: 07/06/2020)

**ANEXO C – FORMULÁRIO DA PESQUISA - DIREITOS HUMANOS**

## Pesquisa

Formulário de pesquisa

**\*Obrigatório**

### Os direitos humanos

Breve pesquisa acerca do conhecimento sobre os direitos humanos a ser realizada entre alunos do Ensino Médio.

1. Você é aluno de escola: \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Pública.

☐ Privada.

2. Qual a série do Ensino Médio que você está cursando? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ 1ª Série.

☐ 2ª Série.

☐ 3ª Série.

3. Quantos anos você tem de idade? \*

\_\_\_\_\_

4. Em tempos onde a conexão virtual (através da internet) vem ganhando cada vez mais importância, você sente que possui uma conexão real (social, afetiva, emocional) com as pessoas com quem convive? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim.

☐ Não.

5. Você convive com alguma forma de intolerância (definida pelo dicionário como: 1.qualidade de intolerante. 2.falta de tolerância, de condescendência."i. com as fraquezas alheias")? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim.  
☐ Não.

6. Você acha que a escola, é um lugar onde: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ As pessoas exercem plenamente a tolerância umas com as outras.  
☐ As pessoas exercem parcialmente a tolerância umas com as outras.  
☐ As pessoas dificilmente exercem a tolerância umas com as outras.  
☐ As pessoas de forma alguma exercem a tolerância umas com as outras.

7. Já fui afetado pela intolerância: \*

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Política.  
☐ Religiosa.  
☐ Ligada à identidade de gênero.  
☐ Cultural, de forma geral.  
☐ Nunca fui afetado por qualquer forma de intolerância.

8. Já vi alguém sofrendo com intolerância: \*

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Política.  
☐ Religiosa.  
☐ Ligada à identidade de gênero.  
☐ Cultural, de forma geral.  
☐ Nunca vi alguém sendo afetado por qualquer forma de intolerância.

9. Você já foi vítima de preconceito (discriminação)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim.

☐ Não.

10. Já fui vítima de preconceito (discriminação): \*

*Marque todas que se aplicam.*

☐ Racial.

☐ Religioso.

☐ Por identidade de gênero.

☐ Por orientação política.

☐ Por expressar minha opinião.

☐ Nunca sofri preconceito ou discriminação.

11. Você já presenciou alguma pessoa sendo vítima de preconceito ou discriminação? Se sim, de que tipo? \*

*Marque todas que se aplicam.*

☐ Racial.

☐ Religioso.

☐ Por identidade de gênero.

☐ Por orientação política.

☐ Por expressar sua opinião.

☐ Nunca presenciei alguém sendo vítima de preconceito ou discriminação.

#### Seção sem título

12. É importante conhecer/estudar os direitos humanos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim.

☐ Não.

☐ Talvez.

13. Você já estudou os direitos humanos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Sim, de maneira indireta.

14. Quais dos recursos abaixo seriam interessantes para ajudar no estudo sobre os direitos humanos? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Filmes.
- ☐ Jornais.
- ☐ Histórias em quadrinhos.
- ☐ Internet.
- ☐ Livros.
- ☐ O melhor seria promover esse estudo de maneira tradicional.

15. Quais dos itens a seguir correspondem à direitos humanos? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Educação.
- ☐ Propriedade.
- ☐ Tolerância.
- ☐ Dinheiro.
- ☐ Liberdade.

16. Qual das opções abaixo melhor define o que são direitos humanos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ A proteção da vida, saúde e segurança contra os riscos provocados por práticas no fornecimento de produtos e serviços considerados perigosos ou nocivos.
- ☐ Direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição.
- ☐ Tratam do Meio Ambiente, e condutas lesivas a este, e da aplicação de pena nos casos de maus-tratos, ferimento ou mutilação de pessoas.
- ☐ Também conhecidos como "direitos castrenses", a origem destes direitos remonta ao direito romano, onde foi criado para manter a disciplina nas legiões.

17. Na sua opinião, quando os direitos humanos surgiram? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sempre houve direitos humanos a partir de quando os seres humanos surgiram.
- ☐ Surgiram a partir da Antiguidade, com leis como as do Código de Hamurábi.
- ☐ Surgiram com a Revolução Americana e a Declaração de Independência dos Estados Unidos.
- ☐ Surgiram com a Revolução Francesa e a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão.
- ☐ Surgiram somente com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- ☐ Não é possível precisar quando os direitos humanos surgiram.

18. Na sua opinião, a consolidação (garantia) dos direitos humanos está ligada a criação da(o)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Liga das Nações;
- ☐ Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN);
- ☐ Organização das Nações Unidas (ONU);
- ☐ Conferência de Berlim.

19. Na sua opinião, a diversidade cultural é um direito humano? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim.

☐ Não.

20. Na sua opinião, a diversidade cultural ("multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão") é: \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Muito importante.

☐ Pouco importante.

☐ Insignificante.

☐ Não deveria existir diversidade cultural.

21. O que você acha que quer dizer a frase "direitos humanos para humanos direitos"? \*

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

**ANEXO D – FORMULÁRIO DA PESQUISA DE ENSINO EM DIREITOS HUMANOS**

## Pesquisa

Formulário de pesquisa

**\*Obrigatório**

### Os direitos humanos

Breve pesquisa acerca do ensino em direitos humanos (realizada com professores da Educação Básica, com foco nos segmentos Ensino Fundamental II e Ensino Médio.)

1. Qual a sua máxima formação acadêmica? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Graduação incompleta.
- ☐ Graduação.
- ☐ Especialização Incompleta.
- ☐ Especialização.
- ☐ Mestrado Incompleto.
- ☐ Mestrado.
- ☐ Doutorado Incompleto.
- ☐ Doutorado.

2. Você atua em escolas da educação: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Pública.
- ☐ Privada.
- ☐ Ambas.

3. Qual o segmento da educação básica em que você atua? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Ensino Fundamental II.  
☐ Ensino Médio.  
☐ Ambos.

4. Qual a cidade e UF onde atua? \*

\_\_\_\_\_

5. Leciona a(s) disciplina(s): \*

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Artes.  
☐ Biologia  
☐ Educação Física.  
☐ Espanhol.  
☐ Física.  
☐ Filosofia.  
☐ Formação Cidadã.  
☐ Geografia.  
☐ História.  
☐ Inglês.  
☐ Língua Portuguesa.  
☐ Matemática.  
☐ NTTPS  
☐ Química.  
☐ Sociologia.  
☐ Outras.

6. Quantos anos você tem de idade? \*

\_\_\_\_\_

7. Em tempos onde a conexão virtual (através da internet) vem ganhando cada vez mais importância, você percebe que seus alunos possuem uma conexão real (social, afetiva, emocional) com as pessoas com quem convivem? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim.  
☐ Não.  
☐ Parcial.

8. Você convive com alguma forma de intolerância (recusa de determinado pensamento, ação ou da convivência com determinados grupos sociais) na(s) escola(s) onde atua? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim.  
☐ Não.

9. Você acha que a escola, é um lugar onde: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ As pessoas exercem plenamente a tolerância umas com as outras.  
☐ As pessoas exercem parcialmente a tolerância umas com as outras.  
☐ As pessoas dificilmente exercem a tolerância umas com as outras.  
☐ As pessoas de forma alguma exercem a tolerância umas com as outras.

10. Já fui afetado pela intolerância: \*

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Política.  
☐ Religiosa.  
☐ Ligada à identidade de gênero.  
☐ Cultural, de forma geral.  
☐ Nunca fui afetado por qualquer forma de intolerância.

## 11. Já vi alguém sofrendo com intolerância: \*

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Política.
- ☐ Religiosa.
- ☐ Ligada à identidade de gênero.
- ☐ Cultural, de forma geral.
- ☐ Nunca vi alguém sendo afetado por qualquer forma de intolerância.

## 12. Você já foi vítima de preconceito (caracterizado como qualquer opinião ou sentimento concebido sem uma análise crítica) e discriminação (ação baseada no preconceito ou racismo, em que o indivíduo recebe um tratamento injusto apenas por pertencer a um grupo diferente)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

## 13. Já fui vítima de preconceito (discriminação): \*

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Racial.
- ☐ Religioso.
- ☐ Por identidade de gênero.
- ☐ Por orientação política.
- ☐ Por expressar minha opinião.
- ☐ Nunca sofri preconceito ou discriminação.

14. Você já presenciou alguma pessoa sendo vítima de preconceito ou discriminação? Se sim, de que tipo? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Racial.
- ☐ Religioso.
- ☐ Por identidade de gênero.
- ☐ Por orientação política.
- ☐ Por expressar sua opinião.
- ☐ Nunca presenciei alguém sendo vítima de preconceito ou discriminação.

#### Seção sem título

15. Você já estudou os direitos humanos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim, na minha formação escolar.
- ☐ Sim, na minha formação acadêmica.
- ☐ Sim, mas, de maneira indireta.
- ☐ Sim, por conta própria.
- ☐ Nunca estudei sobre os direitos humanos.

16. É importante conhecer/estudar/ensinar os direitos humanos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Talvez.

17. Seria possível (dentro da realidade da educação na qual você está inserido) incluir os direitos humanos na disciplina que leciona? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim.

☐ Não.

18. Quais impactos o estudo/ensino dos direitos humanos, se realizados de maneira efetiva, teriam na nossa sociedade?

---

---

---

---

---

19. Quais dos recursos pedagógicos abaixo seriam interessantes para ajudar no estudo/ensino sobre os direitos humanos? \*

*Marque todas que se aplicam.*

☐ Filmes.

☐ Jornais.

☐ Histórias em quadrinhos.

☐ Internet.

☐ Livros.

☐ Outros.

20. Quais dos itens a seguir correspondem à direitos humanos? \*

*Marque todas que se aplicam.*

☐ Educação.

☐ Propriedade.

☐ Tolerância.

☐ Dinheiro.

☐ Liberdade.

21. Qual das opções abaixo melhor define o que são direitos humanos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ A proteção da vida, saúde e segurança contra os riscos provocados por práticas no fornecimento de produtos e serviços considerados perigosos ou nocivos.
- ☐ Direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição.
- ☐ Tratam do Meio Ambiente, e condutas lesivas a este, e da aplicação de pena nos casos de maus-tratos, ferimento ou mutilação de pessoas.
- ☐ Também conhecidos como "direitos castrenses", a origem destes direitos remonta ao direito romano, onde foi criado para manter a disciplina nas legiões.

22. Na sua opinião, quando os direitos humanos surgiram? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sempre houve direitos humanos a partir de quando os seres humanos surgiram.
- ☐ Surgiram a partir da Antiguidade, com leis como as do Código de Hamurábi.
- ☐ Surgiram com a Revolução Americana e a Declaração de Independência dos Estados Unidos.
- ☐ Surgiram com a Revolução Francesa e a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão.
- ☐ Surgiram somente com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- ☐ Não é possível precisar quando os direitos humanos surgiram.

23. Na sua opinião, a consolidação (garantia) dos direitos humanos está ligada a criação da(o)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Liga das Nações;
- ☐ Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN);
- ☐ Organização das Nações Unidas (ONU);
- ☐ Conferência de Berlim.

24. Na sua opinião, a diversidade cultural é um direito humano? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim.

☐ Não.

25. Na sua opinião, a diversidade cultural ("multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão") é: \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Muito importante.

☐ Pouco importante.

☐ Insignificante.

☐ Não deveria existir diversidade cultural.

26. O que você acha que quer dizer a frase "direitos humanos para humanos direitos"?

---

---

---

---

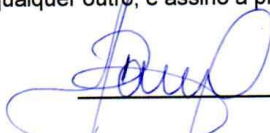
---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

**ANEXO E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TRABALHOS ESCOLARES****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TRABALHOS ESCOLARES**

Neste ato, o Colégio Joaquim Barroso Neto, inscrito no CNPJ/MF sob nº 04168697/0001-65, com código do INEP 23241012, localizado à Avenida Edson Mmagalhães, 900 – Conjunto Industrial município de Maracanaú / Estado: Ceará, AUTORIZA o uso dos trabalhos escolares realizados pelos alunos do Ensino Médio, sob a instrução do Professor Alessandro Oliveira de Souza Araújo, nacionalidade brasileira, estado civil casado, portador da Cédula de identidade RG nº. 2002009144010, inscrito no CPF sob nº 60188292314, residente à Rua das Olimpíadas nº 255 Bloco A Ap. 505, município de Fortaleza/ Estado: Ceará; nas aulas de História. Os trabalhos referidos serão utilizados na dissertação **Direitos humanos e diversidade cultural: letramento digital e a aprendizagem histórica por meio do remix no ensino médio**, trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), Área das Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História; bem como, em todo o material de divulgação da referida publicação: (I) livros; (II) seminários; (III) folder de apresentação; (IV) revistas e jornais científicos; (V) home page; (VI) cartazes; (VII) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros). A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso dos trabalhos, sem citação do nome dos alunos ou de sua imagem, acima mencionado em todo território nacional e no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à propriedade intelectual dos alunos ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

 \_\_\_\_\_, 24 de Junho de 2021.  
(assinatura)

Nome: Fátima Moura Barroso

Telefone p/ contato: (85) 999966555.