



PROFHISTÓRIA

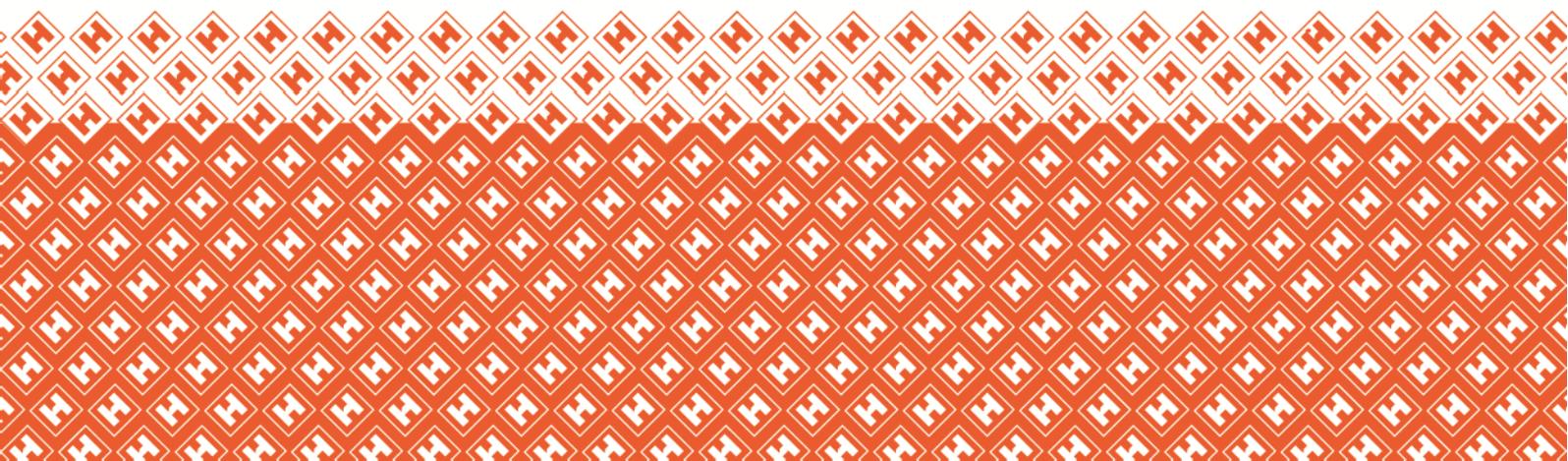
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

TÉRCIO DE QUEIROZ LEAL

**Ensino de história e direitos humanos: a
(re)construção de valores acerca da
Segunda Guerra Mundial a partir do projeto
didático “História em Quadrinhos e guerras:
que história é essa?”**

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

Julho / 2022



TÉRCIO DE QUEIROZ LEAL

**ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS: a (re)construção de valores
acerca da Segunda Guerra Mundial a partir do projeto didático “História em
Quadrinhos e guerras: que história é essa?”**

Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino de História.

Área de concentração: Saberes históricos no espaço escolar

Orientador: Prof. Drº José Maria Gomes de Souza Neto

NAZARÉ DA MATA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

L435e	<p>Leal, Tércio de Queiroz Ensino de História e Direitos Humanos: a (re)construção de valores acerca da Segunda Guerra Mundial a partir do projeto didático “História em Quadrinhos e Guerras: que história é essa? / Tércio de Queiroz Leal. – Nazaré da Mata, 2022. 134 p.: il.</p> <p>Orientador: Prof. Doutor José Maria Gomes de Souza Neto</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Ensino de História, Nazaré da Mata, 2022.</p> <p>1. Ensino de História. 2. Direitos Humanos. 3. História em Quadrinhos. 4. Segunda Guerra Mundial. 5. Currículo. I. Souza Neto, José Maria Gomes de (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 372.890</p>
-------	--

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

Folha de Aprovação

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado, em sessão pública realizada em 21 de julho de 2022, considerou o (a) candidato (a) Tércio de Queiroz Leal aprovado.

Este exemplar corresponder à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Comissão Julgadora:

Prof. Drº José Maria Gomes de Souza Neto _____
Universidade de Pernambuco

Prof. Prof DrºIgor Lapsky da Costa Francisco _____
Universidade de Pernambuco

Prof. Drº Prof. Drº Muriel Emídio Pessoa do Amaral _____
Universidade Estadual de Ponta Grossa

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao meu filho Paulo André, que confirmou a minha crença na necessidade de construirmos um mundo melhor. Que possamos contribuir juntos para esse mundo.

AGRADECIMENTOS

Quando agradecemos aceitamos que não podemos ser nem fazer tudo sozinhos. Em nosso caso, a caminhada foi longa e visitada por uma grande quantidade de pessoas que doaram, de alguma forma, a energia e a força para a superação de desafios. Nada foi em vão, pois cada momento de colaboração amparou meu amadurecimento neste trabalho. Agradeço aos meus gestores Maria Anita Cantarelli e Marcos Vinicius, por entenderem a importância desse desafio. Agradeço ao Professor Doutor Lucas Victor Silva e colegas que participaram da banca de estudo para a seleção do Profhistória. Agradeço a Bruno Barros, amigo de bons ouvidos que doou tempo e paciência para ouvir sobre tudo que foi escrito aqui.

Agradeço de forma especial ao Professor Doutor José Maria de Souza Neto, que como orientador teve a sensibilidade de entender as minhas limitações, fazendo delas matéria prima para meu crescimento na medida em que as superava. Dele ouvi palavras de incentivo e confiança na minha escrita. Ressalto que partes desse contato, em dias de pandemia, foram feitos à distância e, mesmo assim, ali estava presente a pessoa grande que é Zé Maria. Agradeço aos colegas do Profhistória do polo Nazaré da Mata pela caminhada e mensagens trocadas para resolver dúvidas e acolher desabaços. Aos professores do projeto que, nesse momento diferente que todos nós atravessamos, deram o melhor de si nas aulas presenciais e, posteriormente, à distância. Agradeço aos meus amigos de longas datas, representados aqui nas figuras de Paulo de Tarso, Wandegni Arruda e Edimilson Silva, e ao meu primo Marconi Manguinho por terem contribuído na minha formação, sempre buscando viver de forma coletiva e justa.

Da mesma forma agradeço aos meus irmãos João (*in memoriam*), Emília e Hilton Filho. Por fim, quero agradecer a minha família, em particular ao meu saudoso pai, Hilton Leal, por tudo que me ensinou enquanto pode e a minha mãe Terezinha, mulher de fé profunda, que, ao longo de sua caminhada, sempre acreditou e desdobrou-se em sacrifícios para a minha educação. Agradeço a Geraldo Francisco e Maria Araújo, pais de Andréa, por terem me abraçado como filho. A minha mulher Andréa, que nunca teve um momento de dúvidas sobre a conclusão desse trabalho e fez coro quando foi preciso, com aqueles que me incentivaram, e silêncio, quando julgou necessário, sem jamais perder a autonomia de posicionar-se diante de minha vida, e das minhas escolhas. É dela que lembro e a ela que

agradeço, cada vez que revisito as dificuldades e a felicidade ao superá-las. Agradeço pela confiança e credibilidade que tem aqueles que amam incondicionalmente. Agradeço ao meu filho Paulo André, e sua cara espantada, ao ver a tela do computador e perguntar se tudo aquilo que estava escrito havia sido eu quem fez. Através dessas pessoas, agradeço a inúmeras outras que farão parte para sempre da minha vida, por estarem envolvidas nessa caminhada, por confiarem e se dedicarem a esse trabalho.

Os direitos humanos são violados não só pelo terrorismo, a repressão, os assassinatos, mas também pela existência de extrema pobreza e estruturas econômicas injustas, que originam as grandes desigualdades.
Papa Francisco

RESUMO

O presente trabalho, intitulado “Ensino de história e direitos humanos: a (re)construção de valores acerca da Segunda Guerra Mundial a partir do projeto didático “História em Quadrinhos e guerras: que história é essa?””, tem como objetivo enfatizar os valores de direitos humanos a partir de uma Sequência Didática sobre a Segunda Guerra Mundial. Esta proposta foi motivada pela constatação de que a violência da guerra é naturalizada pelos estudantes, repercutindo na forma como os direitos humanos são vistos. Ideias preconcebidas acerca dos direitos humanos, não raro, são vistas como direitos de impunidade. Evidenciam a falta de empatia e solidariedade necessárias ao protagonismo estudantil voltado aos valores da vida. Utilizamos cartas de jovens que viveram o conflito como meio de sensibilizar os estudantes. A Sequência Didática propõe a elaboração de uma História em Quadrinhos através das impressões sobre a guerra deixadas nas cartas. O arcabouço teórico desse trabalho buscou subsídios na área de ensino de história em autores como Araújo (2005), Cerri, (2011), Freire (1987), Pinsky, B. e Pinsky J. (2007), Selva Guimarães e Marcos Silva (2007); em direitos humanos e sua abrangência em Arend (1994), Araújo (2013), Benevides (2007), Candau (2013), Freire (1967), Sémelin (2009), Butler (2019), Mbembe (2016); em educação em Apple (2011), Zabala (1998), Pinar (2016), Goodson (2018), Carretero (2010), Delors (2003); em escrita de si em Gomes (2004); em arte sequencial em McCloud, (2005), Santos e Vergueiro (2012), Rodrigues (2012); além da obra que norteia a Sequência Didática, Wallis e Palmer (2014). Esse estudo possibilitou uma abertura às novas abordagens de ensino e aprendizagem voltadas para o debate da cidadania e do protagonismo estudantil. Esse trabalho, por fim, traz elementos que tornam possível o debate sobre direitos humanos, empatia e valor da vida, a partir da visão de jovens que passaram pelos horrores da guerra.

Palavras-chaves: Ensino de História. Direitos Humanos. História em Quadrinhos. Segunda Guerra Mundial. Currículo.

ABSTRACT

The present work entitled "Teaching history and human rights: the (re)construction of values about the Second World War from the didactic project "Comics and wars: what is this all about?"" aims to emphasize human rights values from a didactic sequence about the World War II. This proposal was motivated by the observation that the war violence is naturalized by students, impacting on how human rights are seen. Preconceived ideas about human rights are often noticed as impunity rights. They highlight the lack of empathy and solidarity necessary for student protagonism focused on the values of life. We used letters from young people who have lived through the conflict as a means of raising students' awareness. The didactic sequence proposes the elaboration of a Comic based on the impressions about the war exposed in the letters. The theoretical framework of this work searched information in the area of history teaching in authors such as Araújo (2005), Cerri, (2011), Freire (1987), Pinsky, B. and Pinsky J. (2007), Selva Guimarães and Marcos Silva (2007); in human rights and its scope in Arend (1994), Araújo (2013), Benevides (2007), Candau (2013), Freire (1967), Sémelin (2009), Butler (2019), Mbembe (2016); in education in Apple (2011), Zabala (1998), Pinar (2016), Goodson (2018), Carretero (2010), Delors (2003); in self writing in Gomes (2004); in sequential art in McCloud (2005), Santos and Vergueiro (2012), Rodrigues (2012); in addition to the work that guide the didactic sequence, Wallis and Palmer (2014). This study made possible an opening to new teaching and learning approaches focused on the debate of citizenship and student protagonism. This work, lastly, refers to elements that enable the debate on human rights, empathy and value of life from the point of view of young people who went through the horrors of war.

Keywords: History Teaching. Human Rights. Comic Books. World War II. Curriculum.

LISTA DE SIGLAS

BBC – *British Broadcasting Corporation*

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EUA – Estados Unidos da América

FEB – Força Expedicionária Brasileira

HQ – História em Quadrinho

HQs – História em Quadrinhos

MEC – Ministério da Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

ONU – Organização das Nações Unidas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

- Imagem 1** – Alemães sentados sobre os escombros da cidade de Berlim, após a vitória soviética, em 1945.....111
- Imagem 2** – Soldado na Batalha de Stalingrado, caminhando em direção ao corpo de outro soldado.....112
- Imagem 3** – Cinco aviões da RAF (Força Aérea Britânica), voando em formação de combate.....113
- Imagem 4** – Devastação da cidade de Londres, após um ataque alemão em setembro de 1940.....114

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 UM DEBATE SOBRE A VALORIZAÇÃO DA VIDA À LUZ DA HISTÓRIA	20
1.1 “A INSTRUÇÃO PROMOVERÁ A COMPREENSÃO, A TOLERÂNCIA E A AMIZADE”: EMPATIA E SOLIDARIEDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	20
1.2 “TODO SER HUMANO TEM O DIREITO DE SER, EM TODOS OS LUGARES, RECONHECIDO COMO PESSOA PERANTE A LEI”: DESNATURALIZANDO O AGIR VIOLENTO PARA ALÉM DA ESCOLA.....	32
1.3 “TODO SER HUMANO TEM DIREITO À INSTRUÇÃO”: ENTRE A PRÁXIS E A REALIDADE, POR QUE MUDAR?.....	45
2 A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO COMO DOCUMENTO NORTEADOR PARA A EDUCAÇÃO E O ENSINO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL A PARTIR DA VALORIZAÇÃO DA VIDA	49
2.1 O CONTEÚDO DIDÁTICO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA SOB A ÓTICA DA VALORIZAÇÃO DA VIDA.....	60
2.2 DESENHANDO A PAZ EM ESPAÇOS DE VIOLÊNCIA: UMA PRODUÇÃO COLETIVA.....	68
2.3 O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NAS AULAS DE HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO PARA VALORIZAÇÃO DA VIDA.....	72
2.4 A PARTIR DA PRIMEIRA LINHA: REGISTROS PESSOAIS DE UMA GUERRA.....	79
3 A (RE)CONSTRUÇÃO DE VALORES ACERCA DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL A PARTIR DO PROJETO DIDÁTICO	92
3.1 A PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO UMA ALTERNATIVA CURRICULAR NÃO PRESCRITIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	92
3.2. COMO E PORQUE FAZER UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NA PEDAGOGIA DE PROJETOS PARA AS AULAS DE HISTÓRIA.....	101
3.3. HISTÓRIA EM QUADRINHOS E GUERRAS: QUE HISTÓRIA É ESSA?.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	126

INTRODUÇÃO

A responsabilidade de ensinar história na educação básica está vinculada ao compromisso de discutir a sociedade onde o estudante está inserido. O professor precisa ouvir e aprender sobre e com a comunidade a qual pertence a clientela escolar. Logo, o fazer do docente de história não se restringe ao uso de verdades imutáveis no devir do tempo. Bloch (2003, p. 69) nos chama atenção para isso, quando afirma que “toda coletânea de coisas vistas é, em uma boa metade, de coisas vistas por outro”. Nesse sentido, nos propomos a contribuir com ações voltadas para desconstrução de visões, há muito cristalizadas, de uma dinâmica social na qual o indivíduo tende a existir como mero observador de uma estrutura social que o quer ausente de decisões.

A unidade de ensino a qual fazemos parte está localizada na cidade de Camaragibe, pertencente à região metropolitana de Recife-PE e tem população de 158.899 habitantes¹. Vale salientar que a referida localidade é uma unidade de conservação de uso sustentável² e, que embora tenha um apelo rural, encontra-se em um processo de periurbanização³ numa área de franja de urbanização (DA SILVA, 2018). Por sua vez, a comunidade na qual a escola está inserida reflete o espectro do poder aquisitivo dos estudantes, pois é composta por muitos condomínios, alguns deles, de alto padrão que dividem seus muros com outras áreas bem menos assistidas pelos órgãos públicos.

Muitos desses estudantes almejam um lugar de destaque e merecido reconhecimento na sociedade, outros, no entanto, veem na conclusão da educação básica do ensino médio o ponto final de sua formação. Por outro lado, vemos em nossa escola estudantes oriundos dos condomínios majoritariamente compostos por classe média, em meio à maioria de alunos advindos das comunidades menos afortunadas. Tal situação gera, em diversos momentos, tensões em que são expostos preconceitos e discriminações, embora, em algumas vezes, percebemos uma tendência pela superação ou, pelo menos, minimização das diferenças de relacionamento no decurso do ensino médio.

No dizer de Adorno, “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121). Nesse sentido, o despertar para aprendizagem está fortemente ligado ao estímulo do diálogo em sala de aula que dê condições

¹ Informação disponível em: <https://www.camaragibe.pe.gov.br/nossa-cidade/>.

² Para mais informações ver <http://www2.cprh.pe.gov.br/uc/apa-aldeia-beberibe/>.

³ Para mais detalhes conferir : DA SILVA, Ailson Barbosa. Processo de periurbanização em aldeia (Camaragibe-PE): o avanço da urbanização e as permanências rurais. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, v.1, n.28, p. 59-75, 2018.

ao estudante elaborar criticamente sua forma de participar do mundo, como pessoa ativa, capaz e comprometida com a sociedade em que vive. Como afirma Zabala (1998, p. 35), “educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas”.

Dessa maneira, a nossa prática no ambiente escolar não pode ser analisada isoladamente, uma vez que fazemos parte de um corpo institucional que está, em maior ou menor grau, comprometido com o desenvolvimento do estudante. A escola é um dos mais importantes locais em que o despertar crítico para as relações sociais pode se desenvolver. Para que essa complexidade intelectual seja capaz de alcançar o estudante, é fundamental que ela tenha uma visão de coparticipante na formação do discente. Dito de outra forma, a comunidade escolar precisa estar envolvida de forma colaborativa com a garantia da qualidade da aprendizagem através de uma prática pedagógica que propicie a dignidade.

Os princípios norteadores da educação no Ensino Médio Nacional têm apontado para uma abordagem mais abrangente no que diz respeito a compreender o estudante como sujeito responsável pela construção da sociedade (PERNAMBCO, 2021). Preparar para a vida é uma tarefa perene e invariável da educação, buscando viver diariamente em paz com suas incertezas e ambivalências (GOODSON, 2007). Dessa maneira, o currículo escolar deve estar aberto às necessidades dos estudantes, tornando relevante o que ele experimenta, traz, descarta ou ressignifica. Se toda intervenção pedagógica carrega consigo uma atitude política (ZABALA, 1998), uma educação que possibilite diminuir as desigualdades e propiciar o livre exercício do pensar é fator preponderante para edificar uma sociedade na qual se valorize o respeito à vida plena.

No contexto da educação básica, nos deparamos com diversas situações em que ensinar conteúdos programáticos não é suficiente – nunca foi. Percebemos que temas que abordam narrativas acerca da violência, como as guerras, despertam um maior interesse nos estudantes. Muitas vezes, esse interesse está associado às elaborações de perspectivas que podem favorecer a banalização da hostilidade no cotidiano estudantil. Refletir sobre isso é tarefa ampla, que transpassa os muros da escola, tomando dimensões gigantescas que não cabem totalmente no fazer do professor. No entanto, é possível promover o diálogo, elencando os pontos mais gritantes trazidos pelos estudantes, no que se refere às suas relações com a violência. Dessa forma, aspectos de multicausalidade, mudanças e continuidades, e os lugares dos sujeitos históricos são fundamentais para ressignificar a aprendizagem de conceitos históricos, políticos, socioeconômicos e culturais (CAIMI, 2015).

Em sala de aula, nos deparamos com o desafio de ensinar e aprender em história para uma geração em que os acontecimentos perdem a importância muito rapidamente. Além disso, o ensino dessa disciplina ainda vem sendo realizado nos moldes factuais com poucas e/ou lentas transformações por alguns de nossos pares. Fonseca e Silva (2010) discorrem sobre o ensino de história e atentam para como nos relacionamos com o passado ao ensinarmos história hoje, destacando que o enfoque dado às fontes históricas deve estar alinhado às demandas da sociedade atual. Acreditamos que essa é uma das mais importantes indagações para a produção desse trabalho, pois nos faz refletir sobre a importância que tem o saber histórico como elemento motivador do pensamento crítico e autônomo. Por outro lado, se tomarmos como base o conteúdo programático da Segunda Guerra Mundial, podemos observar que existe uma curiosidade superlativa sobre as sangrentas batalhas travadas ao longo do conflito e, nesse sentido, sob a luz dos direitos humanos, pensamos ser possível inferir que há uma espetacularização da morte em detrimento à valorização da vida.

Situações como essa vêm sendo observada ao longo da nossa experiência no magistério, nos levando a refletir sobre maneiras de provocar uma discussão que possa contribuir para a valorização da vida. No que diz respeito à Segunda Guerra Mundial, a maioria dos locais de lembranças são nostálgicos e triunfalistas, ou pautados em destacar sofrimentos seletivos (JUDT, 2011). Nesse sentido, pretendemos debater sobre a possibilidade de humanizar o ensino desse conteúdo, tornando possível ao estudante ponderar sobre a importância da vida, através das correspondências dos soldados nas frentes de batalha, proporcionando um lugar de empatia. Ao escolhermos esse conteúdo para desenvolver nosso trabalho, entendemos ser o conceito de empatia histórica um dos caminhos a serem trilhados no sentido de propor desafios que possam tornar o tema significativo para o estudante.

Dessa forma, “empatizar historicamente é compreender e explicar as ações dos homens no passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas” (FERREIRA 2004 apud CARVALHO 2016, p. 12). Não obstante, viabilizar o desenvolvimento da empatia histórica é uma questão de fundamental importância já que esse tema se tornou objeto de interesse estudantil por estar presente, inclusive, em uma grande diversidade de jogos eletrônicos. Consequentemente, o ato de educar em um país de grandes contrastes sociais como o Brasil, por exemplo, sob a ótica do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), oferece condições práticas para que o estudante seja capaz de desenvolver a empatia, o senso de justiça e de solidariedade em meio ao seu próprio lugar social.

Por essa ótica, as conquistas no campo dos Direitos Humanos fazem parte de uma discussão da qual o professor não pode prescindir. Na prática, esses direitos devem ser a base de uma ação imbuída de cidadania⁴ que vise proporcionar uma prática social ética (OLIVEIRA, M. 1995). Pois, dignidade humana não é algo que se possa conquistar apenas pela escrita da lei, mas pela vivência dos direitos e empatia ampla. Por esse prisma, salientamos que a ampliação dos direitos fundamentais é, ao mesmo tempo, pessoal e coletiva. “Direitos humanos são históricos na medida em que vão crescendo em abrangência e em profundidade, até que se consolidem na consciência universal” (BENEVIDES, 2000, p. 7), por isso, tem importância precípua debater sobre o que trazem para a sala de aula os discentes, acerca das suas perspectivas e frustrações.

Ao propormos trazer para esse ambiente tais discussões, intentamos estabelecer uma relação entre o que se ensina na escola com o que se vive fora da instituição. E, dessa maneira, dar visibilidade à escola como espaço de vivência em direitos da cidadania. Para tanto, a formação que promove uma educação humanista pode encontrar maior eficiência se desenvolvida por meio de ações afirmativas que visam à reflexão sobre liberdade, justiça e cooperação, proporcionando resultados que possam ser relevantes na própria comunidade onde o estudando está inserido.

A maior parte dos casos de desrespeito aos direitos fundamentais da pessoa, envolvendo estudantes, está ligada a algum tipo de violência. Nesse caso, também entendemos que a sociedade civil ainda invisibiliza ou minimiza qualquer efeito de violência sofrida pelas parcelas mais desfavorecidas da sociedade, levando-nos a concordar com Benevides (2000), para quem a educação em direitos humanos deve orientar-se sob o aspecto da mudança de atitude e não da permanência das ações. Em outras palavras, é preciso entrelaçar o que se aprende através da educação formal com a maneira pela qual vemos e nos portamos diante de atitudes que possam ferir os direitos civis assegurados pela Constituição. No país em que vivemos, essa tarefa precisa ser diária e incessante. Essa é uma das maneiras que podemos utilizar para combater o silenciamento das injustiças sentidas na pele por parcelas da população na qual a maior parte dos estudantes do sistema público de educação está inserida.

Ter em mente a convicção de que, através da educação, podemos, de alguma forma, evitar comportamentos prejudiciais à dignidade humana (ARAÚJO, C., 2006) parece ser a forma de pôr em prática toda teoria sistematizada dos manuais de direitos humanos. Ao

⁴ Para mais informações consultar SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

observarmos o que marcou a sociedade de forma negativa, impedindo a ampla vivência da dignidade, temos a oportunidade de propor alterações de rotas, olhando para caminhos diferentes, capazes de fortalecer as garantias previstas pelos direitos humanos. Nesse sentido, além da empatia, cabe destacar a importância da memória histórica, pela qual os debates podem ser balizados, substancializando argumentos que assegurem aos direitos validade e necessidade.

Vivemos em um mundo no qual a procura pela satisfação pessoal, muitas vezes rápida e superficial, nos leva a busca pela felicidade particular. Encontramos-nos, como argumenta Lipovetsky (2016 *apud* PORTELA, 2018, p. 58), em “uma diversificação incomparável dos modos de vida, uma flutuação sistemática da esfera privada, das crenças e dos papéis, ou, por outras palavras, uma nova fase na história do individualismo ocidental”. Com isso, os vínculos necessários para gerar a empatia capaz de desenvolver a solidariedade em meio à pluralidade de interesses se fragilizam, dificultando profundamente ações fundamentais para promover a transformação necessária que algumas comunidades precisam para terem seus direitos de cidadania respeitados. Seguindo por essa perspectiva, Saldanha (2007, p. 117), ao perguntar de forma contundente “o que representa de fato para a sociedade o comportamento do indivíduo?”, abre-nos o campo para muitas reflexões.

Aqui, entretanto, buscamos relacionar tal indagação com o comportamento dos estudantes do ensino básico, no que tange ao seu olhar crítico e participativo sobre a sociedade em que vive. Ao pensar uma sociedade que se quer representar entre o sucesso e o fracasso, alcançar êxito na vida tem sido relacionado às conquistas materiais que, em geral, são pessoais. Por esse prisma, propor o debate sobre a promoção de qualidade de vida, através da coletividade, nos parece importante para contribuir para a mudança de comportamento dos estudantes, no sentido do aprofundamento da valorização da vida plena.

Por outro lado, fazer com que o conteúdo trabalhado em sala de aula seja atrativo para os estudantes é um trabalho complexo, sobretudo, quando os meios de comunicação espelham a violência naturalizada pela sociedade sem, na maioria das vezes, ponderar sobre suas origens e seus desdobramentos sociais. Dessa forma, nossa escrita visa contribuir para desmistificar a naturalização da morte através de conflitos hostis, aprofundando laços de solidariedade e empatia entre os estudantes. Tornará possível, dessa maneira, um diálogo que desenvolva condições para o aluno perceber que a violência “coisifica” todos àqueles que se sujeitam a ela, além de entendê-la como o lado errado nas relações diárias (SONTAG, 2003). Não obstante, as cartas de soldados, enviadas a partir dos campos de batalha, serão de fundamental importância para aproximar o estudante da necessidade de valorização da vida,

em detrimento da espetacularização da morte. Pois, desse modo, os soldados deixarão de ser apenas uma peça em um teatro de guerra, para serem percebidos enquanto pessoas de carne e osso (SILVA, K. 2009), dotadas de medos, desejos, anseios, frustrações.

Dito isto, esse estudo se propõe a analisar as cartas e as passagens de diários apresentadas na obra *Éramos Jovens na Guerra – Cartas e diários de adolescentes que viveram a Segunda Guerra Mundial* (WALLIS; PALMER, 2014). Esta obra, lançada em 2014 pela editora Objetiva e traduzida por Clóvis Marques, traz relatos, através de cartas e passagens de diários, de jovens que viveram a Segunda Guerra Mundial. São descrições pessoais, visões particulares de um conflito que expressam as incertezas do período. Nas palavras das autoras “é um livro conduzido pelas histórias dos autores, contextualizadas pelos fatos históricos, entrelaçados para ressaltar os paralelismos e confrontos de ideias e emoções” (WALLIS; PALMER, 2014, p. 9). Sarah Wallis nasceu nos Estados Unidos e mudou-se para a Inglaterra. Teve destaque na produção de documentários históricos para a *British Broadcasting Corporation* (BBC)⁵, empresa britânica de jornalismo e informação. Svetlana Palmer nasceu em Moscou e mudou-se para a Inglaterra, onde também destacou-se pela produção de documentários para a BBC⁶.

Pretendemos, a partir da leitura da obra *Éramos Jovens na Guerra*, provocar a curiosidade dos estudantes pelo conteúdo didático e, assim, tornar atraente a discussão sobre a desconstrução do fascínio que a morte no território em guerra causa, alimentado pela banalização da vida. Prontamente, buscaremos aproximar, à luz do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o estudante do terceiro ano do Ensino Médio do soldado no *front* de batalha, visibilizando seus conflitos, medos, inseguranças e anseios, convidando o estudante a ressignificar conceitos e atitudes através de uma análise micro histórica (BURKE, 2005). As referidas cartas passam a ser registros mais que pessoais, pois dão conta do olhar sobre a guerra de algumas pessoas que escolheram sobreviver em meio ao caos de um conflito.

O método que propomos para trabalhar esse documento é através de uma Sequência Didática que culmina com a confecção de uma História em Quadrinhos – HQs. Segundo Neves (2012), essa abordagem didático-pedagógica proporciona ao estudante, através da junção dos elementos visuais e textuais, meios para que ele analise o tema de forma crítica, repercutindo de forma positiva para a sua aprendizagem. Acreditamos que as HQs têm o

⁵ Para mais informações: <https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=04681>.

⁶ Para mais informações: <https://diregional.com.br/diario-do-iguacu/variedades/dica-de-livro-eramos-jovens-na-guerra>.

potencial de abordar, através da humanização do soldado, o problema da naturalização da morte violenta em qualquer época, além da necessidade de valorização da vida plena e suas garantias através do Estado de Direito. Para tanto, a escolha metodológica do uso de HQs se mostrou robusta, sobretudo, por entregar apelo universal e dialogar de maneira mais lúdica com concepções outras sobre o ensino de história. Isto por que “as HQs “aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando a curiosidade e desafiando seu senso crítico” (VERGUEIRO, 2005 *apud* LIMA, 2017, p. 152). Assim, trabalhar de maneira lúdica e didática conceitos sobre empatia histórica, violência, solidariedade e respeito à vida, através das experiências dos jovens soldados citados na obra, permite ao estudante o desenvolvimento de um outro olhar para com o conflito humano responsável por causar o maior número de mortes na história (COGGIOLA, 2015).

É importante ressaltar que este trabalho será dividido em três capítulos. No primeiro, intitulado *Um debate sobre a valorização da vida à luz da história*, discutiremos as relações possíveis entre os Direitos Humanos, empatia histórica e liberdade amparada pelo PNEDH. Nesse sentido, Schurster (2017) é bastante pertinente ao questionar se a eficiência da proposta pedagógica sobre o ensino de história no Brasil consegue dar conta dos temas relacionados à violência, a ponto de promover mudanças de atitudes presentes e perspectivas de manutenção do respeito à vida para as gerações futuras, o que, conseqüentemente, busca-se responder através da resignificação de conceitos históricos à luz de Antoni Zaballa (1998), ao elencar uma discussão relacionada às aprendizagens atitudinais. Por esse ângulo, discorreremos ainda sobre as possibilidades de resignificações didáticas acerca da prática docente como meio de oferecer caminhos para que o discente desenvolva uma relação mais crítica com o ensino da história.

No segundo capítulo, *A importância do currículo como documento norteador para a educação e o ensino da segunda guerra mundial a partir da valorização da vida*, serão contempladas as discussões acerca do currículo, com vistas a valorizar abordagens humanistas. Além disso, serão elencadas vantagens em se utilizar as HQs no ensino de história com o objetivo de promover um debate crítico já que a “inclusão dos quadrinhos na sala de aula possibilita ao estudante ampliar seu leque de meios de comunicação, incorporando a linguagem gráfica à linguagem oral e escrita” (SILVA A., 2020, p. 776). Indagaremos sobre a possibilidade da aprendizagem em histórica de maneira prazerosa e empática para debater um tema tão marcante quanto a Segunda Guerra Mundial, utilizando cartas e passagens de diários de jovens que viveram esse contexto, sem perder o foco sobre a importância da valorização das vidas humanas perdidas no conflito, e de modo a possibilitar,

principalmente, ressignificações atitudinais por parte dos estudantes sobre a necessidade de valorização da vida.

Por fim, no capítulo terceiro, *A (re)construção de valores acerca da segunda guerra mundial a partir do projeto didático*, serão abordados temas relacionados à pedagogia de projetos como meio de reforçar as etapas de aprendizagem, culminando com o protagonismo e com a cidadania *conviver* (MELO SANTOS; MELO LEAL, 2020). Por fim, será elaborada uma Sequência Didática na qual será proposta a confecção uma História em Quadrinho (HQ), subsidiada pelas cartas citadas acima, com o objetivo de possibilitar a aprendizagem do conteúdo curricular de Segunda Guerra Mundial para o terceiro ano do Ensino Médio. Nesse produto, versaremos sobre a ampliação do respeito e valorização das diferenças através dos direitos humanos, trabalhando com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e refletindo sobre a violência das mortes advindas da guerra, com intuito de promovermos, entre nossos estudantes, uma cultura voltada para a paz.

1 UM DEBATE SOBRE A VALORIZAÇÃO DA VIDA À LUZ DA HISTÓRIA

1.1 “A INSTRUÇÃO PROMOVERÁ A COMPREENSÃO, A TOLERÂNCIA E A AMIZADE”: EMPATIA E SOLIDARIEDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Ao observarmos o sistema educacional no qual estamos inseridos, enquanto professores do Ensino Médio, percebemos que uma prática pedagógica voltada para a educação em direitos humanos ainda está longe de ser um consenso. Diante do compromisso de oferecermos uma educação cidadã, torna-se fundamental sermos sensíveis às demandas que porventura nos cheguem através dos discentes acerca dos conflitos e tensões sociais em que vivem. Partir por esse caminho é entender que a ação pela via dos direitos humanos é uma das garantias para a manutenção da democracia (CANDAUI; SACAIVINO, 2013), contribuindo para que tais discentes possam ser agentes de transformação dentro do próprio meio em que interagem.

Apesar dos direitos humanos oferecerem sólidas contribuições para uma sociedade que ensaja minimizar as injustiças sociais, por serem “reconhecidos como conquistas históricas que extrapolam fundamentações metafísicas, religiosas ou seculares e se adaptam às necessidades dos tempos” (ARAÚJO, C., 2013, p. 68), o locus escolar espelha uma realidade de desconfiança acerca da sua eficácia, que vem sobretudo do ambiente familiar, e muitas vezes religioso, da nossa clientela estudantil. Em nossa comunidade escolar, é preponderante a influência de religiões cristãs de cunho neopentecostal, que direcionam sobremaneira a concepção de educação dessas famílias e, dessa forma, o diálogo entre direitos humanos e os princípios religiosos torna-se comumente tenso, uma vez que está impregnado na vivência religiosa e em concepções políticas de caráter conservador (SANTOS, 2009 *apud* MACHADO, 2014) nos quais os direitos não estão necessariamente imbricados com a cidadania. Nesse caso, caberia à família, pautada pelos dogmas religiosos, a vigilância sobre aquilo que é ensinado aos jovens, cerceando muitas vezes sua subjetividade e capacidade de pensar e agir criticamente.

Por outro lado, não haveria nada que a vivência dos direitos possa oferecer, que uma arma, clandestina ou não, possa oferecer mais rápido e com melhor resultado. Embora peremptoriamente não concordemos com essa opinião, e não encontrando nela nenhuma ligação coerente, é assim que pensa parte significativa da comunidade em que nossos estudantes estão inseridos. Partindo dessa experiência vivenciada por nós no dia a dia escolar, concordamos com Cinthia Araújo (2013) quando afirma que criar enfoques educativos e metodologias capazes de inserir a questão dos direitos humanos nos espaços formais e não formais de educação surge da necessidade de criar uma cultura de paz, de

reconhecimento e de valorização das diferenças e de engajamento nos processos de redistribuição e minoração das desigualdades, com o intuito de promover a transformação social.

Por esse prisma, a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), em que pese seu quinto artigo, garante a igualdade de direitos a qualquer brasileiro e estrangeiro residente no seu território⁷ e, por isso, mostra-se robusta em defender a manutenção dos direitos fundamentais oriundos da Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH⁸. No entanto, a existência de tais direitos em um documento tão importante como esse não nos traz garantias da sua aplicação, uma vez que são amplos e diversos os interesses e os grupos de pressão, dentro da sociedade brasileira, buscando, obviamente, fazer valer suas propensões em detrimento dos outros.

Pensar em educação é, antes de qualquer coisa, pensar em pessoas enquanto seres de direitos, por isso é refletir também sobre o alcance que a DUDH tem dentro da escola e, mais diretamente, dentro do nosso planejamento para o ensino, pois através da nossa prática podemos refletir sobre nosso modo de ser dentro da sociedade. Julgando dessa forma, acreditamos que toda a nossa proposta profissional deverá estar atrelada à educação em direitos humanos, de acordo com o artigo 26 da DUDH (UNICEF, [202?]), em seu segundo item:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (UNICEF, [202?]).

Tendo como cerne a pessoa que cursa o ensino médio, precisamos ter em mente qual tipo de oferta podemos fazer para esses jovens que possa ser viável às suas necessidades enquanto seres em formação dentro de uma sociedade desigual, cujos exemplos de conduta social são marcadamente desvinculados dos princípios de direitos. Ao abrir os olhos para essa realidade, nós, enquanto professores, temos o compromisso fundamental de direcionarmos nossa prática pedagógica para a ampliação de debates envolvendo os assuntos relacionados à promoção de justiça. No campo prático, ao elencarmos pressupostos de cidadania dentro da nossa sala de aula, estamos contrapondo, muitas das vezes, ao cotidiano estudantil, pontos de vista que enfatizam e normalizam atitudes que causam a exclusão social e a violência.

⁷ Para mais informações acesse: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

⁸ O texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos pode ser conferido em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

Sobre isso, temos visto com preocupação, ao aproximarmos-nos do final do primeiro quartel do século XXI, o fortalecimento de ações com objetivo de dismantelar a rede de direitos construída democraticamente no período pós-ditadura civil-militar, fazendo-nos reafirmar a necessidade de, cada vez mais, relacionar o ensino de história com a educação em direitos humanos, pois:

mais do que o conhecimento de datas e fatos históricos, se busca hoje, no ensino de História, a formação de um senso crítico da realidade, possibilitada pela ressignificação de conceitos e do desenvolvimento da capacidade de problematizar fatos que compõe o chamado senso comum. (SILVA, B., 2018, p.18).

Um dos caminhos a nosso ver é a valorização do debate de temas trazidos à baila pelos grupos muitas vezes considerados de menor poder de organização social. O professor precisa, no entanto, aprofundar os conteúdos curriculares a serem vivenciados pelos estudantes, por uma ótica que valorize os direitos de cidadania, sendo necessário, para isso, conhecer e fazer chegar aos mesmos informações sobre tais direitos. Além disso, é crucial respeitar as diferenças e estabelecer relação de coerência na defesa dos direitos mencionados acima.

Realçando o que foi dito anteriormente, lembra-nos Candau e Sacavino (2013, p. 62) que “ser sujeito de direitos implica reforçar no cotidiano, através de práticas concretas, a lógica expansiva da democracia, afirmar o princípio e o direito da igualdade estabelecidos na esfera jurídica e política”. Esse pensamento é basilar, se tomarmos como exemplo a necessidade da mudança premente das condições em que alguns de nossos alunos vivem, uma vez que a democracia dá voz a quem sofre a ausência ou perda de direitos e reforça a imposição de pressão sobre o poder público, para fazer valer interesses de grupos que se tornam vítimas da exclusão social e muitas vezes reagem com a violência costumeira dos que não encontram mais saída para seus problemas por via pacífica.

De acordo com Ruiz (2007):

Ensinar a edificar o próprio ponto de vista histórico significa ensinar a construir conceitos e aplicá-los diante das variadas situações e problemas; significa ensinar a selecionar, relacionar e interpretar dados e informações de maneira a ter uma maior compreensão da realidade que estiver sendo estudada; ensinar a construir argumentos que permitam explicar a si próprios e aos outros, de maneira convincente, a apreensão e compreensão da situação histórica. (RUIZ, 2007, p. 77).

Diante de uma reflexão tão incisiva sobre o ato de ensinar, não são poucas as vezes em que consideramos insuficiente o trabalho realizado, instigando-nos a repensar nossa forma de dar aula. Tal comprovação do que acabamos de dizer se dá quando miramos nossa própria

comunidade escolar e constatamos que muitos discentes buscam caminhos mais curtos, permeados de pequenas corrupções para sobreviverem e encararem a violência que sofrem com o uso de expedientes também violentos. Diante de tamanho desalento, pavimentar a estrada por onde trafega o sujeito de direito é um trabalho bastante difícil, a ponto de vermos esta estrada quase deserta em alguns momentos do nosso trabalho de sala de aula, requerendo de nós, docentes, a busca de outros meios pedagógicos para enfatizar a discussão do valor da vida e a empatia pelos que sofrem violência.

Por esse ângulo, ao passar a valorizar o componente emocional, o professor pode promover um melhor aprendizado histórico em sala de aula, pois

[...] busca pela compreensão do que acontece dentro do aluno, ou melhor, que procura sintonizar o significado que ele está a dar àquilo que o professor está a tentar transmitir, pode permitir que o aluno verbalize o que está a assimilar. (GONÇALVES, 2008 *apud* SILVA, M., 2018, p. 17).

Por essa vertente, cabe trazer à tona, para a discussão na escola, os elementos que os discentes priorizam, como aqueles cuja ausência de observação causa maiores danos aos seus direitos, propondo deliberarem sobre as permanências que porventura venham causando entraves às conquistas coletivas e como devemos abordar esses problemas; e, por outro lado, ressaltar as atitudes políticas que promovem valores significativos aos seus interesses societários.

Não é demais observar que essa forma de pensar junto com o aluno oportuniza – e é isso que queremos – um questionamento crítico que se liga ao agir coletivo. Tal pensamento evidencia-se no que pensa Carla Pinsky e Jaime Pinsky (2007), ao dizer que o aluno:

[...] precisa saber que não poderá nunca se tornar um guerreiro medieval ou um faraó egípcio. Ele é um homem de seu tempo, e isso é uma determinação histórica. Porém, dentro do seu tempo, dentro das limitações que lhe são determinadas, ele possui a liberdade de optar. Sua vida é feita de escolhas que ele, com grau maior ou menor de liberdade, pode fazer, como sujeito de sua própria história e, por conseguinte, da História Social do seu tempo. (PINSKY, C.; PINSKY, J., 2007, p. 28).

Destarte, o compromisso de mudança consciente é favorável aos direitos humanos apontando para a afirmação de personalidades expansivas em suas possibilidades e responsabilidades coletivas, ao mesmo tempo em que abandonam o medo de ousar, sob o risco de os tornarem seres condenados a serem receptores de comandos e reprodutores de realidades prejudiciais a si e aos demais (FREIRE, 2019). É importante salientar que esse processo é mais eficiente quando entendido por todos os envolvidos como uma relação que transita entre o individual e o coletivo, pois consegue atingir, através do pessoal, os interesses de grupo, amalgamando a cidadania e reforçando a construção permanente dos sujeitos de

direito, uma vez que deve existir em nós, professores, o compromisso de educar para a vivência de direitos.

Ao tratarmos do tema consoante aos direitos humanos, estamos propondo que o trabalho do professor seja profundamente vinculado aos princípios democráticos, ou melhor dizendo, o trabalho do professor não pode ser pensado afastando-se daquilo que se pretende de uma prática democrática e comprometida. De maneira geral, a ausência do respeito aos direitos adquiridos aproxima a sociedade de cotidianos violentos e nos desperta questionamentos sobre o quanto nos damos conta de que atitudes violentas, em grande número, estão voltadas àquela parcela da sociedade cuja cor da pele, o sexo ou a orientação afetiva não comungam com as práticas tradicionais de convivência, e isso presenciamos diuturnamente em nosso ambiente profissional⁹. Por essa ótica, o papel da escola é fundamental na promoção de novas perspectivas para os alunos, pois, enquanto instituição democrática, é executora de políticas voltadas para ações cidadãs (MENEZES; LIMA; FERREIRA, 2020).

No entanto – e não diminuindo a sua importância diante do exposto – a escola, e o próprio ensino de história, encontram barreiras difíceis de transpor na prática, pois eles não são sozinhos capazes de dar conta das variadas situações que infringem os direitos humanos relatadas em sala de aula. Instala-se, diante disso, um intrincado jogo no qual participam alunos, familiares, comunidade e professores, e que em muitas vezes a escola tem perdido ou pouco conseguido avançar. A partir dessa constatação, através dos últimos anos de docência, acreditamos que o ensino de História precisa atuar de maneira tal que os discentes consigam trafegar entre aquilo que está mais próximo de si, afetando-os positivamente ou não, e os assuntos globais que possam, numa primeira mirada, não serem consoantes às suas vidas. De acordo com Moraes (2010 *apud* MENEZES; LIMA; FERREIRA, 2020, p. 50), “os acontecimentos históricos estão o tempo todo interligados e [...] a interconectividade precisa e deve ser valorizada na explicação do professor”. Indo ao encontro dessa forma de pensar, propomos fazer uma tentativa de aproximação entre tais situações, ao abordarmos o tema da Segunda Guerra Mundial, cujo fascínio, despertado na maioria massiva dos nossos estudantes, não se traduz numa visão naturalmente empática sobre tema.

Provocar interesse sobre os temas de terceiro ano do ensino médio de história, sobretudo quando falamos de Segunda Guerra, é buscar atingir além do imaginário estudantil, vinculados à aventura e violência, o interesse por temas que se apresentam distantes de si por

⁹ Para mais informações ver <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>.

décadas e, por isso, parecem contribuir para normalizar atitudes extremas contra a vida. Na sala de aula, corremos o risco de que alguns atores históricos sejam transformados em espécies de heróis, tornando-se tarefa nossa, enquanto professores, deixar evidente que uma visão empática de determinado acontecimento não significa a concordância com o ocorrido, nem tampouco estabelece algum tipo de justificativa para tal ação. Não é o caso de criar vínculos emocionais, nem propor obrigatoriedade de identificação com o agente histórico. Nesse sentido, a empatia histórica causa impacto na aprendizagem, uma vez que permite entendermos o que o agente histórico sentiu, possibilitando compartilharmos de suas emoções, além de nos posicionarmos diante de uma situação específica (SILVA, M., 2018). Dito isso, empatizar não é estabelecer uma torcida por alguém com o qual nos identificamos, e sim uma forma de nos tornarmos capazes de entender como pensavam outras pessoas a partir de seu próprio tempo histórico para, com isso, conseguirmos formular pontos de vista que não sejam anacrônicos.

A empatia histórica é vista, assim, como uma aliada de importância, se atentarmos para a necessidade de tornar os nossos relacionamentos mais humanizados, em meio a uma sociedade na qual a velocidade das transformações e o desejo pela posse material cada vez mais nos afasta da solidariedade, diminuindo a nossa atenção diante do valor da vida. Por essa ótica, ao tomarmos conhecimento do que pensava e de como fez uso daquilo que pensava um determinado agente histórico, seremos capazes de dar alguns passos adiante em relação a nossa proposta de ensinar, mais especificamente aqui falando, da Segunda Guerra Mundial (LEE, 2003).

Ao debruçarmo-nos sobre os direitos humanos em nossas aulas, sobretudo relacionando-os ao conteúdo curricular *Segunda Guerra Mundial*, entendemos que atingiremos um dos pontos que mais nos causa desconforto como professor: o modo como os estudantes portam-se diante da forma com que a vida é tratada na guerra. Aqui recaímos no que nos diz Sontag (2003, p. 98) quando afirma que “a circunstância de as notícias sobre guerra estarem hoje disseminadas por todo o mundo não significa que a capacidade de pensar nas aflições de pessoas distantes tenha se tornado significativamente maior”. Por esse prisma, precisamos ter em perspectiva que tais temas devem sair dos limites da reprodução de informações prontas, desenvolvidas por outros, para buscar um norte que esteja amparado por concepções políticas muito bem amarradas ao contexto específico de sala de aula para que ali possa surtir um efeito questionador (CANDAU; SCAVINO, 2013).

Por um campo mais específico, a prática docente a qual estamos nos referindo ao buscarmos debater sobre cidadania e empatia, é tecida por intermédio do currículo escolar.

Este deve ser um documento por natureza debatido e esmiuçado, feito e refeito, e que, obedecendo ao feitiço dinâmico da educação para a prática social de igualdade, deve ser questionador e questionado sempre, pois é um conjunto histórico balizador do sistema educacional que se sustenta no ir e vir entre sociedade e escola, uma vez que “traz para a escola elementos que existem no mundo e cria, na escola, sentidos para o mundo” (VEIGANETO, 1999 *apud* SILVA; GUIMARÃES, 2007, p. 68). É talvez, na educação, um dos documentos que mais sentimentos expressem, pois é socialmente confeccionado e submetido às redes de tensões e interesses políticos e sociais, fazendo parte de um jogo de influências.

Em outras palavras, é no currículo que se permitem ou se repudiam ações e, em nosso modo de ver, levando em conta o momento histórico no qual a educação formal do Brasil se encontra, isso demanda preocupações profundas. Há uma série de mudanças de caráter conservador, muitas delas capitaneadas por grupos religiosos fundamentalistas, representadas no currículo escolar através da reforma do Ensino Médio de 2016. Com efeito, os meios de debater a garantia de direitos sociais, e as mudanças de paradigmas nos quais o respeito à diferença cultural e a igualdade de direitos demandam, foram significativamente afetados, fazendo com que tenha sido estabelecido um cabo de guerra em que, ambos os lados, dispõem de bastantes soldados para jogar.

Existem, no trato dos direitos humanos no Brasil, algumas barreiras a serem transpostas que dificultam sua aplicabilidade, ao alardearem pela sociedade um julgamento superficial acerca do tema, associando sua utilização tanto para a defesa de pessoas que infringem a lei quanto para amparar grupos militantes de esquerda. Nesse aspecto, movimentos como “Escola sem partido” são ambientes de difusão de ideias conservadoras e de perseguições contra qualquer pessoa, sobretudo professores, que conceba educação como campo de debate e promoção dos direitos humanos¹⁰. Tais argumentos carecem de veracidade e são generalistas. No entanto, encontram na atualidade brasileira receptividade, tornando-se aliados para o projeto de sociedade pensado ao longo dos últimos anos e que, na prática, vem desmontando, ou tentando desmontar, o arcabouço teórico que sustenta as ações fundamentais para a promoção da cidadania em nosso país. Desta forma, a relação entre teoria e aplicabilidade dos direitos de dignidade dentro das aulas de história são um dos marcos de resistência e combate ao arbítrio que vem escalando a sociedade brasileira, sobretudo entre aqueles que são mais desassistidos pelo estado¹¹.

¹⁰ Para mais informações ver:

https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/14/politica/1557790165_316536.html.

¹¹ Para mais informações ver <http://www.oas.org/pt/cidh/relatorios/pdfs/Brasil2021-pt.pdf>.

Indo ao encontro desse pensamento, citamos Silva e Venera (2020, p. 141), quando nos dizem que “os direitos humanos não são compreendidos como criações do Estado, mas como obra da própria sociedade que, por meio de seus representantes, estabelece os direitos que fundamentam e legitimam o Estado.” Por esse ponto de vista, é importante apresentar aos alunos visões diferentes sobre tais questões. Visões essas que se estabeleceram a partir da organização social em face de numerosas exigências e que precisam ser expostas aos alunos como um dos mais importantes meios de garantir conquistas sociais, sobretudo aonde elas se fazem mais escassas, como na periferia ou em meio a grupos cuja legitimidade é colocada à prova por posições conservadoras da própria sociedade.

Ao tornar os direitos humanos elemento central das análises feitas sobre os temas de história, estimulamos debates pertinentes sobre nossas condições de vida e nossas ações no âmbito social. Refletir no contexto da Segunda Guerra Mundial, por exemplo, sobre o totalitarismo, é trazer para a escola discussões sobre o quanto a atitude política está relacionada com a prática de direitos sociais. Hannah Arendt (1989), em sua obra *As origens do totalitarismo*, publicada inicialmente em 1951, nos traz uma importante reflexão acerca do perigo causado pela organização social em torno de forças que desempenham, intencionalmente, o papel de articulação e manobra sem vínculo político de bem social, fazendo referência às organizações totalitárias e que, de certa forma, tem despertado interesse em nossa sociedade atual. Nessa mesma linha de pensamento, concordamos com a pensadora quando afirma que a neutralidade política é tão perigosa quanto a opção por conceitos conservadores.

Atentamos para uma questão prática importante, que são as consequências do afrouxamento das políticas públicas no que concernem aos direitos humanos nos últimos anos, em detrimento de ter sido o Brasil, dentro da América Latina, um dos países que mais caminharam no sentido de fortalecer a sua importância com a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (SILVA; VENERA, 2020). Este compromisso é fulcral para o desenvolvimento democrático do estado de direito, entendido como investimentos em diversas áreas sociais, elevando o debate e propondo soluções coletivas, buscando retomar as ações e decisões que deram destaque às práticas cidadãs. De certo modo, agir assim é abrir uma janela para dar visibilidade aos sujeitos /alunos propondo debater sobre a exclusão e falta de perspectiva que muitas vezes se encontram ao seu redor, orientando a discussão sob o prisma da conquista da dignidade humana, que tem por princípio o campo da coletividade. Em grande medida, essa discussão recai sobre a ação do poder público, uma vez que ele é administrador de políticas que visam à promoção de práticas emancipatórias no

campo dos direitos humanos. É nesse momento que podemos lançar outras formas de ver o mundo que dialoguem com as expectativas iniciais dos alunos e envolva opções pautadas na justiça e no respeito, projetando esses jovens para um ambiente intelectual no qual sejam capazes de entenderem-se como sujeitos de direitos comprometidos com a construção da sociedade em que vivem (FREIRE, 2019).

Quando chamamos a atenção para a valorização da diversidade social, estamos expressando que concordamos com aqueles que fazem dela um componente importante a fluir entre as práticas dos professores que ensinam história, uma vez que esses propõem sensibilizar seus discentes para o pensar sob a égide dos direitos humanos. Nas palavras de Benevides (2000), direitos humanos são:

(...) aqueles direitos considerados fundamentais a todos os seres humanos, sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, classe social, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral. (BENEVIDES, 2000, p. 3).

Nessa direção, a amplitude de tal conceito nos revela que as muitas faces da sociedade, todas elas acolhidas por esse entendimento, fazem-se presentes, independentemente de qualquer juízo de valor que os demais grupos delas façam. Em outras palavras, não existe, ou não deveria existir, nenhuma diferença no que se refere aos direitos humanos, diante da multiplicidade cultural e econômica que se apresenta diante de nós. No entanto, precisamos ter o olhar mais apurado quando se trata de grupos historicamente invisibilizados. Nesse sentido, encontramos em nossos alunos um terreno fértil a ser explorado, por tratar-se a sala de aula de um espaço de diferenças, mas também de um espaço onde se reflete e pulsa a indignação diante das injustiças concernentes às infrações acerca dos direitos humanos.

Ao permitirmos ver os alunos como coletivo, para além da sala de aula, nem sempre atentamos para suas demandas sociais e, fazendo isso, perdemos a oportunidade de lançar reflexões sob a luz da educação voltada para os direitos humanos. Assim, é muito importante termos a coragem de abandonar o conforto que pode nos trazer uma prática de ensino que, afastada dos alunos, se esquece deles enquanto seres humanos de direitos ao ultrapassarmos a porta da sala (PINSKY, C.; PINSKY, J. 2007). Dessa forma, escolher trabalhar vendo o aluno como parte de um grupo que nos traz uma imensa contribuição para questionar a violência e injustiças internalizadas na exclusão social e na pobreza, torna-se primordial na nossa prática educacional.

Debater sobre a igualdade de direitos perpassa a observação de que nós, “como seres que pensamos, temos concepções próprias: cada um estabelece modos de compreender a vida, o mundo e as relações, assume concepções, crenças, cosmovisões como exercício da liberdade de pensamento” (CARDIERI, 2011, p. 26). Pensando por esse ângulo, entendemos o quão enriquecedoras são as narrativas trazidas pelo corpo de estudantes, reelaboradas a partir da discussão pautada na cidadania, uma vez que vários discursos, advindos da sociedade civil, estão embebidos em concepções violentas como forma de estabelecer soluções para os mais variados problemas que são urgentes e, por vezes, presentes na família e comunidade anteriormente ao nascimento da maioria dos alunos. A aposta feita nesse momento é que se sobressaia a capacidade coletiva de argumentação na sala de aula e que o professor seja o mediador dos conflitos que possam aparecer, para que deles consiga-se extrair, através da multiplicidade de pensamentos, uma síntese que venha a se tornar parte da prática ética dentro da sociedade.

A discussão que se quer em sala de aula, observando o contexto social dos alunos e relacionando-o com a teoria embasada nos direitos de cidadania, tende a gerar ações conscientes, capitais para a transformação da realidade de muitos estudantes. Dessa forma, o pensar criticamente indica que não se muda o conjunto social apenas promovendo a própria mudança, mas que tal mudança é fundamental para iniciar qualquer transformação que vise a coletividade. No final das contas, é sobre liberdade que se fala e se age quando o processo educacional se faz dialogado entre os seus entes (FREIRE, 1967). Ao questionarmos, por exemplo, sobre a violência do meio social em que vivemos enquanto comunidade escolar, possibilitamos a ampliação do espectro multifacetado que poderá nos prover vários caminhos para trilharmos, dialogando sobre a violação muitas vezes silenciosa ou conformada dos direitos.

No entanto, de nada adianta falarmos sobre essa temática em sala de aula se não conduzirmos nosso trabalho ali imbuídos da responsabilidade de ultrapassar os muros da instituição escolar. Já foi dito tantas e tantas vezes que os muros da escola a transformam em prisão quando não temos a coragem de questionar (FREIRE, 1967). Dessa maneira, ao tratarmos de temas como a Segunda Guerra Mundial e nos compadecermos momentaneamente com as cenas retratadas nos livros, textos de vítimas, ou filmes e documentários é muito pouco quando pensamos na promoção da cidadania, pois uma outra guerra é travada incessantemente por muitos dos nossos jovens alunos e ela nos chega de maneiras variadas aos bancos da sala de aula.

Não deixa de ser corriqueiro, mas não menos sérios, os relatos trazidos por eles de “guerras” diárias que tornaria certamente o conteúdo didático mais atraente, pois, guardadas as proporções, são experiências que trazem muito da violência a qual queremos evidenciar e combater. Acreditamos, dessa maneira, que a oportunidade de aproximar a violência da guerra aos seus cotidianos, pelo prisma da violação aos direitos humanos, proporcionará outros olhares voltados para atitudes diárias que destacam o valor a vida.

A contraposição de um meio social, cujos direitos à vida são negligenciados é, em larga escala, a convivência com a violência diária, tornando-se evidente que falta ali a realização de projetos estruturais focados na diminuição da exclusão, além de ser um grito de alerta sobre o agravamento dessa mesma situação. Não há certeza nem previsibilidade de que as ações das pessoas possam garantir que as relações dentro do grupo possam ser controladas (ARENDDT, 1994) e observamos isso ao encontrarmos, em nosso contexto escolar, jovens cuja convivência social é ditada pela lei do mais forte, nunca tendo, esses jovens, conhecido de forma efetiva outro meio que não o da violência. Para que os estudantes percebam que a violência na distante guerra se encontra presente em alguns aspectos dos seus cotidianos, mesmo que de forma velada, é necessário que sejam levados a conhecer e possam vivenciar regularmente atitudes que valorizem o direito à vida, que estamos refletindo aqui, elaborando uma espécie de balança imaginária na qual sejam pesadas as vantagens e desvantagens da mudança de atitude em relação à violência. Acreditamos, no entanto, que para ocorrer mudança de atitude é preciso que a educação em direitos humanos saia do campo teórico para ser vivenciada cotidianamente, visto que o resultado esperado perpassa pela melhoria das condições de vida, como moradia, lazer e saúde.

Além disso, é preciso que eles tenham em mente que a história “estabelece um diálogo entre os homens do passado, em suas situações e soluções específicas, e os homens do presente, em seus problemas específicos” (REIS, 2011, p. 115). Por esse viés, a importância de estudarmos a Segunda Guerra Mundial reside no fato de, através desse diálogo entre passado e presente, podermos nos posicionar diante dos acontecimentos passados a partir das nossas necessidades atuais. Em nosso caso, enfocando os direitos humanos, entendemos e nos posicionarmos diante do que ocorre em nosso presente. Assim, essa tão necessária aproximação não pode restringir-se, no que diz respeito à prática pedagógica, à exposição de conteúdos frios ou até mesmo, além disso, à oferta de situações curiosas na história, a vídeos, filmes, revistas e afins, pois, dessa maneira, podemos despertar curiosidade, mas não necessariamente conseguiremos despertar interesse crítico fecundo.

Isso nos leva a reforçar o uso da empatia no ensino de história, não como uma ferramenta para “resgatar” o passado, mas como um meio de provocar leituras sobre esse passado que sejam mais pertinentes, uma vez que passamos a analisar ações e pontos de vista por outro ângulo, que não os estabelecidos por nosso contexto (PEREIRA, 2014 *apud* SILVA, M., 2018). Entretanto, para o seu uso em sala de aula, é preciso tomar cuidado para que a empatia não seja confundida com simpatia, pois:

[...] simpatia é o que sentimos e transmitimos, perante outros, e implica um sentimento de afinidade. [Já] a empatia não pressupõe aceitar e concordar com as ações dos sujeitos históricos, mas compreendê-las no tempo e no espaço em que decorreram. (SILVA, M., 2018, p. 21).

Se a primeira prevalecer na forma de ver do aluno, inviabiliza-se a interpretação histórica de um acontecimento. Ao sugerirmos utilizar a empatia histórica para analisar correspondências de jovens que viveram a Segunda Guerra Mundial, não intentamos propor o desenvolvimento de afinidades entre nossos estudantes com princípios nazifascistas nem estabelecer a violência da guerra como algo aceitável e que, por conta disso, devam ser reproduzidos em nosso convívio. Por isso, ao trabalhar com empatia histórica, o professor deve cercar-se, com muita propriedade, do que quer realizar com o objeto ensinado, pois, de outra forma, poderá gerar uma série de confusões que afastará o estudante do seu objetivo, que deve ser aprender historicamente. Nesse sentido, a empatia histórica deve atuar num campo interpretativo e crítico que busque abrangência sobre o estudado, relacionando-o ao maior número de possibilidades de análise relativas ao objeto.

Além disso, segundo Peter Lee, pensar empaticamente

é estar em posição de entender (não necessariamente partilhar) essas crenças, e estar em posição de considerar o impacto dessas emoções (não necessariamente senti-las). Neste sentido, a empatia está intimamente relacionada com a compreensão. (FERREIRA, 2004 *apud* SILVA, M., 2018, p. 19).

Embora seja possível separar didaticamente os processos concernentes ao pensamento elaborado a partir da empatia histórica, sabemos que o alcance do seu uso precisa ser avaliado pelo professor para não abrir possibilidades de interpretações falhas da história estudada em sala de aula. Empatizar em história é entender o sujeito a partir do contexto em que vive sem, para isso, perder a objetividade do seu próprio pensamento crítico acerca do ser histórico. Ao exercitar a empatia, o discente aprimora sua capacidade de analisar os problemas que o cercam, com maior chance de ser assertivo nas suas decisões, uma vez que consegue elaborar argumentos mais sólidos para melhor debater sobre a valorização dos direitos humanos, ampliando sua capacidade de agir solidariamente. Tal capacidade pode ser

extraída dos alunos quando relacionamos o que queremos ensinar com o que eles trazem como história de vida e percepção de futuro.

Tomando a liberdade de ampliar a questão da violência para além dos muros da escola e comunidade, navegamos num mar revolto, cujas tensões naturais da sociedade, e seus jogos de arranjos políticos, são bases de um sistema que não dá conta das demandas básicas de grande parte da população e, com isso, naturaliza as práticas violentas dentro da sociedade. O que pensamos como plausível para nosso trabalho é que a cultura de paz, vinculada a uma prática engajada e transformadora, através do Estado de Direito, seja capaz de minimizar conflitos e redirecionar expectativas entre os jovens (OLIVEIRA M., 1995). Planejamos, assim, refletir sobre a precarização da convivência harmoniosa numa sociedade na qual a busca imediata por benefícios passa ao largo do comportamento ético. Viver sob a luz da coletividade é, antes de tudo, entender e alegrar-se por ser coautor de condutas que visam o bem comum com perspectivas futuras.

1.2 “TODO SER HUMANO TEM O DIREITO DE SER, EM TODOS OS LUGARES, RECONHECIDO COMO PESSOA PERANTE A LEI”: DESNATURALIZANDO O AGIR VIOLENTO PARA ALÉM DA ESCOLA

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é, sem dúvida, um dos documentos com maior permeabilidade entre o meio acadêmico internacional, funcionando como parâmetro para mediar conflitos e servindo de baliza para a criação de políticas internacionais e locais, com ênfase na promoção de igualdade de direitos e dignidade. Embora ela não tenha poder de lei e tampouco, por si só, seja capaz de dirimir injustiças, é o melhor caminho para alcançarmos resultados práticos consoantes aos direitos das pessoas menos favorecidas. Se para De Baets (2011) a DUDH foi produzida sob a influência de imposições políticas do pós-guerra, ela não perde sua importância e utilidade, inclusive para o ensino de História. No que concerne aos direitos humanos, os crimes cometidos contra a humanidade, os crimes de guerra e os crimes de genocídio observam maior relevância dentro do documento. Dessa forma, trazer para a sala de aula a educação em direitos humanos é importante para a análise da Segunda Guerra Mundial.

Hannah Arendt (1994) em seu livro *Sobre a Violência*, publicado inicialmente em 1967, já nos alertava para o seguinte:

o poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. (ARENDR, 1994, p. 37).

As lúcidas palavras dessa filósofa são indispensáveis para debatermos, mesmo que em um recorte menor do alcance desse texto, a relação entre poder e violência. É nesse meio doméstico, por assim dizer, que a prática da violência se traveste de poder e embebeda quase irreversivelmente as pessoas às quais queremos sensibilizar com esse trabalho. Ao sucumbirem aos mecanismos de violência, muitos dos jovens tornam-se efetivamente integrantes dos pequenos grupos de que agem à revelia da lei, passando a ter reconhecidas suas funções e competências. Tal situação denuncia relações espúrias de comando, na qual o autor da violência não pode fazer-se representado no seu meio pela força da autoridade constituída e, ao não poder fazer uso desse expediente, aquele que insistem em incorporar a violência à sua prática contribui para o desajuste social, cuja observância da ausência dos direitos constituídos é incontestável.

As estruturas de controle social desenvolvem um desejo de permanência em seu *status quo* que é sustentada pelo que Hannah Arendt observa muito fortemente como uma espécie de laço de compromisso entre pessoas que exercem autoridade, para viabilizar e tornar autênticos seus interesses e atos, fazendo uso instrumental da violência para consubstanciar seus projetos (ARENDR, 1994). Mais uma vez encontramos aqui uma barreira, aparentemente intransponível, para chegarmos a um horizonte que vislumbra outras formas de autoridade capazes de garantir, através da aproximação entre a sociedade e a educação para os direitos humanos, uma maneira de suprimir injustiças que excluem e rotulam pessoas como diferentes e/ou inferiores das demais. Trilhamos assim, pelo solo frutífero da empatia, como forma de garantir a efetivação de tais desafios, pois, de acordo com Ferreira (2004, p. 10 *apud* SILVA, M. 2018, p. 23), “dizer que um aluno conseguiu ter empatia é dizer que ele ou ela está numa posição de tecer um conjunto de crenças e valores que não são necessariamente dela ou dela” e que, ao se apropriar dessa capacidade, esse aluno pode trazer para sua vida outros aspectos a serem analisados que contribuam para tomadas de decisões direcionadas a seus interesses dentro da sociedade.

Tendo em vista que “o objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços” (BEZERRA, 2007), a ênfase dada nesse trabalho, ao aspecto da garantia e promoção de uma educação histórica que vise os direitos humanos tem, de acordo com nossa maneira de pensar, importância redobrada nessa década do século XXI, pois vemos cada vez mais atitudes que desrespeitam flagrantemente os direitos da pessoa negra, homossexual e pertencente a grupos religiosos de matrizes africanas. Tais situações são vivenciadas por nós, professores na instituição em que somos lotados, de

forma direta ou, na maioria das vezes, de maneira velada, fazendo com que estejamos constantemente envolvidos em situações nas quais se fazem necessárias intervenções no sentido de tornar presente a fala embasada nos direitos humanos. Vemos também o aumento de casos de feminicídio e da violência contra a população indígena¹². Em larga escala, os alunos da escola pública brasileira estão, de alguma forma, representados nesse particular e, diferente do que muitos possam pensar, na maioria das vezes estão como vítimas, e é por isso que os direitos de cidadania precisam ser vivenciados cotidianamente, incorporados nas tomadas de decisão que são, na verdade, ações políticas.

De acordo com Araújo (2006), o Brasil integrou-se aos debates promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), no sentido de ampliar as intervenções na educação básica com o intento de implementar um plano global em direitos humanos, mesmo assim, cerca de vinte anos após esse esforço, ainda nos encontramos em meio a graves problemas nesse aspecto. De acordo com a conjuntura político-econômica que vivenciamos, pelo menos nos últimos cinco anos, observamos que a questão dos direitos pouco evoluiu, ao menos em aspectos específicos, quando não se estagnaram, mostrando, de certa forma, que é necessário fazer coro com aqueles que pensam uma educação libertadora e proativa, pois tornar-se “sujeito com outros sujeitos” (FREIRE, 1967, p. 51) é estabelecer compromisso sobre o agir no mundo de forma ética, uma vez que no momento em que conhecemos outras possibilidades de ver esse mundo, elaboramos novas formas de fazer e nos comportarmos diante dele, estabelecemos o compromisso com a coletividade. Por esse ponto de vista, a escola é lugar de confluência para pensamentos diferentes, cheios de vigor ou aparentemente aniquilados por experiências diversas, cabendo aos professores direcionarem todos os seus esforços na direção da construção de uma proposta pedagógica capaz de navegar pelas diferenças, mas que seja, sobretudo, ligação entre olhares, cujas intensidades díspares possam e devam mirar para o horizonte da plenitude da vida e da felicidade.

O que queremos ensinar aos nossos alunos e o que eles precisam aprender? Mais do que um jogo de palavras, essa pergunta diz muito sobre o que inúmeros docentes entendem por “ensinar”. É mais comum do que parece dividir a sala de professores com profissionais que ainda escolhem o que o estudante precisa aprender e da forma como ele próprio acha eficiente promover o aprendizado. Por essa ótica, muitos professores tornam-se desacreditados em seu ofício, pois não conseguem prover resultados para soluções de demandas para as quais ele não está preparado (GOMES, R., 2020). Porém, buscamos atentar

¹² Para mais informações, ler: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>.

para outra interpretação feita por intermédio de tal questionamento, que é perseguir um objetivo norteador que conviva entre os interesses dos agentes citados. No tocante aos direitos humanos, esse elemento é intrínseco ao pensamento e atitude política, buscando embasar todas as discussões através de um viés cujas práticas sejam reflexos de atitudes politicamente pensadas e comprometidas com a transformação da sociedade, pois, como nos fala Hayden (2020), a nossa humanidade ultrapassa nossa inevitável característica biológica e se fundamenta em nosso comportamento político. Guiamo-nos no teor dessa afirmação e em como torná-la passível de ser praticada pelos nossos alunos de uma forma que ultrapasse o conteúdo expositivo da aula. Tal preocupação está presente na concepção do nosso produto, como maneira de contribuir para uma forma de ver e debater sobre as pessoas valorizando a sua complexidade em toda sua diversidade.

Quando discutimos sobre a necessidade de vivermos em um ambiente de paz e que precisamos fazer do chão da escola o lugar para praticar esse objetivo, temos que ter em mente que os fios que constroem este tecido são oriundos de forças muito variadas e que é inquestionável que estejam dispostos através de articulações políticas que englobem o máximo possível as minorias ou qualquer grupo que se sinta preterido no jogo de poder da sociedade (ARENDR, 1989). Nesse aspecto, é fundamental que as forças políticas estejam o mais equilibrado possível, para refletirem no diálogo seus anseios. Para podermos entender e, posteriormente, elaborar uma posição política cuja ação seja voltada, no âmbito da escola, objetivando a superação da violência, é necessário encarar a realidade da forma mais direta possível, pois é nela onde encontraremos elementos para questionar fazeres que sejam sedimentadores de injustiças e que, por isso, atrapalham o surgimento de resultados firmes que venham a mostrar valia na mudança de perspectiva de cada um de nós, frente ao que nos é dado como inevitável. Na prática, aquele que age com violência, é apontado pelo imaginário popular como aterrorizador, fazendo espalhar-se pela sociedade o histerismo e, de igual forma, propondo pelo senso comum soluções históricas e pontuais para tal problema (MELO, 2009).

Em Hannah Arendt, a complexidade envolvida nas discussões em torno da violência ganha profundidade, direcionando-a para o mundo da ação, pois falar sobre poder e violência “trata-se de uma atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com nossa realidade, reconciliamo-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa no mundo” (BRISKIEVICZ, 2009, p. 3). Por esse prisma, um leque amplo de possibilidades de abordagens, sobre a questão da violência, abre-se à nossa frente para ser utilizados nas aulas, podendo gerar frutos importantes, e tendo em vista que os alunos se

inserir nesse cenário como partícipes e não como simples espectadores. Debater sobre violência pode nos levar a apropriarmos-nos da nossa condição de agentes históricos capazes de interferir na realidade que nos cerca para modificá-la, de maneira a não deixarmos que ela simplesmente defina nossas ações.

Um outro aspecto da violência nos é trazido por Sémelin (2009) e está relacionado aos massacres, pois neles há a necessidade de construir uma narrativa que torna o inimigo uma figura execrável e satânica. Tais iniciativas são acolhidas por parte da sociedade, pois veem na guerra uma forma de purificar a sociedade a partir dos seus preceitos. Não se trata de vencer, mas de estabelecer novos parâmetros sociais nos quais o diferente não tem espaço, não é aceitável; reforçando assim a ausência dos direitos humanos entre tais povos. Sémelin (2009) nos traz, em seu livro, luz acerca do tema sem, no entanto, deixar de chamar nossa atenção para o perigo de “psicologizar” ou “psiquiatrizar” os agentes históricos. O mesmo autor cita o psicanalista italiano Fornari (1969 *apud* SÉMELIN, 2009, p. 43) que defende “a guerra como um procedimento paranoico por excelência [...] em que o sujeito percebe o objeto como ameaça a sua própria existência, ameaça em si e para si ilusória, mas psicologicamente real”. De certo, nenhum comportamento social violento consegue ser justificado/minimizado mediante análise apenas psicológica de quem os perpetra, sob pena de diminuir suas responsabilidades diante de qualquer prática que viole os direitos das pessoas. Porém, parece-nos que tal afirmativa encontra uma maneira de compor de forma mais profunda as análises de comportamentos que apresentam alguma carga significativa de violência, inclusive em meio a jovens que tem em sua maioria a faixa etária que perfaz o alunado do ensino médio no Brasil.

Refletindo sobre isso, de acordo com o ângulo por onde vemos o mundo, ou ao menos de como iluminamos o ambiente para melhor observá-lo, podemos encontrar tantos pontos de vista quanto quisermos. Se visitamos ambientes impregnados de violência, lá estará mais facilmente à nossa disposição a violência como uma espécie de matéria-prima para as nossas convicções. Há um vazio a ser preenchido e ele o será de acordo com o que mais trouxer resposta aos jovens e, nesse sentido, a opinião pública tem papel determinante. Perceber que o agir violento é fato nas áreas periféricas, não afasta de outras áreas geográficas e sociais tal comportamento, pois ele vem tomando substância na formação dos jovens (GUIMARÃES; CAMPOS, 2007). Aqui chamamos atenção para a manutenção de um agastado imaginário que coloca em xeque ações de cidadania reativas à violência, cristalizando formas de agir agressivas, criando muitas vezes o estereótipo do jovem descomedido, bode expiatório que estampa a delinquência e protagoniza “o causador” da

desordem local. Quando assentimos a opiniões superficiais como essas, além de incorreremos no erro de vulgarizar e estigmatizar certos grupos sociais, fazemos passar ao largo da discussão o fato de que a violência não é um elemento que se instaura única e exclusivamente entre os mais pobres.

Enfocando novamente o Velho Mundo, a Europa tornou-se palco de dois grandes conflitos que tomaram dimensões mundiais e, na visão de Bauman, trazido aqui por Sémelin (2009), a Europa, centro de intelectualidade e das artes, viu desenrolar-se a partir de si a maior prática de violência do século XX. “A cultura em si não é uma defesa contra a barbárie. Pelo contrário, fornece armas a quem quer justificar, racionalmente, suas emoções e paixões” (SÉMELIN, 2009, p. 99). Assim, produzir cultura, nascer sobre uma “intelectualidade” mais elaborada, como na Europa, não significa entender a guerra como um mal. Pode inclusive ser possível que quem exerce o poder utilize-se desse capital cultural para defender a guerra. Então, o arcabouço cultural de uma sociedade, ou de um grupo menor, deve ser engajado politicamente para a promoção da paz. Dessa forma, fortalecemos o nosso ponto de vista sobre o assunto, pois entendemos que a relação da cultura e transformação pode ocorrer através do engajamento social crítico, voltado para a promoção de justiça e igualdade de direito.

Segundo Briskievicz (2009), quanto maior é a articulação entre a sociedade, mais estruturado se torna o poder, uma vez que ele não é talhado para que as pessoas se adaptem a ele, mas, pelo contrário, o poder forma-se na medida em que o grupo social se faz representar sob o respeito da pluralidade. De acordo com esse pensamento, sempre que os entes sociais se entenderem como individualidades que formam um grupo, eles poderão pensar e agir para o bem da liberdade, pois suas escolhas têm um objetivo que é o bem comum. Ao não conseguir organizar-se como um grupo que dirige sua própria vida, os membros da sociedade terminam por ficar à mercê de interesses de outros grupos, e percebemos isso ao indagarmos os estudantes sobre o meio em que vivem. Muito da descrença na capacidade da prática política como elemento promotor de liberdade e de combate à violência advém, ao nosso ver, das experiências refletidas nas escolhas dos representantes políticos, o que muitas vezes faz com que boa parte das pessoas entendam ação política como representação política. Na escola, portanto, o debate é o catalisador da reflexão e da proposta de atitude consciente frente à realidade estabelecida e plenamente mutável, ou, em outras palavras, a escola é um ambiente propício à liberdade, pois ali pode-se fazer uso da palavra para transformar ou para ratificar situações tais que interferem diretamente na condição de vida dos estudantes.

Não é demais lembrar que os líderes políticos que encabeçaram movimentos violentos, como as grandes guerras, representavam parte significativa de seu povo, o que pode dar, de forma errônea, uma aura de consentimento a tais atos. Estendendo para além das guerras mundiais esse pensamento, encontramos em Sémelin (2009) a análise sobre os massacres ocorridos no século XX e que repercutem ainda através de nosso século¹³. Cabe-nos aqui registrar o que pensa a socióloga Noelle-Neumann trazida à baila pelo citado escritor, pois para ela existe uma espiral do silêncio que leva as pessoas a absterem-se de seus pontos de vista com o intuito de serem absorvidos pelo grupo (SÉMELIN, 2009). Trata-se de poder fazer parte da sociedade sem sofrer os riscos de pensar ao contrário do poder estabelecido, não significando que as divergências de opiniões deixem de existir, mas tornam-se ocultas. Sobre as mortes em massacres como esses, Mbembe (2016, p. 146) reforça lucidamente que “sua morfologia doravante os inscreve no registro de generalidade indiferenciada: simples relíquias de uma dor inexaurível, corporeidades vazias, sem sentido, formas estranhas mergulhadas em estupor cruel”. Muitos dos nossos discentes identificam-se com esse “anular-se”, fortalecendo evidentemente seus laços identitários, ao mesmo tempo em que promovem o afastamento daqueles que rotulam como diferentes. Julgam, de certa forma, quem entre eles avança nos seus pequenos mundos e quem deve ser silenciado. É esse tipo de posicionamento que queremos debater sob a ótica da educação em direitos humanos.

Entre a Segunda Guerra Mundial e os alunos, há cerca de três quartos de século de distância, e os massacres citados acima são também distantes do cotidiano dos estudantes. Assim, outras formas de fazer tocar o íntimo das pessoas e fazê-las inquirir sobre o valor da vida, seja fazer aflorar questões como o luto, trabalhado por Judith Butler (2019). Em seu livro *Vidas precárias*, ela chama atenção para a vulnerabilidade e o medo que nos cercam quando ocorrem tragédias como o atentado de onze de setembro¹⁴. Sensibilizam-nos as notícias de televisão, documentários e filmes, ao sermos colocados diante do sofrimento de milhares de pessoas cuja autonomia de suas vidas foi retirada por meio de um ataque terrorista. Seguindo por essa linha, a autora discorre sobre a possibilidade, mais do que isso, sobre a necessidade de questionarmos o quanto a violência está enraizada em lugares de menor privilégio social – embora não só nesses espaços. Está presente, inclusive, nos países

¹³ Sémelin (2009) aponta sobretudo para a questão judia na Alemanha, para Ruanda e para a Iugoslávia.

¹⁴ Para saber mais, acessar: <https://www.politize.com.br/atentados-11-de-setembro/> (Acesso em: 24/07/2021).

mais ricos e, nesse sentido, propõe debater sobre mecanismos que visem minimizar a violência entre os menos assistidos em seus direitos.

Trazendo para a escola relatos de procedimentos violentos, através de imagens e narrativas da guerra, tentamos manter interligados pelo debate a agressividade exposta na guerra e a violência vivida diuturnamente pelos estudantes. Numa tentativa de expor aos estudantes sentimentos e perspectivas daqueles que viveram sob a guerra, e atos de extrema brutalidade, como massacres e atentados, intencionamos aproximar cada vez mais desses alunos qualquer debate sobre violência em seu meio. Abordar essa temática pelo viés da subjetividade, busca deixar de fora visões generalistas que tendem a justificar a condição social de insegurança como aliada de todas as horas e causadora da violência. Tentamos romper com os argumentos que visivelmente estabeleçam relações entre violência e pobreza de uma forma natural e orgânica. Por essa visão, propomos aos discentes atentarem para maneiras de ver cada pessoa do seu convívio com maior especificidade, ou seja, tirando-as da condição de potencial culpada pelas arbitrariedades que eventualmente aconteçam em seu entorno e olhar para a sua realidade de forma mais crítica, posicionando-se de maneira protagonista amparada pelos princípios que valorizam a vida.

Embora não seja o centro do nosso estudo, ao escolhermos olhar para a Segunda Guerra como meio de abordar temas da dignidade humana, os campos de concentração são os mais marcantes símbolos de desrespeito à vida, pois como bem escreveu Arendt (*apud* BRISKIEVICZ, 2009, p. 55), tornaram-se "os laboratórios onde mudanças na natureza humana são testadas e, portanto, a infâmia não atinge apenas os presos e aqueles que os administram segundo critérios estritamente 'científicos'; atinge todos os homens". Mas, se quisermos realmente promover debate sobre a importância da vida através do estudo da Segunda Guerra, precisamos nos remeter a eles enfatizando o quão desumanos foram, como nos diz Primo Levi (1988) ao experienciar os horrores dos campos de concentração:

(...) justamente porque o Campo é uma grande engrenagem para nos transformar em animais, não devemos nos transformar em animais; até num lugar como este, pode-se sobreviver, para relatar a verdade, para dar nosso depoimento; e, para viver, é essencial esforçar-nos por salvar ao menos a estrutura, a forma da civilização. (LEVI, 1988, p. 55).

Nesse sentido, vale ressaltar que qualquer comportamento exposto por nossos alunos que sinalize ênfase no desrespeito à vida, valorizando as atrocidades praticadas nos campos de extermínio, deve ser combatido sob pena de construirmos ou permitirmos o reforço de ações contra a vida em nosso meio.

O espetáculo da guerra sempre chamou a atenção da sociedade e, se recortarmos em períodos, desde suas representações nas épocas dos brinquedos de soldados de chumbo até os realistas jogos de vídeo games, ela está presente na vida das pessoas. Seus relatos, sejam escritos ou fotográficos, ajudaram a elaborar imaginários, às vezes românticos, outras vezes sangrentos, dos campos de batalha. Mas, até que ponto nos ajudam a burilar, enquanto profissionais da educação, posicionamentos sobre sua eficácia e suas consequências? Como propor aprender sobre guerra dando visibilidade à vítima? Sontag (2003) relata em seu livro, numa passagem chocante que

quando Woolf observa que uma das fotos que recebeu mostra um cadáver de um homem ou de uma mulher tão mutilado que poderia muito bem ser um cadáver de um porco, sua ideia é que a escala do morticínio na guerra destrói aquilo que identifica as pessoas como indivíduos, e mesmo como seres humanos. Isso, está claro, é como a guerra parece, quando vista à distância, como uma imagem. (SONTAG, 2003, p. 53).

Por esse ponto de vista, os múltiplos olhares que a guerra nos oferece estão relacionados ao que buscamos e em como nos sentimos diante da violência. Tal ponto de vista toca-nos de forma especial por termos na sala de aula a possibilidade de propor discussões e montarmos panoramas sobre o tema que contemple as ponderações voltadas para os direitos humanos, valorizando a vida a partir do ato de se importar com o outro. E, ao encontro disso, a educação para a vida e a liberdade questiona atitudes que se mostram indiferentes a qualquer prática de desrespeito à dignidade humana. Dessa forma, qualquer proceder racista, homofóbico ou sexista, deve ser combatido, porquanto são vias que levam a sociedade a sistematizar condutas violentas como forma de gerência pública. Tornar incômodo comportamentos que corroboram tais práticas é um meio de fazer fortalecerem-se e permanecerem entre nós valores para a manutenção da sociedade de direitos. E se, como reflete Arendt, voltando aos campos de concentração, os milhares de mortes tornam impessoal o crime (BRISKIEVICZ, 2009), nos dias de hoje, passar ao largo das injustiças impostas aos menos favorecidos nega-lhes um rosto (BURKE, 2005), afastando as pessoas da ação política que possa transformar tal realidade.

Abordando a guerra como algo não inevitável – embora não negando o fato de que elas obviamente existiram e existirão – podemos propor outros meios de explorar tal conteúdo pelos discentes, que questionem se é realmente o ser humano apenas um corpo a ser exterminado ou entregue à sorte dos campos de batalha, como uma espécie de objeto/alvo facilmente repostado à medida que vai sumindo no horizonte (MBEMBE, 2016). Um olhar que instigue essa abordagem tem a capacidade de refletir na forma de agir desses estudantes para

buscar meios de conviver em sociedade pelos quais o proceder sob impulso da violência possa ser repensado, escolhendo-se valorizar a vida. Ao fazer tal escolha, tomamos consciência de que nossas atitudes são, em grande medida, estabelecidas pelo peso da importância que damos as nossas vidas e a nossa participação nas vidas dos outros, pois passamos a ver na guerra o terrível, o aterrador, e questionamo-nos sobre a nossa capacidade de transformar a morte por meios violentos em algo diferente do impessoal, dos números e dos amontoados de matéria não viva.

Buscamos assim uma perspectiva histórica que estimule uma visão crítica por parte dos discentes sobre o contexto da Segunda Guerra Mundial que o torne capaz de questionar aquilo que Hannah Arendt chamou de mal banal (HAYDEN, 2020). Para que, dessa forma, possam sentir-se impactados diante do sofrimento de pessoas que pouco tiveram condições de defesa frente aos horrores da guerra. Por essa ótica, os dissidentes podem ser capazes de promover análises mais pertinentes, tornando significativas para o seu cotidiano atitudes que deem lugar aos argumentos, sempre em detrimento de práticas violentas. Tais práticas muitas vezes exacerbam o individualismo minando o espaço democrático do debate político, característico da coletividade, fazendo sobressaírem-se visões de mundo imediatistas e egoístas que desaguam na falta de compromisso social e na violência.

Se pessoas que utilizam de expedientes violentos devem ser responsabilizadas pelos seus atos, tais atos entremeiam-se entre a responsabilidade da autoria e a sua inserção como vítima de um sistema (BUTLER, 2019) Surge, segundo esse pensamento, uma espécie de balança na qual são pesadas atitudes pessoais como escolha ou como ação natural dentro de um contexto de privação de justiça. Em tal contexto, não se pode identificar com exatidão qual o peso da decisão pessoal dentro do coletivo. Se o mecanismo violento em que se está atrelado tem poder de decisão na ação unitária, para Butler (2019) isso não é definitivo, pois o indivíduo age, ele próprio, em função de seus atos. Em nosso ponto de vista, pensar na justificativa de ações extremas tratando-as apenas como consequência é dar como recorrente que tal atitude será sempre vitoriosa, tornando infrutífera qualquer articulação que busque analisar atos violentos como errados.

Somente entendendo-se como partícipes de um grupo e, convictas do espaço em que ocupam na sociedade, as pessoas conseguem influenciar nos direcionamentos tomados pelos agentes políticos e é nesse caminho que as ações capazes de mudarem as estruturas limitantes de direitos podem ser transformadas em políticas eficientes e duradouras (OLIVEIRA M., 1995). Por isso, as pessoas cujas vidas são vividas em desacordo com a justiça social carecem de articulação política no sentido de transpor os limites que, de forma muito útil, são postos

por outros grupos beneficiários das injustiças. Em nossa maneira de ver, é essa deficiência que vem causando, em muitos cenários, a incapacidade de grupos menos organizados produzirem seus próprios destinos, ficando à mercê daqueles cujo discurso enraíza-se pelo terreno do ódio e da violência, sendo, por isso, ao nosso entender, coerente que a abordagem do nosso tema ofereça meios de lançar luz sobre esse aspecto da violência, propondo debates a partir da sala de aula.

Por essa linha, discorreremos sobre como é funcional, nesse sistema de forças desiguais, manter parte dessa sociedade de onde vêm os estudantes da escola pública como carne que alimenta o sistema que enriquece explorando, tornando cada um potencialmente insignificante e rapidamente substituível nessa engrenagem. São essas pessoas que não tem rostos nem vontades ou, que se por ventura os tenham, devem ser eliminadas física ou intelectualmente do convívio com as demais. Por meio da violência, aniquilados, apontados como diferentes, defeituosos dentro do sistema que roda numa paz aparente, artificial. Através da consciência histórica, nos fala Garcia e Schmidt (2005), podemos interpolar aquilo que nos identifica e nos dá forma enquanto ente da sociedade com a ação que modifica nosso meio e nosso pensar, criando um vínculo de pertencimento indissociável que orienta as ações humanas para o futuro que se projete como possível. Por esse prisma, o ensino aprendizagem busca dar importância ao conteúdo ensinado à medida que tal conteúdo toca de forma única cada estudante, pois suas inquietações ganham sentido dentro das interpretações dos acontecimentos históricos. Ao utilizarmos relatos de quem viveu a guerra em nosso trabalho queremos propor humanizar as interpretações dos alunos sobre o tema, pois ampliamos o espectro de opiniões, uma vez que estas serão confrontadas com pontos de vistas variados, sendo fundamental a problematização do que é trazido à discussão.

Por outro lado, um dos problemas que enfrentamos de maneira mais acentuada atualmente em nosso país, e que vem se fortalecendo em nossas salas de aula, foi tema de reflexão por parte de Hannah Arendt. Referimo-nos aqui sobre o poder que tem determinados líderes e o desrespeito por aqueles que pensam diferente daquilo que eles estabelecem como correto (BRISKIEVICZ, 2009). Esse aspecto é certamente uma das maiores preocupações para aqueles que buscam tornar profícua a educação em direitos humanos. Nesse caso, urge trazer o debate sobre as diferenças e os diferentes. Ouvir suas vozes e torná-las meios de argumentação sobre suas próprias atitudes políticas. Pois, do contrário, a propagação do pensamento, desconectado da ação política, conduz a sociedade a uma espécie de labirinto cuja permanência termina por fazer vítimas seus próprios integrantes, ao nivelar os atores políticos pelo patamar da desmoralização ética.

A capacidade de agir de forma humanizada é uma construção que necessita do coletivo e o desrespeito a esse princípio tem levado a humanidade a conhecer o que de pior encontra-se nas pessoas, que é a capacidade de transformar o humano em supérfluo, ocorrendo, assim, a radicalização do mal que atinge em cheio o princípio da dignidade humana causando a interrupção da prática do bem e instalando gatilhos que podem ser disparados a qualquer momento por grupos que se veem representados por líderes de inclinações marcadamente totalitárias (BRISKIEVICZ, 2009). Dessa forma, o mal instala-se nas mentes das pessoas, mas é também através da atitude política que ele se infiltra e ganha corpo na sociedade. E nela, busca tornar, a todos os que são considerados desnecessários, elementos que se somam uns aos outros sem identidade pessoal ou coletiva, sendo mesmo fundamental compreender que “a individualidade, ou qualquer outra coisa que distinga um homem do outro, é intolerável” (BRISKIEVICZ, 2009, p. 58).

Poderíamos chegar a outras interpretações sobre a Segunda Guerra se perguntássemos coisas diferentes aos documentos históricos, pois, como afirmam Andrade e Padoin (2016, p. 33), “(...) cada geração formula novas perguntas ao passado e encontra novas áreas de simpatia à medida que revive distintos aspectos das experiências de suas predecessoras”. Trocando a ênfase dada aos números e aos fatos, repetidos nos livros didáticos, por inquietações nas quais esteja evidenciado o enfoque sobre a dignidade humana, possivelmente uma guerra tão distante dos discentes poderia ganhar outro sentido em suas análises. Isso porque um conflito bélico é travado, evidentemente, por pessoas e, por isso, precisamos trazer para o debate que tratamos de vidas, de subjetividades em meio ao horror da destruição. Dessa forma, buscamos dar sentido à discussão sobre vidas em meio a atos de extrema violência, trazendo à baila a viabilidade de convivermos pacificamente como alternativa aos meios violentos que tratam seres humanos como alguém desprovido de representatividade e que, por motivos alheios às suas vontades, aportaram desse ou daquele lado do embate.

Quer discorrendo sobre guerras, massacres, atos terroristas, quer discorrendo sobre a violência no cotidiano dos nossos jovens estudantes, parece-nos salutar trazer o que pensa Butler (2019) sobre a precariedade da vida. Qual o valor e o respeito ao luto, seja na guerra, seja nas comunidades menos assistidas por políticas públicas? O que representa, por exemplo, para nossos jovens, ver nas redes sociais cenas como as do caso Lázaro, veiculadas por alguns meios de comunicação de forma sensacionalista, pela qual o corpo já sem vida do acusado foi transportado entre viaturas como um troféu pela polícia que ali, visivelmente, excedia sua função prevista pela lei e agia na condição de entidade que julgou, condenou, e executou a

sentença¹⁵? Trazido tal acontecimento para a sala de aula, percebemos que as reações transitaram entre a indiferença e a revolta e isso, de uma maneira muito forte, marca qualquer proposta de uma educação direcionada para a paz, inclusive porque, em certo grau, aquela maneira de agir é imposta a muitos dos nossos jovens de classe menos favorecidas. A quem permitimos, como sociedade, vivenciar o luto? Enquanto olharmos para a vida por esse ângulo, não conseguiremos oferecer condições de atribuir o real valor que ela tem, uma vez que fica evidente que algumas vidas passam a ter mais importância que outras. Junto com essas diferenças, outras tantas se sedimentam, reforçando omissão de direitos e uso indevido de práticas violentas.

Porém, se há entre nós jovens que conheceram o luto através de atos violentos de terceiros que espelham sua condição na sociedade, há, da mesma forma, pessoas cujas atitudes cruéis contínuas se deram como consequência de perdas de gerações das quais elas nem sequer chegaram a conhecer, mas que as assombram diuturnamente. Notemos com propriedade que há vidas diante das quais se clama por luto às suas perdas e, da mesma forma, há vidas pelas quais não se considera humana, mesmo que habitem um corpo, pois como afirma Butler (2019):

se a violência é cometida contra aqueles que são irreais, então dá perspectiva da violência, não há violação ou negação dessas vidas, uma vez que elas já foram negadas. Mas elas têm uma maneira estranha de permanecer animada e assim devem ser negadas novamente (e novamente). (BUTLER, 2019, p. 37).

Nesse sentido, parece-nos que as práticas descabidas de desrespeito às normas sociais que regulam a convivência social, e são inerentes aos seus cotidianos, substancializam gatilhos que precisam ser urgentemente desarmados para dar espaço a vivências pelas quais fique evidenciada a importância prática do valor da vida. Por esse aspecto, a luta por direitos conduz-se pela esfera do indivíduo protagonista que transita entre o privado e o público. Reivindicar é, por essa ótica, se fazer presente nas duas esferas, reforçando lá e aqui características que expõem a dignidade humana como bem fundamental para a convivência harmônica entre subjetividades.

¹⁵ Para mais informações, acessar: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2021/06/28/lazaro-morre-apos-ser-presos-em-goias.ghtml>.

1.3 “TODO SER HUMANO TEM DIREITO À INSTRUÇÃO”: ENTRE A PRÁXIS E A REALIDADE, POR QUE MUDAR?

Um dos maiores desafios para o professor de história é a renovação de sua prática pedagógica com o objetivo de acompanhar as mudanças que se apresentam diante de si diariamente. Tais transformações nos chegam de formas variadas e vão desde as tecnologias digitais até entender o que realmente interessa aos alunos atualmente. É lugar comum falar que a forma de dar aula é uma das coisas que mais encontram resistência por parte dos docentes, mas é isso o que temos constatado ao longo das últimas décadas, sobretudo se observarmos que tratamos com jovens cuja base da tecnologia usada atualmente já existia quando eles nasceram. Temos visto muitos depoimentos em formações profissionais, e nas próprias salas dos professores, que apontam para um aparente desinteresse que essa geração desenvolve pela educação formal.

A bem da verdade, muitas outras tentativas de justificar o baixo rendimento diante daquilo que o professor determina como necessário e certo aprender poderiam ser listadas aqui, mas a título de exposição da nossa experiência, damos-nos por satisfeitos com o que foi trazido acima e, como contraponto, reportamo-nos também à nossa experiência com as oficinas de curta-metragem e, atualmente, de História em Quadrinhos (HQs), oferecidas dentro do currículo do Programa de Escolas Integrais de Pernambuco¹⁶. Nessas oficinas, podemos testemunhar o quanto os discentes demonstram entusiasmo, chamando-nos atenção sobre o “desinteresse” dos mesmos pela educação, citado acima. Essas situações nos causaram inquietações que nos levaram a pensar sobre a forma como damos aula, despertando o interesse por torná-la mais agradável e provida de sentido para os estudantes.

Sontag (2003, p. 85) nos aponta com profunda sensibilidade que “parece normal para as pessoas esquivarem-se de pensar sobre as provações dos outros, mesmo quando os outros são pessoas com quem seria fácil identificar-se”. Com efeito, queremos propor aos nossos estudantes condições para que afirmações como essas sejam passíveis de reflexões em nossas aulas. Enfatizamos nesse trabalho a discussão dos conteúdos históricos sob o prisma dos direitos de dignidade e, para tal, é preciso conciliar os princípios da educação em direitos humanos com a prática pedagógica que dê ênfase a um ensino contextualizado (SILVA; VENERA, 2020). Seguindo por essa ótica, a DUDH é um documento que precisa estar dentro da escola, mas não como um documento comemorativo, um adereço representativo de uma época, e sim como um instrumento palpável e basilar para a elaboração do projeto político-

¹⁶ Para mais informações, acessar: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>.

pedagógico da escola, precisando ser vivenciado pelas diversas áreas de conhecimento incorporadas pelo currículo escolar, que deve ser problematizador e intrinsecamente ligado ao mundo cultural do estudante (BEZERRA, 2007). Dessa forma, é possível estabelecer relações entre instituição e cotidiano, contribuindo para que os nós da desigualdade e do desrespeito à convivência pacífica sejam desfeitos. Nesse sentido, encontramos num mosaico de emoções que estão representados nos atores envolvidos, tanto docentes quanto discentes e comunidade, pois quem forma seres humanos na escola são, obviamente, igualmente seres humanos.

Paulo Freire (1967) confere, da seguinte forma, a importância de entender-se como parte do mundo:

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, 1967, p. 39).

Bem sabemos que educar é contribuir para a ampliação do esteio da liberdade numa sociedade tão diversa em desejos, saberes e atitudes. Em uma época em que o pensar diferente tem-nos feito presenciar atitudes radicais de desrespeito à vida, não tem sido raro defrontarmos-nos com atitudes que propiciam situações de desrespeito pelo princípio do contraditório. Precisamos ser sensíveis ao mundo que nos cerca e, no tocante à nossa profissão, estar aberto às visões/experiências pedagógicas diferentes, pois esse constante refazer-nos interfere fecundamente na forma como nos dedicamos ao ato de ensinar história.

Talvez muitas das queixas que nós professores fazemos sobre o ofício de ensinar advenham da crença que ensinar seja

uma tarefa relativamente fácil quando não consideramos a sua relação imediata com o aprender. Nesse sentido, ensinar é fácil, bem mais difícil é fazer o outro aprender, bem mais difícil é criar condições para que outro sujeito possa mobilizar-se intelectualmente [...]. (CAIMI, 2015, p. 11).

Dessa forma, espera-se de nós, professores, a sensibilidade de sempre trabalhar ampliando perspectivas de maneira a vislumbrar recursos e ganchos que funcionem como elementos motivadores, cujas utilizações sejam capazes de integrar conteúdo e vivência. Ao afastarmos de nossa prática visões estanques, desconectadas e reprodutoras cegas, mecânicas, desprovidas de sentimento e sentido, abrimos espaço para que a consciência histórica se desenvolva a partir da percepção de mundo que os alunos nos apontam e de como ele dialoga

com novas formas de pensar e ver o mundo (BAROM; CERRI, 2011). Por essa ótica, não é possível ensinar, ou melhor dizendo, não aprendem os estudantes e nem ensinam os professores, sem que se façam as ligações necessárias sobre as experiências de vida relacionadas. Ou, de outra maneira, conhecendo historicamente a sociedade, podemos entender que tal conhecimento deve ser oferecido como ponto de partida para compreendermos o outro em seu diferente grau de criticidade, pois, como afirma Freire (1967, p. 106), “se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será”.

É interessante destacar que, enquanto professores de história, precisamos manter o olhar atento sobre essas idas e vindas dentro do campo do ensino, mantendo aquilo que pode ser considerado avanço e propondo mudanças ao que não nos soma na prática educativa, visto que dividimos uma sociedade plural (SILVA; SELVA, 2007), na qual mais do que nunca alguns grupos, orientando-se por modelos confessionais de educação, pressionam claramente os órgãos voltados para a promoção de educação no sentido de estabelecer parâmetros conservadores. Esses grupos disputam no campo acadêmico e político com pensadores cujas propostas são marcadamente progressistas. Estamos falando aqui de uma discussão heterogênea na qual a maioria de nós, professores, temos nos colocado à prova para defender o máximo possível a nossa liberdade de cátedra, no entanto, nessa queda de braço, o conservadorismo parece estar conseguindo espaços importantes que, ao nosso ver representa uma diminuição dos avanços na área de direitos humanos.

O ato de ensinar não é algo que se faça sem os pés no chão, pois ele é vinculado a um currículo oficial cujas bases advêm de tensões e pressões, pelas quais o resultado é um amálgama de interesses (SILVA; SELVA, 2007). Sendo assim, quando o currículo não atende às particularidades de uma determinada comunidade, a observância cega a esse documento pode ser muito mais prejudicial ao que se quer obter como resultado do que a sua aplicação acrítica e descolada da realidade. O que precisamos oferecer em nossas aulas de história? Essa pode ser uma pergunta que orienta e define a trajetória pela qual iremos seguir nossa jornada. O passado que queremos ensinar entrelaça-se com os alunos e seus presentes, com o professor e sua formação e transformação contínua – ou pelo menos é assim que desejamos que seja – no intuito de trazer para a nossa sala reflexões que nos conduza por um viés em que a conquista da cidadania esteja sempre presente.

Esteados nesse raciocínio, nossa ação em sala de aula deve tomar direções diferentes daquelas que enfatizam a exposição de conteúdo como reprodução de “verdades”, que quase sempre dá ao docente a falsa ideia de que estamos desenvolvendo um trabalho proveitoso. Assim sendo, devemos arguir com o intuito de tornar a aula um local de liberdade de

expressão, de construção do conhecimento histórico, deixando sempre espaço para a sua reconstrução (SILVA, M., 2018). Por isso, se faz necessário o entender historicamente para propor atitudes que contribuam para a vivência sob a luz da democracia, respeitando os direitos de todos. Por experiência, afirmamos que tal compromisso muitas vezes ganha importância, configurando-se na nossa prática. Mas é verdade também que fazer permanecer, para além da sala de aula e da vida dos nossos alunos, tais atitudes criadoras e transformadoras, muitas vezes nos escapa às mãos.

Por isso propomos para esse trabalho, ao tratarmos da Segunda Guerra Mundial, assunto que nos traz fatos ocorridos há mais de três quartos de século, o uso de cartas da época e passagens de diários, pois elas podem ser significativamente reveladoras para a aprendizagem em história, pois, como afirma Chartier (1991 *apud* ANDRADE; PADOIN, 2016, p. 21) “livre e codificada, íntima e pública, mantendo a tensão entre o segredo e a sociabilidade, a carta, melhor do que qualquer outra expressão associa o lugar social e a subjetividade”. Ensinar sobre uma guerra através apenas dos livros didáticos vem se demonstrando ineficaz em estabelecer o interesse dos alunos pelo tema e, através da nossa experiência, ao indagarmos a razão desse fato, temos como resposta a distância temporal do evento e isso se dá por eles não sentirem a possibilidade eminente da perda de suas vidas num campo de batalha, embora muitos vivam, como já foi dito aqui, em situações de violência gritante e não consigam fazer relações entre a violência do passado e do presente. Ao usarmos as cartas como material pedagógico, observando as figuras que não são de grande vulto histórico e que por isso passam comumente ao largo de tais estudos (BURKE, 2005), intentamos apresentar uma forma de ensinar na qual os fatos vividos no passado, e que não podem ser mudados, sejam vistos a partir de outras necessidades (BLOCH, 2003) relacionadas a uma educação cidadã, cujas considerações sobre atitudes e visões de mundo das pessoas do passado possam fazer parte de formas novas de pensar e reelaborar modos de agir.

2 A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO COMO DOCUMENTO NORTEADOR PARA A EDUCAÇÃO E O ENSINO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL A PARTIR DA VALORIZAÇÃO DA VIDA

O lócus escolar que vivenciamos nos últimos anos nos mostrou o quanto é premente procurar por abordagens diversificadas em sala de aula, sob pena de não cumprirmos com o que queremos: educar sob a luz dos direitos humanos. Diuturnamente, lacunas se abrem para nós, professores, que dizem respeito à função da educação e à maneira como estamos dando aula. No entanto, encontramos significativa contribuição nas palavras de Schmidt (1998, p. 57 *apud* GARCIA; SCHMIDT, 2005, p. 298) quando diz que: “ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento”. Cabe-nos, portanto, atentar para essa realidade promovendo debates que valorizem o conhecimento histórico da comunidade escolar, mediado pelo que cumpre ensinar sob os pilares dos direitos humanos.

A construção de um currículo escolar se faz sob interesses e disputas políticas e sociais, com finalidades de estabelecer na sociedade formas que garantam a sua própria existência. Nesse sentido, Goodson (2018, p. 21) diz que “as matérias escolares não são entidades monolíticas e sim amálgamas de subgrupos e tradições influenciadas por conflitos e disputas que decidem que conteúdos, métodos e metas podem ser ou não legítimas” e ao contemplar, em sua concepção, os interesses dos diversos grupos sociais, esse currículo tende a oferecer melhores condições para ampliação dos direitos de dignidades. Por outro lado, quando prevalecem interesses econômicos e políticos de um grupo sobre os demais, esse documento orienta a educação como algo que não vê nas pessoas pluralidade, transformando-as assim num conjunto de força humana, tendo uma função dentro do sistema mecânico de produção de riqueza e saberes que inviabiliza aos mais pobres galgarem os postos mais relevantes na sociedade (SILVA; MOREIRA, 2011). Nessa linha de raciocínio, a escola/espço físico é um lugar em que se pode optar pela manutenção da reprodução de saberes estabelecidos, ou espaço simbólico de produção de conhecimento capaz de transformar a sociedade (CARRETERO, 2010). No entanto, toda ação que busque propor o engajamento social a partir da escola passa pela discussão do currículo utilizado.

Nesse sentido, o currículo é construção histórica, e discuti-lo apenas como um documento elaborado nos gabinetes, mesmo que existam traços que o liguem de alguma forma às questões sociais, é insuficiente. É uma imperfeição não discutir o currículo também a partir da sala de aula. Nessa linha, fazer educação aliando-se currículo e prática, na busca

por uma sociedade mais equânime, é olhar para além da sala de aula, no sentido de questionar as estruturas econômicas e sociais que a sustentam, e, mais do que isso, aprisionar os discentes levando-os a serem receptores de instrução escolar em detrimento da educação para a vida e da dignidade humana (GOODSON, 2018). O currículo é uma seleção do que queremos ensinar, dentre várias possibilidades, e está relacionado às forças econômicas e sociais de onde atua.

Nos primórdios, o estudo de campo do currículo denotou bastante ênfase na capacitação das pessoas para a produção industrial. Atualmente, suas intenções são mais amplas e, por uma perspectiva pós-crítica, direcionam-se por uma visão vinculada aos direitos humanos, em que há amplo espaço para refletir sobre saber, identidade e poder (SILVA, T. 2010, p. 15 *apud* SILVA, B., 2018, p. 15). Essa discussão é fundamental para estabelecer ou restabelecer parâmetros para a educação, e, se observarmos mais de perto nossas escolas, podemos perceber que a execução do currículo ainda é muito pouco levada a sério. Ainda nos deparamos, em nosso fazer pedagógico, com profissionais que defendem que a escola deva orientar-se por um modelo que preze a eficiência científica, no qual o que importa é o resultado daquilo que é produzido em concomitância com o que é anteriormente determinado e projetado para acontecer. Numa sala de aula, no entanto, há cada vez menos espaço para tal pensamento, se quisermos uma educação que gere protagonismo. Aliado a essa maneira de pensar e agir, o currículo prescrito mostrou-se muito aquém das exigências de uma política educacional que se quer partícipe de um projeto mais amplo de cidadania (GOODSON, 2018), conduzindo discentes e professores a um redemoinho de frustrações.

Por outro lado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é clara quanto à função da educação para as exigências do mundo atual e das perspectivas futuras:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018. p. 15).

Embora algumas das perspectivas lançadas pela BNCC já venham sendo discutidas e, há algum tempo, colocadas como norte da discussão educacional em nosso país, percebemos, ao longo da nossa experiência como docente, que implementar tais valores ainda é difícil. Nesse ponto, a escola, como instituição, ainda não conseguiu modificar-se para

alcançar os anseios dos jovens estudantes, o que faz com que o possível desinteresse ou diferentes saberes que eles possam apresentar sejam vistos como fracasso ou até mesmo com estranheza por alguns professores. Sob essa ótica, esse novo documento precisa, de fato, nortear o processo educacional para além do espaço físico e cultural que foi vivenciado no século passado, contribuindo para a formação de pessoas voltadas para a consciência cidadã, tentando provocá-las a pensar de forma universal, trazendo para dentro de seus questionamentos valores de respeito à vida.

Ainda no que diz respeito ao nosso cotidiano profissional, é preciso ter uma perspectiva incessantemente voltada para os direitos humanos, e, como afirma Candau (2014, p. 3), o “processo de empoderamento (“empowerment”) [...] trabalha na perspectiva do reconhecimento e valorização dos grupos socioculturais excluídos e discriminados, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil”. Temos, em nossas salas de aula, inúmeros exemplos que podem se transformar em matéria-prima para o debate sobre a promoção dos direitos humanos e, se isso não é feito continuamente, parece-nos que um dos fatores é por falta da integração entre professor, aluno e uma prática efetiva do currículo na nossa ação pedagógica. Nesse sentido, o currículo do Estado de Pernambuco é bastante enfático na promoção de educação para os direitos humanos:

Ao reconhecer a educação como um direito humano, o Currículo de Pernambuco define como eixo norteador o fortalecimento de uma sociedade democrática, igualitária e socialmente justa. Para tanto, adota como princípios orientadores: equidade e excelência, formação integral, educação em direitos humanos e inclusão. (PERNAMBUCO, 2021, p. 18).

Como documento, o Currículo de Pernambuco mantém o enfoque reforçando a democracia e os princípios de direitos humanos já discutidos em outros escritos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁷. Ao sinalizar para uma educação pautada na educação em direitos humanos, o currículo de Pernambuco entende que a oferta de educação formal precisa estar vinculada ao respeito pela diversidade cultural, econômica e o respeito ao credo de cada um. Para que o diálogo acerca do ensino básico de qualidade cidadã seja realmente praticado no estado, se faz necessário investir em capacitação profissional constante, incentivo aos projetos a serem elaborados dentro das escolas e integração desses projetos com a comunidade na qual a escola está inserida.

Reforçamos ainda que:

¹⁷Para mais informações, acessar <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>.

[...] o Currículo de Pernambuco, fundamentado na BNCC, torna-se um instrumento de referência indispensável a todas as etapas e modalidades da Educação Básica, e a escola deve, por sua vez, oferecer situações que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e, com efeito, novas competências que, nas práticas cotidianas, possibilitem a resolução do saber fazer e do saber agir nos diversos espaços sociais, bem como propor um redirecionamento para os pilares da educação de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (DELORS, 1996 *apud* PERNAMBUCO, 2021. p. 24).

O documento aponta para a formação do cidadão na sua integralidade, capaz de protagonizar seu futuro, sempre em busca de uma visão e ação que seja coletiva, uma vez que a transformação individual em muito está ligada à mudança social. Para que esse modo de ver educação seja realmente aplicado por nós professores, é fundamental o conhecimento e o debate desse documento e sua relação com a BNCC. Lembrando que neles estão sobre a mesa forças políticas e ideológicas que os compuseram e, por isso, não são documentos irreparáveis, mas que ali encontramos meios de contribuir para a formação do estudante de forma mais abrangente, destacando-se pela criticidade e solidariedade. Outrossim, debater sobre a mudança de currículo significa entrar num terreno já muito conhecido e no qual ela nem sempre é bem-vista. O solo acomodado e conformado por um saber que, aos poucos, tornou-se “verdade absoluta” não será transformado a partir de um mero chamamento para a mudança. É mais do que isso o que se precisa, pois é de abandonar a zona de conforto que falamos aqui. A mudança do arcabouço teórico e das grades curriculares a serem oferecidas nas escolas, por si só, não provoca, na maioria das vezes, a reação esperada.

Mudar, sabemos bem, é trabalhoso, desafiador e demanda esforço para que se vislumbrem perspectivas futuras proveitosas que muitas vezes nem professor nem estudante têm sido instados a ter. Parece-nos que, nesse momento, ocorre uma ampla desilusão dentro e sobre o processo educacional que leva muitos professores ao conformismo. E, nesse sentido, o currículo escolar está mais apto a ter sucesso quando aberto à construção, quando é maleável e sensível às mudanças que, diante da dinâmica da sociedade em que vivemos, com efeito, são sentidas porque são de ordem prática. E o currículo, documento que é, não envolve todas as nuances e anseios da sociedade, sobretudo porque não podem, ideologicamente, abranger variedades de posicionamentos e porque muitas vezes tais demandas são inexistentes quando da sua feitura. Nesse aspecto, a importância da escolarização e da ordem social são muito íntimas, pois a transmissão do saber, quando feita de forma equivocada, provoca um imenso prejuízo à sociedade, fazendo muitas vezes com que os estudantes não se percebam como agentes políticos no meio em que vivem (GOODSON, 2018). Em um ambiente escolar no qual a participação dos estudantes como atores sociais relevantes é silenciada ou minimizada,

ocorre uma escola que reflete um projeto educacional ineficiente e insuficiente para os dias em que vivemos, por isso a construção do currículo precisa estar atenta a essa realidade para que os esforços a serem executados pelas partes envolvidas na educação sejam aferidos com êxito.

A escola é o ambiente de maior permanência da sociedade e, se a ela não for dada a devida atenção, permanecerá como uma instituição mantenedora de divisões sociais. (ALTHUSSER *apud* SILVA, T., 2010, p. 31). Nessa ótica, uma proposta curricular deve dialogar com o aluno, suas experiências e expectativas. Precisa haver espaço dentro desse documento para que haja essa afinidade. Além disso, desse contato, é preciso orientá-lo, como já dito aqui, na educação em direitos humanos, e isso equivale a dizer que o currículo deve ter condições de ser colocado em prática, embora possa sofrer descrédito, sendo visto, por parte de alguns professores, como mera burocracia. Mas, se esse documento é voltado para valores em direitos humanos, ele, através da ação dos professores, terá força para se impor diante de modelos ideológicos que tentarão colocá-lo em um lugar de menor destaque. Além disso, vale ressaltar que, muitas vezes, quando optamos por trabalhar em constante vínculo com princípios de cidadania, deparamo-nos com mais frequência do que queríamos com posicionamentos receptivos a preceitos religiosos, com ênfase na defesa da tradição familiar que dificultam, inclusive, um diálogo inicial que seja permeado no respeito à diferença. Vemos, então, a naturalização de comportamentos que vão de encontro à cidadania e que buscam modelar suas próprias opiniões, em detrimento da diversidade cultural e da autonomia de outros entes sociais.

Por outro lado, o currículo não pode ser desvinculado da cultura e da sociedade para as quais ele foi proposto. Não há espaço para um documento que fuja dessa inter-relação sem que, por essa ausência de diálogo, não denuncie intencionalidades políticas que prejudiquem parte do tecido social a ele ligado (SILVA; MOREIRA, 2011). Ao escolher a educação como um dos principais meios para discutir as diferenças sociais e promover a dignidade humana, temos em perspectiva que nenhum atalho pode ser tomado para chegar a tal objetivo e, mais ainda, chamamos atenção para concepções político-ideológicas que veem na escola um campo neutro e até mesmo estéril, no que diz respeito à diversidade cultural. Nesse sentido, a tentativa de disseminar a cultura comum e formar um padrão ideológico e cultural nas escolas é uma intenção de controle perigosa que pode estabelecer-se no currículo e da qual precisamos tornarmo-nos atentos (SILVA; MOREIRA, 2011).

As relações de poder que perpassam o currículo, e que muitas vezes são contribuintes de seu enrijecimento, não são amplamente discutidas no âmbito profissional. Não tem havido,

pela nossa forma de ver, uma discussão entre os nossos pares que seja mais profunda, produzindo, para além da crítica superficial, concepções e pressões por mudanças que sejam capazes de desnaturalizar e historicizar o currículo. Nesse sentido, afirma Carretero (2010, p. 50), é que “a historicidade é, portanto, uma capacidade que possui tanto uma dimensão cognitiva quanto cultural, pois representa um desenvolvimento intelectual no interior de um sistema complexo de construção social do sentido”. Em termos de sala de aula do ensino básico, o pensar histórico alcança sua função na medida em que as concepções culturais cotidianas são valorizadas a ponto de o conhecimento formal encontrar sentido para quem aprende. Por via da valorização da perspectiva cultural, o estudante pode perceber que a sua construção, enquanto ser humano, necessita da sua compreensão de que vive coletivamente e que, sendo junto com os outros (FREIRE, 1967), necessita entender-se historicamente funcional. Não há ambiente para percepções superficiais e, para tanto, toda forma de ver o mundo em que se vive, torna-se compromisso com a coletividade.

O contexto histórico perpassa o currículo de forma intensa, pois dialoga com a pedagogia, com o lugar na sociedade em que o aluno irá ocupar e com as tensões de poder. Segundo Goodson (2018), essa presença histórica não se dá apenas através de relatos e constatações de pontos de vista históricos, mas da ação efetiva. Falamos aqui de um currículo historicamente situado, em que apenas conhecer e criticar historicamente determinados temas não é suficiente para a promoção da educação, mas é elemento motivador da ação transformadora dessa educação, pois constroem pontes por onde transitam saberes anteriores à tomada de consciência dessas pessoas. O conhecimento encontra-se em constante processo de negociação, dando forma e sendo formado pelas várias identidades nele envolvido (CARRETERO, 2010). O currículo de história, por mais democrático e sensível à diversidade cultural e à multiplicidade de interpretações, deve dar poderes para que o professor possa tornar visível essa ou aquela perspectiva que mais julga ser proveitosa para a sua prática.

Em uma visão pós-crítica do currículo, os saberes escolares dialogam com outros saberes sociais e neles são expressos confrontos parciais ou totais sob determinados pontos de vista. A cultura, nesse caso, é utilizada não apenas como um objeto a ser aprendido, mas como um elemento constitutivo da negociação realizada a partir da percepção variada das partes envolvidas na aprendizagem (CANDAU; MOREIRA, 2014). Dessa forma, a sala de aula é espaço de vivências e elaboração de competências capazes de dar conta de possíveis formas de viver em que as diferenças sejam respeitadas e as semelhanças, quando evidenciadas, sejam formadoras de práticas cidadãs que possam ser reproduzidas no meio

escolar. Para tanto, a prática pedagógica precisa ser sensível ao debate e entender que essas negociações demandam tempos específicos em cada sala de aula.

Entretanto, para que as reflexões feitas acima sejam postas em prática, é preciso conhecer os grupos sociais representados no currículo e, mais ainda, como eles são significados no documento em questão, pois não há modelo curricular para enquadrar total e irreparavelmente todas as diferenças sociais e culturais. Para que o saber escolar seja significativo ele precisa fazer sentido para aquele que aprende, e isso se faz ao se tornar possível vivenciar tal saber. Por essa linha de pensamento, a cultura deixa de ser vista como uma realidade cumulativa de experiências e conhecimentos na qual os saberes enxergam apenas uma visão e numa direção (CANDAU; MOREIRA, 2014). Em outras palavras, há espaço para o diálogo sobre violência e valor da vida em nossas salas de aula, muito embora nós, enquanto profissionais atuantes no ensino básico, tenhamos em nossa conta abordagens que envolvem direitos que, muitas vezes, esbarram em concepções construídas por famílias nas quais a violência é uma presença constante, inclusive, incentivadas no agir diário, ganhando sentido entre elas como uma espécie de valor.

Nessa perspectiva, concepções que defendem atitudes violentas como meio de obtenção de espaço de sobrevivência, quando expressas nas famílias de nossos discentes, corroboram com a utilização do senso comum como forma de contribuir para a manutenção de uma sociedade excludente (APPLE, 2011). Constrói-se, assim, uma naturalização da violência e, com isso, arruinam-se direitos sociais numa espécie de fluidez entre paradigmas familiares e introjeção de condutas que reforçam a sua dependência dos grupos hegemônicos da sociedade. Esse agir, que não leva em consideração a valorização da vida, favorece uma forma de pensar em que se estabelece muito cedo qual o lugar de cada pessoa na sociedade, por isso, o debate sobre currículo deve partir do ato de desmascarar essas intenções reprodutivas de desigualdade.

Um outro ponto que queremos enfatizar, acerca do currículo, é a educação pelo viés interdisciplinar. Nesse sentido, a interdisciplinaridade cria uma tensão contínua entre as disciplinas, não para negá-las ou hierarquizá-las, mas para que elas possam oferecer o máximo de elementos possíveis que contribuam para a construção das habilidades necessárias para os estudantes no mundo globalizado (GOODSON, 2018). Caminhamos, com a implantação da BNCC, para o aprofundamento da interdisciplinaridade como meio de tornar mais eficaz o estudo sobre temas que cada vez mais estão imbricados e que, por isso, a sua análise estanque por disciplinas não mais dá conta de uma compreensão aceitável e que vá ser

capaz de gerar competência na vida prática dos estudantes. Seguindo a ótica da BNCC, o estudante deve desenvolver, entre outras, a competência de:

argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p. 22).

Nesse sentido, é coerente pensar que os direitos de cidadania estão intimamente ligados e são propósito da educação, com as diferentes formas de ver o mundo no que tange à religião, raça e classe social. Buscam, além disso, a partir de um agir ético, trazer para seu cabedal as questões voltadas para a defesa ambiental e da economia sustentável. Isso nos mostra o quanto é importante reforçar tal competência dentro do ensino de história, mais especificamente da Segunda Guerra Mundial, conteúdo curricular do nosso trabalho. Por esse prisma, estudar a guerra pela ótica dos Direitos Humanos e do combate à violência é também fazer uso da empatia como importante elemento para fazer respeitar a diversidade, saberes e experiências que venham a ser acatadas, inclusive como potenciais pressupostos para modificar situações de violência.

Ao voltarmos-nos, mais uma vez, para o Currículo de Pernambuco, vemos que este encontra-se sincronizado com o pensamento de Zabala (1998), como confirma a seguinte passagem:

Aprender a conhecer, apontando para o interesse do estudante pelo conhecimento (conteúdos factuais); aprender a fazer, que mostra a coragem de arriscar, de executar, até mesmo de errar, na busca de acertar (conteúdos procedimentais); aprender a conviver, oportunizando o desafio da convivência, do respeito ao próximo e aprender a ser, que traz o objetivo de viver como o papel central do estudante como cidadão (conteúdos atitudinais). (ZABALA, 1998 *apud* PERNAMBUCO, 2021, p. 28).

Ao fazer a opção por tratar a educação em direitos humanos através de uma perspectiva transversal, o Estado de Pernambuco alinha-se ao entendimento de que a cultura dos direitos cidadãos não cabe apenas em um componente curricular, como História ou Projeto de Vida¹⁸, devendo assim ganhar espaço no conjunto dos componentes que compõem o currículo. Muito embora essa discussão não seja nova na rede pública do nosso Estado, ela precisa ser enfatizada e encampada por todas as escolas, como instituição e pelos professores

¹⁸Para mais informações, acessar <http://www.educacao.pe.gov.br/portal//upload/galeria/15428/2-21-pernambuco-Prof-ano-1-apresenta.pdf>.

no seu fazer pedagógico, pois, materializada na perspectiva transversal, a educação em direitos humanos fortalece os paradigmas da educação integral do cidadão considerando os estudantes em todas as suas dimensões. Acreditamos que ainda é gritante a distância entre a elaboração de documentos e a vivência efetiva da cidadania. Essa é, inclusive, a razão desse trabalho que pretende oferecer, dentro dos seus limites, meios de reforçar a educação em direitos humanos na prática pedagógica da nossa escola e, por conseguinte, da vida dos alunos. O desafio, a nosso ver, é possibilitar ao estudante construir saídas para situações extremas em seus cotidianos que vislumbrem o máximo de justiça, sedimentando a cultura de paz na escola, fundamentada na defesa e reconhecimento da igualdade de direitos, valorização das diferenças e protagonismo estudantil.

Segundo Pinar (2016):

O currículo é uma conversa complicada pela singularidade de professores e alunos, e isso necessariamente tem que ser assim. Os professores só podem ensinar se se expressarem por meio de matérias que amam e se sentem comprometidos a explicar a alunos com frequência poucos ávidos por abandonar os confins do que já sabem. (PINAR, 2016, p. 22).

Embora concordemos com a citação de Pinnar (2016), acreditamos que, para que tal circunstância ocorra, é preciso que o docente conheça a fundo o currículo ao qual está submetido, ora corroborando-o, ora tecendo críticas que possam melhorar sua prática pedagógica. Por outro lado, presenciamos professores que acreditam que dizer tudo o que sabem, e que por isso lhes faz sentido como projeto de educação, é sua missão, pois os alunos são vistos como seres vazios e cheios de espaços a serem preenchidos e polidos pelo saber do mestre. Já o discente tende a ser alguém para quem os conhecimentos “antigos” dos professores não servem para o mundo fluido em que vivem. Nenhum acredita que o outro lhe será útil. Para fazer sentido, o currículo precisa ter espaço para as vivências desses dois grupos aparentemente antagônicos e blindados. Sabemos, através de nossa experiência pedagógica, que as salas de aula são mundos diferentes e que mesmo uma sala de aula pode tornar-se diferente ao longo de um ano letivo. Por isso, a escola precisa ser maleável quanto aos pontos de vista dos professores e deve estar também aberta aos interesses de mudanças dos alunos. De outra forma, o currículo se esvazia (PINAR, 2016).

Muitas das vezes, ao entrarmos em sala de aula e vermos prostrados a nossa frente grupos de jovens, potenciais cidadãos ativos de suas próprias vidas, esperamos que, por um passe de mágica, eles se levantem de suas mesas/amarras e transformem-se a si mesmos e aos outros. Coisa que não se deve esperar enquanto educador, uma vez que somos responsáveis por oferecer possibilidades para que tais amarras sejam desfeitas através de um processo que

promova autonomia. O convívio em sociedade é complexo por sua própria natureza, pois estamos interagindo com jovens que apresentam expectativas distintas, que advém de contextos sociais que podem ou não se articularem pelas mesmas necessidades. Além disso, é preciso que estes jovens negociem constantemente com visões de gerações diferente da sua e que podem não aceitar as diferenças, passando a impor-lhes formas de administrarem suas vidas que são insuficientes para suas demandas. É dentro da construção educacional que tamanhos desafios são lançados e devem ser debatidos.

Ao longo de sua existência, o Brasil naturalizou diferenças em seu projeto educacional que devem ser reparadas na confecção dos seus currículos (BRASIL, 2018). Para isso, se faz pertinente destacar e incluir como princípios fundamentais, nos documentos que norteiam a educação dos estados, aspectos da diversidade racial, de gênero, sexual e, sobretudo, da condição socioeconômica das famílias. Em muitas formas, num país com tantas desigualdades como o que vivemos, os aspectos discriminatórios desses elementos contribuem para o aumento da violência, minando as práticas que observam a cidadania. Dessa maneira, os abismos sociais se apresentam à frente das pessoas e são levados ao debate da escola. Quantos dos preconceitos acerca de raça, ou classe social, não estão, por exemplo, explícitos ou mesmo disfarçados nos comentários sobre o estudo da Segunda Guerra Mundial? Não é incomum, mais do que parece, ver atitudes ou ouvir comentários racistas que se inclinam para os ideais do nazismo entre alunos que, no final das contas, são, de alguma forma, reproduzidos no dia a dia desses jovens.

Vale ressaltar que a BNCC e o Currículo de Pernambuco são documentos que andam juntos na promoção da educação básica no sentido de promoverem ações para

contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas [...] e conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens. (BRASIL, 2018, p. 18).

Por isso, propomos trazer para a sala de aula as cartas e passagens de diários de alguns jovens que viveram a Segunda Guerra Mundial, e, por meio das vivências e expectativas desses adolescentes, despertar o interesse pelo componente curricular através de uma visão que enfoque os direitos humanos. Essas cartas trazem diversos posicionamentos acerca da guerra, pois são correspondências que pertencem a diferentes pessoas e são escritas sob variadas perspectivas de mundo. No entanto, o que podemos perceber é que para aqueles que tiveram tempo de vislumbrar o final da guerra, a perspectiva do valor da vida conseguiu

superar a expectativa oferecida pelas propagandas da guerra. Em outras palavras, a guerra termina por se mostrar devastadora, e, ao utilizarmos essa análise sobre o tema, acreditamos que estejamos dentro daquilo que a BNCC e o Currículo de Pernambuco propõem, uma vez que oferecemos formas para analisar a vida como possibilidade de busca do bem comum em detrimento da violência.

Pensar os estudantes dessa maneira é torná-los fecundos na possibilidade de transformarem a si e ao meio em que vivem. É nessa ótica que se insere, como ancoradouro da ação protagonista, as ideias e práticas advindas de uma formação em direitos humanos. Um currículo que atente para essa perspectiva não enxerga o discente como alguém estéril, mas como indivíduo capaz de conduzir a sua própria vida buscando saídas para as adversidades que estejam conectadas com o bem comum.

Todo e qualquer professor que seja sensível ao tema dos direitos humanos em sua prática, deve prender sua atenção para o que nos diz o PNEDH¹⁹:

A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação. (BRASIL, 2007, p. 32).

O recorte do documento acima citado fala por si e é referência para qualquer um de nós em nossa jornada pela paz e justiça social. Do conjunto citado no documento, acreditamos que a maioria de nós, professores, quando interessados e compromissados com a promoção de cidadania na escola, amparamo-nos na construção e utilização de material didático que, de forma criativa, conseguimos utilizar no dia a dia. Para que na escola possamos sair do campo teórico e adentremos o campo da execução, sob os parâmetros dos direitos humanos, se faz necessário, inicialmente, que o corpo docente conheça e se aproprie também do PNEDH, fazendo dele uma espécie de manual de cabeceira para a sua atuação pedagógica contínua, pois em seu escopo encontramos formas de tornar aplicável a educação para a paz. Ressaltamos, no entanto, que existe uma grande estrada a ser edificada entre a existência do plano e a vivência diária dele²⁰.

Em vista disso, buscamos uma escola que não reproduza uma sociedade que coopera com posicionamentos que excluem. Queremos uma escola que tenha como meta não uma educação que informa o lugar de cada um e qual o papel a ser desempenhado no mosaico

¹⁹ Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

²⁰ Para maiores informações, ler as três dimensões da educação em direitos humanos no PNEDH em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>.

social, mas que busque questionar o porquê desse papel e as possibilidades efetivas de mudança dentro desse jogo (CARRETERO, 2010). Queremos um currículo que desafie tal realidade, e, em seu lugar, proponha que a escola deva ensinar a história que rompe com a invisibilidade do desrespeito aos direitos. Esse documento andarรก de mãos dadas com a promoção de justiça social.

2.1 O CONTEÚDO DIDÁTICO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA SOB A TICA DA VALORIZAÇÃO DA VIDA

Como vimos acima, o currículo deve comungar com as demandas que surgem entre os discentes e que, nos referimos aqui várias vezes, existe em nosso meio escolar uma relação – nem sempre questionada – entre a violência da guerra e a violência urbana em que estamos inseridos. Partindo dessa percepção, discorreremos agora sobre o conteúdo didático com o objetivo de elencar os principais pontos de sustentação acerca da relação entre guerra e valor da vida, sob a tica dos direitos humanos. Nesse sentido, entendemos que a guerra exerce fascínio em grande parte das pessoas, trazendo à tona medos e reflexões sobre atitudes acerca da garantia de sobrevivência que chamam atenção por seus extremos. Carl von Clausewitz (1996, p. 91) em seu livro *“Da guerra”*, traduzido por Luiz Carlos Nascimento e Silva do Valle, escreve que “a guerra é a continuação da política por outros meios”. No entanto, Keegan (1993, p. 15) argumenta que “somos animais culturais e  a riqueza de nossa cultura que nos permite aceitar nossa indiscutível potencialidade para a violência, mas também acreditar que sua expressão é uma aberração cultural”. Em sala de aula, esse ponto de vista deve ser apresentado com relevância, uma vez que pretendemos vincular a Segunda Guerra aos valores de vida.

A nosso ver, não há garantia nem previsibilidade nos jogos de guerra e os discursos feitos em tempos de chumbo pelos líderes das naes beligerantes não salvaguardam traumas nem datam finais. Assim “a guerra  uma pulsação de violência, variável em sua intensidade e, portanto, variável na velocidade com que explode e com que descarrega as suas energias” (CLAUSEWITZ, 1996, p. 90) e, nesse sentido, a violência da guerra não  só medida na força física ou na destruição material empreendida pelas táticas de batalhas e uso de tecnologias, mas também  violência psicológica, deixando marcas que ultrapassam o fim do entrave, influenciando geraes futuras. De certa maneira, vemos essas marcas nas passagens das cartas e diários elencados nesse trabalho e  com esse confronto entre o que foi vivenciado e escrito com aquilo que presenciamos do que é vivenciado por nossos estudantes, em seus contextos sociais, que queremos propor reflexões que venham a ser úteis nas suas práticas

diárias como cidadãos, no sentido de buscar sempre a prevalência dos seus direitos, sempre amparados por ações pacifistas.

Com o objetivo de apresentar uma reflexão acerca da Segunda Guerra Mundial, buscamos apresentar um debate ainda que preliminar sobre seus antecedentes. Por essa linha, acreditamos que o fortalecimento do sistema capitalista, advindo do processo da Revolução Industrial, pode ser apontado como um dos maiores fatores de transformação da sociedade dos últimos séculos. No entanto, as práticas utilizadas para tal desenvolvimento causaram interferências econômicas, sociais e culturais que podem ser sentidas ainda atualmente. E, no que tange aos períodos de guerra, a revolução industrial teve grande colaboração nas mudanças ocorridas nas táticas e nos armamentos, dando fôlego ao conflito (CABRAL, 2018).

Por outro lado, ao olharmos para o imperialismo do século XIX, entendemos que africanos e asiáticos eram vistos como diferentes para além de suas culturas, a ponto de não serem aceitos como seres de igual direito, o que reforçava a justificativa para práticas de exploração econômicas nesses continentes em voga naquele período, uma vez que “a elaboração das estratégias e as disputas diplomáticas foram decididas à revelia das nações ocupadas” (ARAÚJO, R., 2018, p. 7073)²¹. A interferência das nações de capitalismo desenvolvido provocou a necessidade de estratégias e produção de material bélico. O domínio dessas nações era amparado ideologicamente por perspectivas religiosas cristãs e pelas benesses que o civilizado poderia levar aos povos ditos inferiores, o que ficou conhecido como o “fardo do homem branco”²². Dessa forma, ser civilizado, ou estar aberto à civilização, significava fazer parte do jogo da expansão do capitalismo mundial, mas com uma função bem específica, de subserviência e perpetuação da pobreza para os povos africanos e asiáticos, o que ocorria com a cooptação de elites locais ou com o uso da força militar obviamente díspar entre exploradores e colonizados.

O século XX traz em si questões a serem resolvidas do ponto de vista dos interesses econômicos entre os mais poderosos países: a Inglaterra depara-se com o crescimento econômico dos Estados Unidos, por outro lado, tanto a Alemanha quanto a Itália, países de unificações tardias, encontravam-se insatisfeitas com a situação de inferioridade que ora

²¹ As citações com paginação de numeração elevada, como aqui indicado, foram lidas no leitor digital e/ou aplicativo *Kindle* e estão conforme a *posição* do texto no momento da leitura (que pode variar conforme as configurações utilizadas).

²² A imagem do fardo do homem branco foi sistematicamente usada para validar o domínio sobre africanos e asiáticos, por exemplo. Nesse caso, a “missão civilizatória” realizada pelos europeus se fundamentou no argumento de que os povos dominados eram inferiores intelectualmente e representantes do atraso.

ocupavam. A França, por sua vez, nutria forte espírito nacionalista e revanchista, sobretudo diante da Alemanha²³. Além disso, interesses russos na região balcânica²⁴ também são elementos fundamentais para a eclosão de um conflito que ganharia dimensões alarmantes. O assassinato do herdeiro do trono Austro-húngaro desencadeou os acontecimentos que deram início ao sistema das alianças, levando o mundo a vivenciar o conflito que viria a ser conhecido como *Primeira Guerra Mundial*.

A “Grande Guerra”, como ficou conhecida, trouxe, para a realidade dos enfrentamentos militares, as novas tecnologias e estratégias, tornando o conflito mais longo e imprevisível do que se esperava. Navios encouraçado, canhões com melhor calibragem e alcance, transporte de soldados e material bélico através da malha ferroviária, desenvolvimento dos submarinos e uso dos aviões, levando as batalhas para um espaço ainda novo. Além do uso de tanques e os terríveis gases letais (BITTENCOURT, A. 2018). A Grande Guerra traz para o mundo a participação de um número significativo de países envolvidos direta e indiretamente no conflito. Suas dimensões territoriais e temporais eram inéditas, mostrando incertezas sob seu fim. Esse conflito apresenta características de um mundo imperial exposto na seguinte reflexão de Hobsbawm (1995):

Por que, então, a Primeira Guerra Mundial foi travada pelas principais potências dos dois lados como um tudo ou nada, ou seja, como uma guerra que só podia ser vencida por inteiro ou perdida por inteiro? O motivo era que essa guerra, ao contrário das anteriores, tipicamente travadas em torno de objetivos específicos e limitados, travava-se por metas ilimitadas. (HOBSBOWM, 1995, p.51)

Era inaugurada a “*guerra total*”, pois dela participava toda a sociedade dos países envolvidos, seja nos campos de batalha, seja na produção de materiais bélicos ou na produção de alimentos. Áreas de produção econômicas foram bombardeadas, populações civis foram alvos de incursões militares, causando um terror psicológico importante. O final da primeira guerra deixou sobre a Alemanha a maior parte dos custos, indenizações e proibições. A criação da *Liga das Nações*, que tinha como objetivo equilibrar as forças nascentes com o conflito a fim de evitar nova catástrofe mundial, nasce enfraquecida pela ausência dos Estados Unidos e da Rússia. No que diz respeito ao grau de poder estabelecido no mundo a partir desse momento, Estados Unidos da América (EUA), Inglaterra e a França estabelecem as diretrizes mundiais enquanto o revanchismo Alemão ganhava intensidade, uma vez que a

²³ Perda da Alsácia-Lorena.

²⁴ Para mais informações, acessar

https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/8851/1/04_As%20quest%C3%B5es%20etnicas%20e%20balc%C3%A3s%20do%20pr%C3%A9-primeira%20guerra.pdf .

maioria da sua população concordou com a política implementada pelos nazistas (ALMEIDA, F. 2018).

Ainda na esteira da guerra total, de acordo com Hobsbawm (1995, p. 81), “é provável que o efeito econômico mais duradouro das duas guerras tenha sido dar à economia dos EUA uma preponderância global sobre todo o Breve Século XX”. No campo das artes, o surrealismo sedimenta-se na Europa, embora não tenha sido incorporada pelas massas. O jazz e o cinema – despontando como o maior veículo de massa da época – afirmaram-se como artes de vanguarda do modernismo, em detrimento da arte do século anterior, representante de um sistema em decadência. O rádio, mais que o jornal, consolida-se como grande veículo de comunicação popular, ligando sobremaneira as experiências culturais da época e dando nova dinâmica aos acontecimentos e à velocidade da informação (HOBBSAWM, 1995).

Os anos posteriores à guerra retratam uma Europa em reconstrução e atônita diante de uma nova crise, agora econômica, que ficou conhecida como *Crise de 29*. “A Grande Depressão confirmou a crença de intelectuais, ativistas e cidadãos comuns de que havia alguma coisa fundamentalmente errada no mundo em que viviam” (HOBBSAWM, 1995, p. 162). E se os Estados Unidos eram protagonistas na Crise de 29, a União Soviética era vista como o país no qual as suas consequências nefastas não causaram grandes problemas. O modelo liberal europeu não dá conta das exigências do pós-guerra e tornam desacreditadas as expectativas econômicas para as décadas seguintes. Nesse contexto, o fascismo e o nazismo apresentaram grande apelo totalitário, confundindo-se com o próprio Estado.

Na Itália, o fascismo mirava num futuro que prometia uma revolução total nas estruturas econômicas e sociais, ganhado adeptos entre todas as camadas sociais e o apoio daqueles que viam no liberalismo uma doutrina fracassada e no socialismo que se alastrava pelo continente, um perigo real. “A década de 1930 consagrou o esforço para edificar a nova ordem, voltando-se para as organizações de crianças e jovens, e de lazer, que produziriam o novo homem do novo mundo” (ROLEMBERG, 2017, p. 372). Elevado ao poder, Mussolini afasta-se das elites, passa a controlar os sindicatos, e vai limitando os direitos sociais até ter total poder sobre o país.

No que diz respeito à Alemanha, com o final da guerra tornou-se a República de Weimar que, ao longo de sua existência, não foi capaz de debelar a crise em que o país se encontrava. Ao mesmo tempo, se fortalece os ideais do *Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães*, de cunho autoritário e com grande apelo nacionalista, ao qual pertencia Adolf Hitler. Sob esse aspecto, afirma Schurster (2018):

Quando falamos de nazismo, estamos falando de um Estado singular, pois teve como principal bandeira a guerra racial. Uma batalha permanente pela defesa de uma raça superior ariana, que deveria prevalecer sobre as demais e, para que o projeto alemão lograsse êxito, os judeus deveriam ser exterminados para não comprometer a pureza da raça, como defendiam os ideólogos do regime. (SCHURSTER, 2018, p. 9672).

Com o apoio das elites econômicas e diante da crise financeira, o partido NAZI ganha cada vez mais assentos no parlamento, fortificando a posição de comando de seu líder que se torna chanceler e posteriormente proclama o *Terceiro Reich*, tornando-se o *Führer*. Nas palavras de Tota (2006),

“Alemanha Desperta!”. Assim, os nazistas começaram a reconstruir a Alemanha. A Alemanha havia ficado paralisada entre 1919 e 1933, mas agora ela despertaria da letargia para mostrar a todos, sob a liderança do Führer, que era um país destinado a liderar o mundo. (TOTA, 2006, p. 530).

A incapacidade da Liga das Nações em solucionar conflitos que poderiam contribuir para um novo risco bélico no horizonte, as decisões políticas tomadas pelas potências mais influentes, desconsiderando as demandas dos demais países, e a agressividade das nações totalitárias, indicavam que o equilíbrio político capaz de fortalecer a paz não tinha tanta garantia de acontecer. E, nesse contexto, após sua chegada ao poder, Hitler sinaliza para o rearmamento alemão e une esforços para desenvolver as divisões de blindados, de aviões e de porta aviões e – durante o conflito – a produção de submarinos (KEENGEN, 1993). Nessa perspectiva, o Terceiro Reich anexa a Áustria e, numa tentativa inócua de promover um período de paz, as potências europeias entregaram os Sudetos à Alemanha. Por outro lado, Hitler assina com a União Soviética um tratado de não agressão²⁵. A ocupação da Polônia por parte dos nazistas, em 1939, inicia o conflito e a marcha, a despeito do tratado de não agressão, em direção à União Soviética em 1941, demonstram as intenções da Alemanha.

As tecnologias utilizadas na Segunda Guerra Mundial, aprofundando a *guerra total*, dão conta de uma nova forma de combater, com mais rapidez e maior capacidade de acertos, assim, a guerra por terra, pelo mar e pelo ar mostram ao mundo um novo potencial bélico desenvolvido no período do entreguerra. Os números da produção eram alarmantes²⁶ e, por conseguinte da destruição, como afirma Tota (2006, p. 527), “tudo era feito em massa, em série. E também destruído em massa. Destruição em massa não só material, mas também humana”. Ainda segundo esse autor, “a Segunda Guerra Mundial teve como característica

²⁵ Para mais informações acessar <https://run.unl.pt/bitstream/10362/9387/1/Tese%20-%20Manuel%20Porf%20c3%adrio.pdf>.

²⁶ Para mais informações acessar http://www.econ.puc-rio.br/uploads/adm/trabalhos/files/Rafael_Berenger_de_Resende.pdf.

determinante o fato de que os países em conflitos visavam pretensões ilimitadas. Em outras palavras, tinham como objetivo a submissão absoluta” (TOTA, 2006, p. 526). Fazendo uso dessas tecnologias, a Alemanha ocupa a França, com relativa facilidade. A mesma tecnologia faz com que a Alemanha e a Itália obtenham vantagens em várias batalhas. Esta primeira desenvolvendo uma crescente de ações sobre a Inglaterra e a União Soviética.

Já no Pacífico, tentando expandir sua supremacia, os japoneses atacam a base americana de *Pearl Harbor*, em 1941²⁷, fazendo com que os rumos da guerra fossem modificados decisivamente, pois os Estados Unidos dão novo fôlego aos Aliados, uma vez que até então só participavam do conflito de forma indireta. É importante destacar que a gigantesca produção de material bélico, meio de transporte e alimentação, implementada pelos americanos, foi decisiva para a vitória dos Aliados (KEENGEN, 1993). Em uma outra ação contra as forças do Eixo, os russos empreenderam vantagens na *Batalha de Stalingrado*²⁸, fazendo com que a Alemanha recuasse nesse território e facilitando a formação da Primeira Frente de Aliados que marcharam em direção à Berlim. Enquanto isso, o Japão perde sua superioridade para os Estados Unidos na *Batalha de Midway*²⁹. A Segunda Frente Aliada conseguiu derrotar a Itália, a partir das vitórias no norte da África, na *Batalha de El Alamein*, causando a demissão de Mussolini e a rendição dos italianos. A Terceira Frente de Aliados foi formada a partir do “*Dia D*”, na conhecida operação *Overland* na praia da Normandia³⁰, norte da França, em 1944, que desestabilizou a Alemanha, possibilitando a libertação francesa e a marcha russa sobre Berlim, causando, em pouco tempo, fim à guerra no território alemão. A entrada brasileira na guerra se deu por força da diplomacia dos Estados Unidos, que via com preocupação as intenções de Vargas em se aproximar do Eixo³¹.

²⁷Para mais informações acessar

https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/11940/1/TCC_Pearl%20Harbor.pdf

²⁸ Para maiores informações sobre a acessar : <https://paulopinheiro.paginas.ufsc.br/2021/02/02/uma-fumaca-subindo-no-volga-78-anos-de-batalha-interminavel-de-s>. E também:

https://www.enabed2018.abedef.org/resources/anais/8/1534274456_ARQUIVO_Stalingrado.pdf .

²⁹Para mais informações acessar

https://www.marinha.mil.br/egn/sites/www.marinha.mil.br/egn/files/CEMOS_056_MONO_CC_CA_MAGALH%C3%83ES.pdf.

³⁰ Para mais informações acessar

https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/a_logistica_no_desembarque_na_normandia_-_vinicius_de_nadai_0.pdf.

³¹ As Américas em guerra!!!” Era assim que os programas irradiados diretamente de Nova York para o Brasil, em português, buscavam apoio do povo brasileiro na causa da luta contra o fascismo. O magnata Nelson Rockefeller era o responsável por uma agência que tinha como objetivo manter uma imagem sempre simpática e amiga dos Estados Unidos, por meio de uma bem montada máquina de propaganda. Foi nessa época, por exemplo, por meio de uma bem montada máquina de propaganda, que Walt Disney criou personagens latino-americanos, cujo melhor exemplo foi o Zé Carioca. Além

Nesse contexto, a Força Expedicionária Brasileira – FEB³² foi incorporada ao Quinto Exército americano.

O Duce³³ foi morto por populares e o Führer cometeu suicídio. No oriente, a guerra só teria fim em 1945, quando os Estados Unidos lançaram o controverso ataque nuclear oriundo do *Projeto Manhattan* sobre Hiroshima e Nagasaki, no Japão³⁴. O uso de armas nucleares recai na discussão feita por Keengen (1993) para o qual

A dissuasão nuclear, no entanto, repugna ao sentimento humano, pois implica que um Estado, se precisar defender sua própria existência, agirá com desprezo impiedoso pelas consequências para o seu povo e os adversários. Não surpreende que, pelo menos no mundo ocidental, onde a política nos últimos 2 mil anos institucionalizou a crença judaico-cristã no valor único do indivíduo, a teoria da dissuasão nuclear provoque a mais profunda repugnância, muitas vezes de patriotas devotados à defesa nacional e até mesmo de soldados profissionais que derramaram seu sangue por outros países. (KEENGEN, 1993, p. 87).

Nesse aspecto, vale salientar que, embora sejam reais, as tecnologias bélicas nucleares não são garantia de defesa e de patrocínio de paz, como querem fazer prevalecer os governos que as possuem e as possuíram, sobretudo, nos anos posteriores à referida guerra, mas são um peso desmedido que a humanidade inevitavelmente tem que suportar. Ademais, se as guerras são feitas ou tem desfechos baseados nas possibilidades nucleares, indica um sério esgarçamento nas relações diplomáticas com prejuízos para a humanidade.

Os números da guerra foram devastadores³⁵, a destruição das cidades e a quantidade de vidas perdidas nas batalhas são até hoje elencados como lição e influenciam na busca por políticas pacifistas, no que diz respeito aos interesses internacionais das nações. Os campos de concentração e os de extermínios são talvez os maiores exemplos de crueldade que algumas pessoas são capazes de cometer contra seus semelhantes e, no tocante ao governo nazista, é importante ter em conta o que afirma Schuster (2018):

A guerra de extermínio contra a população judaica fazia parte da cosmovisão de mundo dos alemães antes mesmo de terem um Estado em suas mãos e se

disso, o Brasil enviou, em 1944, mais de 20 mil soldados para combater ao lado dos americanos nos campos de batalha da Itália (TOTA, 2006, p. 549).

³² Para mais informações acessar: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/forca-expedicionaria-brasileira-feb>.

³³ Modo como Mussolini era chamado.

³⁴ Para mais informações acessar:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/9s86bRNRXrHyRTj8xzx4pZh/?format=pdf&lang=pt>.

³⁵ Para mais informações acessar <https://brasil.un.org/pt-br/126610-nacoes-unidas-lembram-os-mortos-da-segunda-guerra-mundial#:~:text=No%20total%2C%20cerca%20de%2040,russos%2C%20tamb%C3%A9m%20perderam%20a%20vida>.

fez possível pelo consentimento e consenso que conseguiram constituir entre a maioria da população do território do Reich. (SCHUSTER , 2018, p. 10070).

Cabe-nos enquanto professores apontar e questionar situações históricas que denotem tais acontecimentos, assim como expor e combater quaisquer atitudes cotidianas que de alguma forma estejam ligadas às injustiças sociais, com o propósito de evitarmos situações limites de violência e preconceito. Chama-nos atenção a análise feita pelo sociólogo Zygmunt Bauman sobre o holocausto, quando refere-se à estratégia de tornar a prática da morte algo moralmente distante dos alemães arianos, invisibilizando a humanidade dos judeus (BAUMAN, 1998), além disso, a tecnologia facilita o ato de matar, inclusive psicologicamente, pois não é preciso que toda morte, ou a maioria delas, seja feita através do contato frente a frente, isso era feito através de comandos, tornando cada vez mais distante as consequências de matar (HOBSBAWM, 1995).

Por fim, a criação das Nações Unidas, em moldes diferentes da falida Liga das Nações, buscou uma nova forma de diplomacia com fins de tentar evitar ou mediar, da melhor forma possível, conflitos armados ao redor do mundo. Em seus acordos e tratados de paz, as nações mais poderosas continuaram a dar as cartas no jogo de poder, restando à população mundial buscar promover a implementação de acordos que elevassem as práticas pacifistas e, para isso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é um dos maiores pilares do pós-guerra.

O conteúdo didático da Segunda Guerra Mundial é constantemente lembrado em sala de aula, e, por isso, sua abordagem deve voltar-se para a importância da valorização da vida, dialogando intensamente com a prática dos estudantes. A violência da guerra, sabemos todos, não se justifica em si, nem tampouco some no ar quando do final do conflito (ARENDRT, 1994). Ela é marcante, tanto psicológica quanto socialmente, pois assim é a violência. Elaborar conhecimentos e significados para a Guerra deve estar atrelado, a nosso ver, à perspectiva de que toda e qualquer vida precisa ser respeitada dentro de um sistema de leis onde a dignidade soe como ponto de partida e chegada. Dizendo de uma outra maneira, o valor da vida deve ser o representante maior de qualquer luta de grupos de interesses, respeitando a diversidade cultural e o direito à vida plena.

2.2 DESENHANDO A PAZ EM ESPAÇOS DE VIOLÊNCIA: UMA PRODUÇÃO COLETIVA

A produção de arte visual de uma maneira não comercial é datada de séculos, pois podemos encontrar registros na América pré-colombiana, na França do início do segundo milênio da era cristã e, antes disso, no Egito Antigo. Esses registros, deixados por pessoas que viveram em diferentes momentos, nos mostram que existe uma maneira de promover comunicação e que, através dos séculos, chama atenção dos estudiosos sobre o assunto. O advento da imprensa deu significativa visibilidade à arte visual, tanto na ampliação da produção de riqueza de detalhes quanto na difusão delas entre um maior número de pessoas, ampliando seu alcance entre várias classes sociais e, por conseguinte, dando visibilidade a múltiplos pontos de vista (MCCLLOUD, 2005).

Segundo McCloud (2005), as produções satíricas de Rodolphe Töpffer, no século XIX, marcaram a criação dos quadrinhos modernos, e neles encontravam-se a junção entre desenhos e textos. No entanto, para que as Histórias em Quadrinhos conseguissem chamar atenção como produção confiável, ganhando credibilidade e espaço no meio em que transitava, foi preciso, com o passar dos anos, afastá-la da associação com produto de baixa qualidade, voltada apenas para leitores infantis ou com pouca instrução escolar. Para explorar melhor as possibilidades do seu uso e aprofundar a discussão teórica que o envolve, o termo *arte sequencial*³⁶ oferece maior margem de abrangência sobre esse elemento. Essa nomenclatura engloba, de uma maneira satisfatória, o que se quer informar sobre as HQs quando levamos em conta que elas são “imagens pictográficas e outras justapostas em sequências deliberadas destinadas a transmitir informações e ou produzir uma resposta no espectador” (MCCLLOUD, 2005, p. 9). Nessa perspectiva, a arte visual, ao mesmo tempo que engloba tais características, dá espaço para a individualidade criativa estética e textual de seus criadores, uma vez que o espaço para a expressão de diferentes formas de visibilidade dentro desse universo é praticamente infinita.

No que se refere ao Brasil, a prática do uso dos quadrinhos nas escolas não foi sempre uma questão pronta e acabada, como registra Santos e Vergueiro (2012). Já na década de vinte havia ressalvas sobre o uso do recurso, por ser visto por alguns educadores da época como um meio de “[incutir] hábitos estrangeiros nas crianças” (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p 82). Nos anos subsequentes, as críticas aprofundaram-se a ponto de ser proposta a censura aos quadrinhos, por trazerem “temas estrangeiros prejudiciais às crianças.” (DJOTA;

³⁶ Para mais informações acessar <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/13/12/a-arte-sequencial>.

CARVALHO, 2006 apud SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 82). Já na década de setenta do século passado, os estudantes conviviam com tirinhas como arte de exercícios dos livros didáticos. Em alguns outros livros, eram vistos grafismos de HQ como parte teórica de capítulos³⁷, apontando para novas maneiras de vê-las enquanto recurso didático.

Para Vergueiro (2011 apud BLOTTA; CONRADO, 2021), a afirmação dos quadrinhos no Brasil se dá quando passam a ser vistos como representação da cultura mais elaborada, distanciando-se de outras formas culturais do seu uso cotidiano. Nessa linha de raciocínio:

Esse deslocamento de um saber popular para saber dominante revela um problema que uma leitura crítica não pode se furtar a fazer: o fato de que a autonomia do meio dos quadrinhos ocorre somente quando há essa distinção entre “baixa” e “alta” cultura. Esse aparente paradoxo de que os quadrinhos somente ganham autonomia ao assumir um caráter não popular, só pode ser contornado por uma relativização dessa distinção, tomando-a como a especialização de um saber capaz de congrega gêneros mais populares e mais sofisticados. (BLOTTA; CONRADO, 2021, p. 98).

Tal reflexão encaixa-se perfeitamente naquilo que percebemos durante nosso proceder docente, que aponta para um certo preconceito, velado ou não, por parte de nossos pares, em utilizar esse recurso. E, ao recusá-lo, por ainda crer que seja algo popular demais, ou até mesmo popularesco, percebemos que tais profissionais negam saberes que advêm dos próprios estudantes, inclusive sob o aspecto da cultura popular. Por outro lado, essa constatação pode ser confrontada com o fato que é o meio escolar o terreno profícuo por excelência para que experiências, como o uso da nona arte, possibilitem a geração de saberes nos quais transite o “popular” e o “erudito”, coincidindo com aquilo que propõe a BNCC e o *Currículo*, já mencionados nesse trabalho. Por essa ótica, o uso das HQs não está relacionado a uma competição de saberes, tampouco – embora autônomas – anda desligado do contexto social dos alunos, sendo-lhes atribuída, em sala de aula, a função de ser meio para a realização de uma educação inclusiva e proativa em dignidade humana. Por isso,

o uso dos quadrinhos para a promoção de temas sociais demonstra não só um interesse do Estado e de atores sociais no fornecimento de informações de interesse público, mas também uma preocupação de envolvê-las como elementos narrativos e visuais capazes de promover identificações (BLOTTA; CONRADO, 2021, p. 98).

³⁷ Esses quadrinhos sintetizavam ou exemplificavam, em uma ou mais vinhetas, o conteúdo do tópico ou do capítulo. Utilizando a linguagem característica dos quadrinhos (balões de fala, recordatórios etc.), estes eram usados para suavizar a diagramação e complementar de forma mais leve o texto didático (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 83).

Em regimes democráticos, esse caminhar de mãos dadas facilita sobremaneira o debate e práticas em prol da valorização da vida, como pode exemplificar a produção “Os direitos humanos”³⁸, uma parceria entre o escritor Ziraldo e o Ministério da Educação (MEC). De certa maneira, analisar a Segunda Guerra, sob o aspecto dos direitos humanos, abre espaço para questionamentos também sobre os direitos de cidadania em nosso meio. Tal tarefa encontra dificuldade de ser realizada quando, a despeito da democracia, deparamo-nos com governantes para os quais esse assunto é secundário, ou mesmo desnecessário para a sociedade. É nesse momento que, com mais ênfase, a escola precisa posicionar-se pela vida plena, promovendo uma educação que priorize os direitos humanos.

É bem verdade que esse gênero já encontra mais espaço na educação básica nacional, mas, como afirma Sílvia da Conceição Neves (2012):

Os quadrinhos não podem ser vistos pela escola como uma espécie de panaceia que atende a todo e qualquer objetivo educacional, como se eles possuíssem alguma característica mágica capaz de transformar pedra em ouro. Pelo contrário, deve-se buscar a integração dos quadrinhos a outras produções das indústrias editorial, televisiva, radiofônica, cinematográfica etc., tratando todas como formas complementares e não como inimigas ou adversárias na atenção dos estudantes. (VERGUEIRO, R., 2012 *apud* NEVES, 2012, p. 20).

A nosso ver, a responsabilidade de utilizar a linguagem da arte sequencial nas salas de aula precisa ser encarado com seriedade e compromisso, pois corre-se o risco de desvirtuar o objetivo pedagógico delas. Sabemos, por experiência própria, que trazer os quadrinhos para a sala de aula requer muitas vezes juntá-los com outros recursos, tais como referido na citação acima, para que o objetivo a ser alcançado seja realizado. Por isso, é necessário ao professor conhecer um pouco mais que superficialmente esse universo, tornando sua prática pedagógica mais trabalhosa, o que pode fazer com que alguns optem por realizar um trabalho superficial ou mesmo por descartá-los como recurso em sala de aula.

Em maior ou menor grau, os rótulos aplicados a pessoas que consomem quadrinhos como sujeitos culturalmente inferiores perderam espaço, e, com isso, a escola abre as suas portas para o fazer pedagógico a partir dos mesmos. E, se essa instituição não assim fizer, corre o risco de permanecer afastada da sociedade, inclusive no que diz respeito à observação da produção cultural dessa sociedade, pois irá apenas ratificar o que alguns grupos determinam que se deva ser ensinado, o que seja culturalmente viável a cada grupo que nela congrega, negando-lhes a subjetividade (BONIFÁCIO, 2005). Ao não assentir paradigmas

³⁸ Para mais informações acessar http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dh/cartilha_ziraldo_dh.pdf.

que afastam a arte popular da sala de aula, o professor trabalha no sentido de valorizar a própria comunidade escolar, e, em se tratando do uso de quadrinhos, vai abrindo um leque de oportunidades, tanto para que esta expressão seja mostrada aos demais estudantes, quanto para reunir esforços não só para manter viva, mas para ampliar no ambiente escolar o interesse pela nona arte, em um mundo de apegos tão superficiais e temporários por elementos que são significativos e representantes de grupos sociais. A imagem expressa na *linguagem sequencial* é, para os dias corridos em que vivemos, uma espécie de freio, uma pausa para respirar, pois, em uma sala de aula, o que se fala pode ser ouvido sem chamar atenção. Já a imagem pode nos fazer parar para observá-la, podendo ela cativar-nos ou não, mas é preciso “olhar para vê-la”.

Segundo McCloud (2005, p. 159), em se tratando da junção, ou melhor dizendo, do debate acerca do uso da palavra e do desenho, “em nenhum lugar essa colisão é explorada de forma mais abrangente do que nos quadrinhos modernos”. Se a comunicação humana se deu antes mais por desenhos que por palavras propriamente ditas, o uso desse conjunto, chamado aqui de arte sequencial, já superou os limites conceituais de arte menor e, hoje mais que nunca, pode ser uma presença contínua em sala de aula, contribuindo para que a comunicação supere a ignorância e promova uma vida pautada nos direitos de dignidade. Se elas já estão presentes digitalmente para a geração a qual lidamos nesse momento, cremos que trazer os quadrinhos para o aprendizado em sala de aula seja uma forma de reaproximar o gênero ao jovem, proporcionando a esses manusear suas folhas, produzir suas histórias, e interagir com os demais colegas de sala através das páginas. No entanto, existem pedagogos que veem os quadrinhos em sala de aula com ressalva, apontando para a pedagogização dos quadrinhos, tornando sua leitura obrigatória, o que pode minguar o fluxo da aprendizagem (XAVIER, 2017). Acreditamos, porém, que seu uso em sala de aula pode ser positivo, sobretudo na educação básica, promovendo diversificação dos meios de aprendizagem e criatividade.

Por outro lado, alguns profissionais da educação terminam por negar o uso das Histórias em Quadrinhos por acreditar, erroneamente, que são leituras com alto grau de compreensão, beirando a auto explicação. Ocorre que a “relativa facilidade não pode ser confundida com baixa qualidade textual. Na verdade, alguns exemplares desse gênero podem exigir um alto grau de conhecimento dos leitores, que carecem de ativar estratégias de leitura mais sofisticadas.” (SILVA, A. 2020, p. 275).

Ratificando o que foi dito anteriormente, e sob a ênfase da educação em direitos humanos, como afirmou Selma de Fátima Bonifácio (2005):

Por serem veículos portadores de mensagens, representações e concepções de mundo, os quadrinhos possuem inúmeras possibilidades de articulação política e ideológica. Ao abordarem temas como cidadania, política e outros valores sociais, as histórias transmitem mensagens, que podem se aproximar do público leitor, na medida em que seus personagens – inseridos em determinados contextos – assumem posturas, defendem princípios, criticam sistemas. (BONIFÁCIO, 2005, p. 44).

Essa talvez seja uma das mais atraentes causas do seu uso em ambiente escolar: aproximar cidadania e cultura de massa como elementos fortes e corporificados pela capacidade de propor transformação de comportamento, pela dinâmica que lhes são comuns para adaptarem-se e amalgamarem novas tendências de atitudes que sejam mais afinadas às suas carências sociais. O uso desse gênero para a educação não deixa de ser carregado de significado transformador, algo que buscamos ao propor as HQs como um dos meios possíveis para reforçar as visões críticas voltadas para os direitos humanos em sala de aula e para seu uso na vida cotidiana, sobretudo, se as relacionarmos com o conteúdo programático de Segunda Guerra Mundial. Para tanto, o educador precisa sair do seu ambiente de conforto didático e pedagógico para apropriar-se da linguagem usual das Histórias em Quadrinhos.

2.3 O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NAS AULAS DE HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO PARA VALORIZAÇÃO DA VIDA

Conhecer as particularidades dos quadrinhos é fundamental para conseguirmos oferecer condições amplas de debate sobre a guerra, pois atrelamos ao conhecimento curricular formas lúdicas de aprendizado, pois, através dos ícones, as narrativas dos quadrinhos possibilitam despertar curiosidade que ultrapasse o estabelecido pelo verbal. Os quadrinhos são, de acordo com Will Eisner (*apud* SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 99) “[...] um veículo de expressão criativa, [...] uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia.”. Sendo assim, retratar cenas cotidianas da Segunda Guerra através das HQs pode tornar-se viável, pois ali há espaço para o que está além do imaginário usual de um palco de guerra, sendo possível aproximar os discentes de uma leitura mais completa em relação aos elementos que compõem a vida das pessoas, reforçando os aspectos do convívio social naquele período. Dessa maneira, acreditamos que seja possível oferecer de forma mais direta, meios para que através dos quadrinhos, discuta-se sobre a valorização da vida.

Dessa maneira, por terem apelo multissimbólico, os “quadrinhos trabalham com a lógica dos sentimentos, ou seja, com a subjetividade, enquanto primeira forma de consciência” (GIORA; SANTANA, 2012, p. 60) e, nesse aspecto, nós professores podemos

obter o sucesso esperado e, inclusive, ultrapassar as expectativas do nosso intento, visto o grau de possibilidades a serem apreciadas pelos discentes quando do seu uso. Em comparação com o material tradicional oferecido pela escola, a HQ, editada ou autoral, abre espaço para a valorização do componente emocional do estudante, assim como a criatividade, no caso da produção, visto que o aluno passa a encontrar aspectos da vida distintos pelos traços e tintas. E, como afirma Silvia da Conceição Neves (2012):

A utilização de quadrinhos neste caso permite a construção de cenários, a criação de personagens e caracterização dos mesmos. O conteúdo ganha ação, movimento e diálogo, deixa de ser uma leitura distante, para poder dialogar com o estudante de forma objetiva, por meio de elementos linguagem verbal e não-verbal que atendem a diferentes estilos de aprendizagem. (NEVES, 2012, p. 20).

O êxito da utilização de uma História em Quadrinhos na escola está diretamente ligado ao quanto o estudante se vê emocionalmente representado através dos desenhos e textos (RODRIGUES, 2012). Nesse aspecto, a empatia pelos personagens e suas narrativas oriundas do livro *Éramos jovens na Guerra* são fundamentais para esse trabalho, pois nos permite conhecer a visão do outro, abrindo-nos a um mundo ao qual não é possível retornar, mas tirar, através das HQs, o máximo de experiências para tomar atitudes que valorizem as relações de paz entre as pessoas. Assim, conhecer, concordando ou não, o que o outro sentiu, introjetar conceitos de dignidade e ser capaz de, olhando para si e para o outro, tentar construir um futuro digno, é valorizar a sociedade em que vive e valorizar a memória daqueles que morreram nesse conflito tão lembrado pelos estudantes.

Os significados que damos às palavras e às imagens baseiam-se nos sentimentos que trazemos à tona quando da sua interpretação (GIORA; SANTANA, 2012), e nesse sentido, ao relacionarmos isso com os quadrinhos, eles apresentam-se como importantes veículos para debater atitudes éticas e de valor da vida. Vale ressaltar que sua aplicação está sendo pensada aqui como algo que requereu dos docentes planejamento e criatividade, com vistas a alcançar maior benefício pedagógico para os estudantes. Nesse aspecto, em se tratando da relação entre HQ e o livro *Éramos jovens na guerra: cartas e diários de adolescentes que viveram a Segunda Guerra Mundial*, com o objetivo de produzir uma Sequência Didática sobre Segunda Guerra, entendemos que existem bastantes recursos gráficos a serem explorados nesse tema, facilitando a abordagem dos objetivos pedagógicos em concomitância com os princípios de direitos humanos propostos ao longo dessa escrita. Vale ainda destacar que a utilização da arte sequencial, sobretudo quando produzida na escola, estimula a sociabilidade, pois provoca o debate e a cooperação.

Utilizar HQs nas aulas de história é ter em mente que:

a escola não é mais a única instituição capaz de informar o indivíduo, mas que interage com inúmeros outros meios, podendo então, caracterizar-se como uma instância de singular valor político e pedagógico, na medida em que possibilite uma ampliação e articulação com os saberes disponíveis socialmente. (BONIFÁCIO; CERRI, 2005, p. 1).

Educar fora dessa ótica é estar fadado ao fracasso. É estar na sala de aula como um autômato que tem como função apenas fazer do aluno um mero reprodutor de textos aprendidos, mas que não somam em nada, ou em bem pouco, na sua vivência cidadã. Para fugir desse contexto, e, através das Histórias em Quadrinhos, trazer para a sala de aula múltiplas visões de adolescentes que sofreram interferência em suas vidas a partir do conflito já citado anteriormente, trazendo para o ambiente escolar reflexões acerca dos direitos humanos e do valor da vida, tanto daquele quanto no tempo em que vivemos, é intentar produzir conhecimento crítico a partir de elementos de cultura de massa que fazem parte da vida dos educandos (BONIFÁCIO; CERRI, 2005). Assim sendo, não se propõe à transposição da linearidade do conteúdo para a HQ, mas a possível captação das perspectivas acerca dos elementos estudados sobre a Segunda Guerra, em concomitância com as experiências dos estudantes que tenham relevância para o debate da violência e da proposição do valor da vida. Sendo assim, os quadrinhos são propostos a partir de pontos de vista pelos quais os estudantes, ao expressarem suas vivências, tomam partido por aspectos de valorização de atitudes cidadãs. Em outras palavras, ao utilizar tais recursos, o estudante desenvolve mais meios de envolver-se com temas relativos aos direitos humanos com vistas para a prática engajada do bem e isso é, sobretudo, um “tomar posição” no mundo.

De acordo com Cagnin (1975, p. 25 *apud* SEVERO; RODRIGUES; BARI, 2017, p. 3) “a história em quadrinhos é um sistema narrativo formado por dois códigos de signos gráficos: a imagem, obtida pelo desenho; a linguagem escrita”, ou seja, permitem que tanto a linguagem do artista seja alcançada pelos estudantes, como também propicia o diálogo entre as concepções ideológicas de determinados autores dessa arte que se apresenta para discussão, com aquilo que os estudantes e professores entendem que deve ser elencado sobre um tema a partir do exposto pelo material. Dessa forma, a utilização da arte sequencial mostra-se rica em formas de abordar e reconhecer nuances históricas ali apresentadas, corroborando com nossa proposta de visibilidade dos direitos humanos na sala de aula como elemento principal da constituição da cidadania entre os jovens a passagem abaixo nos diz que:

O quadrinho pode ser usado no intuito de atender diferentes propostas se contribuem para formação de valores e o exercício da cidadania. Fazer releitura de cenas do cotidiano, transformar textos narrativos em quadrinhos, construir histórias e propostas de abordagem de temas de forma mais lúdica e divertida são apenas algumas das formas de se utilizar a HQ em contexto escolar. (NEVES, 2012, p. 17).

As HQs nas aulas de história devem ser utilizadas com a responsabilidade necessária para oferecer condições, através do seu conteúdo e da problematização trazida à baila pelos alunos e professores, mas também deve ser garantida em seu uso a liberdade criativa e a ludicidade comum ao recurso. Há, nesse sentido, uma espécie de campo de manobras para que a expressão criativa dos quadrinhos seja ampla sem, no entanto, ultrapassar os traços da coerência e do compromisso com o ato de pensar historicamente. Sendo assim, tratar sobre a guerra através dos quadrinhos pode nos possibilitar ver tal conteúdo pelo viés do pacifismo, enaltecendo o valor da vida que é reforçada pelo conhecimento dos direitos humanos, é ser sensível às vivências e pontos de vistas de quem esteve naquele momento presenciando incertezas, horror e medo.

Não são poucos os aspectos relacionados ao ensino de história que o professor tem que dar conta no seu dia a dia, sobretudo se tomarmos como base a BNCC e a busca por metodologias que consigam dar conta dessa incessante necessidade de conseguir ensinar história através de tudo em que o homem tenha deixado sua marca. Contudo, nos dias em que nos encontramos, a presença da imagem, como expressão de cultura e como meio dinâmico de refletir sobre os acontecimentos diários em nossa sociedade, é extremamente relevante, e, não raro, esse viés imagético não é alcançado pela utilização dos recursos disponíveis em sala de aula. Vale aqui salientar, com propriedade, que muitas vezes o recurso utilizado por grande parte de nós é o livro didático e este perde cada vez mais espaço como recurso interessante aos olhos dos estudantes. Por isso, acreditamos que quadrinhos se relacionam muito bem com as mídias atuais, no sentido de causar interesse aos estudantes, em seu uso pedagógico.

Por outro lado, ao trabalharmos com HQs, precisamos ter em mente que:

As imagens, tanto quanto as palavras, precisam ser compreendidas como carregadas de um significado que vai além do visual. Essas ideias aproximam a imagem do signo linguístico, tornando-os semelhantes. A essa semelhança, que confere à imagem o status de linguagem, irão se contrapor às possibilidades da interpretação da imagem determinadas social e historicamente. Na leitura das imagens dos quadrinhos, podem ser percebidas questões ideológicas que a condicionam. (PALHARES, 2008, p. 9).

Seguir por esse caminho não deixa ao largo os tópicos básicos sobre o assunto já tão retratados e até mesmo encadeados nos livros didáticos, mas reforça que é possível refletir

com mais alcance sobre a temática em questão, provocando nos alunos inquietações acerca dos prejuízos emocionais e da dignidade humana que um conflito dessa monta pode trazer para o mundo, uma vez que estamos refletindo através das cartas sobre a vida de pessoas comuns que estão longe de ser personagens com poder de decisão nas engrenagens da guerra. Falamos de emoções reais, orgânicas, e, na maioria das vezes, assustadoras com as quais podemos nos identificar sensivelmente, sendo este “identificar” capaz de interferir em nossa forma de viver, no sentido de tomarmos decisões que tenham como característica central o ser humano em sua maior abrangência. Ainda na perspectiva da autonomia criativa e interpretativa que a arte sequencial apresenta, a “conclusão” é um dos recursos que mais pode chamar atenção dos jovens leitores na sala de aula, pois ela é responsável por prender a curiosidade do indivíduo gerando expectativa e crítica ao que está sendo produzido e apresentado aos demais e, como afirma Scott McCloud (2005, p. 69), “nas histórias em quadrinhos a conclusão cria uma intimidade que só é superada pela palavra escrita, um pacto secreto entre o criador e o público”. Entendido dessa forma, aquilo que vemos diante de nossos olhos é um material que nos possibilita dar continuidade à arte, mas não deixando de colocá-la dentro do que entendemos como expectativas e realidade, como um jogo no qual, em alguma medida, dialogamos com quem produz e damos significado próprio ao que é produzido, ampliando a sua importância, de acordo com nossos interesses e experiências.

Por outro lado, ao não se comprometer o ato de ensinar para a vida

mantendo-se num modelo que pretende explicar o presente pelo passado, o professor tem valorizado excessivamente os fatos do passado, sem instigar a reflexão sobre a produção da memória e a ação do aluno como construtor da História e a necessidade de compreender os processos e intersecções entre sua história e a de seu povo, sua civilização. Indivíduo e civilização parecem noções estanques e, até mesmo, opostas. (ALVES NETO, 2007, p. 58).

Quando o ato de ensinar história desvencilha-se da linearidade, ganha-se em aprofundamento interpretativo e desenvolve-se maior criatividade para elaborar a consciência histórica. Ao tomarmos intencionalmente esse caminho, criamos um compromisso para além da reprodução de conhecimentos que passaram a ser, ao longo do tempo, enfadonhos, quando não também de pouca utilidade. Cria-se um laço efetivo e afetivo que traz em sua trama saberes dos professores e dos estudantes, que ressignificam conteúdos e práticas docentes, oferecendo outros valores e propriedades à aprendizagem. Os quadrinhos podem trabalhar conceitos de dignidade e cidadania que servem como parâmetros para o indivíduo, atualizando-os ou refletindo o pensamento de uma sociedade em determinado momento histórico, sendo a informação veiculada pelas HQs aceita como “parâmetro de realidade”.

(BARBOSA, 2009 *apud* LIMA, 2017, p. 155). Logo, a sala de aula aprofunda a relação democrática entre seus membros discentes e docentes, pois o respeito à pluralidade não diminui a autoridade do professor, pelo contrário, dá valor ao conhecimento e as inquietações, produz saberes, dá voz e vez a quem sente-se preterido dando sentido a aprendizagem. Esse nos parece ser um ponto fulcral sobre o ato de dar aula. Se, num primeiro momento, figuramos que experimentamos a sensação de “pregar no deserto”, somente ao persistirmos com o objetivo e o compromisso de ampliar a discussão atinente a esse tema, conseguimos vislumbrar resultados dos mais variados dentro de uma classe composta por seres humanos igualmente variados nos seus desejos e pulsões.

Compete-nos reforçar que o uso da linguagem da arte sequencial deve ocorrer com a maior base de informações sobre o tema disponível tanto para o professor, quanto para o aluno, pois, do contrário, o resultado a ser colhido pode ser decepcionante no que concerne ao aprendizado em história e ao interesse pelos quadrinhos. Para isso, fazemos valer as seguintes palavras:

Os professores sem uma preparação para o uso das histórias em quadrinhos, tanto em sua potencialidade artística quanto utilizando suas possibilidades de desenvolvimento da linguagem visual, acabam por se focar no que conhecem, dentro de sua zona de conforto. Supomos que há uma subutilização das HQs em sala de aula, focada quase que exclusivamente em adaptações literárias (YAMAGUTI, 2014 *apud* LUIZ; CASTRO, 2020, p 147).

Tal observação deve ser levada em consideração, com a máxima responsabilidade e compromisso por parte dos docentes. Sabemos, contudo, que o esforço em abandonar a segurança da zona de conforto, citada acima, é um bem para o processo pedagógico e um desafio didático para muitos de nós, temerosos das mudanças. No entanto, propomos contribuir para essa mudança ao oferecermos o produto dessa pesquisa que é uma Sequência Didática, e, ao fazer isso, entendemos que seja possível suprir, em alguma medida, a falta de informação que contribui para que colegas professores vejam as HQs como arte menor, ou apenas um recurso limitado aos livros didáticos, ou recurso cuja função seja apenas auxiliar a leitura de clássicos literários. Enfatizamos ainda que seu uso não apenas deve ser feito, em nosso caso, para obter meios de discutir a Guerra, mas também oferecer espaço para debater a arte expressa na História em Quadrinhos, pois ela traz dados singulares que reforçam o nosso interesse em estimular seu uso em sala de aula e indica que caminhamos no sentido correto da obtenção de sucesso em nosso trabalho (LUIZ; CASTRO, 2020). Luiz e Castro (2020, p. 145) em sua pesquisa, constataram que “criou-se uma crença equivocada de que esses projetos são

desenvolvidos de forma generalizada nas escolas brasileiras, quando na realidade eles são a exceção e não a regra.”. Ao entender-se o uso dos quadrinhos de forma pedagógica apenas como recursos encontrados no livro didático, meio de introduzir obras clássicas ou simples leitura em momento de descontração em classe, esquecemos, ou mais grave, ocultamos que esse gênero apresenta sólida história na qual, indubitavelmente, figuram elementos da cultura popular que dialogam diuturnamente com nossos alunos. Ao não apontarmos nossos olhos para eles, estamos negando possibilidades infindas para jovens criativos e ávidos por desafios.

Elydio dos Santos Neto (2013), ao trazer para o mundo dos quadrinhos a filosofia, afirma o seguinte:

Concordo com o que sugere o filósofo da educação Dermeval Saviani (1983), para quem filosofar é refletir partindo de problemas desafiadores da realidade na qual vivemos, buscando caminhos de construção para possíveis respostas ou novas perguntas. Novas perguntas podem ser sempre iluminadora de novos caminhos. (SANTOS NETO, 2013, p. 110).

Em vista disso, a arte sequencial mostra-se versátil a ponto de tornar instigante os temas concernentes à Segunda Guerra Mundial para, através deles, refletirmos sobre a vida, dando sentido às escolhas que fazemos, propondo atitudes que sejam voltadas para o bem coletivo e afirmando-nos diante das possíveis dificuldades que venhamos encontrar através de uma leitura de mundo relacionada à dignidade humana. “Por meio das dimensões estéticas e dramáticas dos quadrinhos, podem ocorrer relações de aprendizagem mais profundas entre estudantes, a partir de identificações com as narrativas e conteúdos biográficos das obras” (BLOTTA; CONRADO, 2016, p. 96). Ler este gênero, é, por definição, juntar o que se lê ao que foi traçado nos quadros para dar novos sentidos ao que praticamos regularmente em nossas vidas, ratificando que aprender sobre a guerra é muito mais do que entender o que traz os livros didáticos, as falas dos professores e os acertos em avaliações pedagógicas. Sendo assim, o universo dos quadrinhos levado à escola possibilita ao estudante uma espécie de formação visual (SANTOS NETO, 2013) que se soma a uma plêiade de possibilidades no sentido de oferecermos, enquanto professores do ensino básico, melhores condições aos discentes que cada vez mais deparam-se com um mundo de escolhas que marcarão, muitas delas, seus futuros de forma definitiva.

Romper os limites do conteúdo didático de Segunda Guerra Mundial é fundamental para que a aula tenha sentido, e, mais ainda, serventia. Pois, por mais que a ela possa ser auxiliada pelo uso de aparelhagem midiática, ou que o professor – ou qualquer um de nós – seja lembrado por ter domínio de conteúdo e boa oratória, essa aula precisa ser vinculada ao viver dos estudantes. Cabe-nos, como professores, atrelar o aprendizado em história a atitudes

que o enfatizam como um processo, e, como tal, inevitavelmente relacionável, jamais estanque (FRANZEN, 2015 *apud* SILVA; VENERA, 2020). Assim, esse conteúdo programático de história nos dá ampla margem de manobra para delinear as reflexões que queremos propor sobre os direitos humanos, tendo o cuidado de não trilharmos a senda da retórica vazia. A arte sequencial, claro, não é o único recurso para o trabalho em aula de história, mas sem dúvida é um dos que mais apresentam possibilidades de uso, promovendo leitura, interpretação de imagens, além da possibilidade da sua própria criação por parte dos docentes.

Ao dar-mos conta, em nossa experiência de sala de aula, de que existe uma resposta favorável aos estímulos visuais por parte dos estudantes, concordamos com McCloud (2005, p. 40) que “nossas identidades pertencem ao mundo conceitual, não podem ser vistas, ouvidas, cheiradas, tocadas ou saboreadas. São apenas ideias e tudo mais, desde o início, pertence ao mundo sensorial, o mundo externo a nós”. Jogar com a riqueza que o universo da arte sequencial tem dentro do processo educacional do ensino médio pode provocar interesse sobre o mundo real que nos cerca, criar ganchos que vão, a partir do lúdico, encontrar desenvolvimento do pensar crítico que orientam para a mudança de atitude, voltada para a promoção de dignidade coletiva. Nesse sentido, o que dizer de um estudante que “inapropriadamente” rabisca o caderno enquanto o professor desfere sobre a turma conteúdos e conteúdos através de seu, aparentemente, quase único recurso, que é a palavra, quando ele ao final da aula representa tudo aquilo que entendeu em uma tirinha? Quantos outros não poderiam fazer o mesmo? Cabe-nos estarmos atentos para esses casos e dispostos a mudar.

2.4 A PARTIR DA PRIMEIRA LINHA: REGISTROS PESSOAIS DE UMA GUERRA

A comunicação é uma das maiores habilidades que o ser humano carrega consigo no que diz respeito ao seu desenvolvimento intelectual e, por essa perspectiva, a produção textual tem lugar de destaque na sociedade moderna. Produzir um texto “é como um ato de entrelaçar fios, tecer partes, para que assim se consiga um todo” (BORTOLIN; CATELÃO; SANTOS, 2017, p. 122). Partindo desse princípio, se observarmos bem o conteúdo de uma carta, encontramos em sua estrutura características que servem de informações acerca da pessoa que a escreveu, seu “lugar social” dentro da época em que a produziu. Ao ser usada como fonte histórica, uma correspondência nos diz muito mais do que o seu remetente quis expressar ao seu interlocutor. Por essa ótica, o estudo de determinadas correspondências pode contribuir para elucidar a forma como algumas pessoas agem em sociedade, consentindo ou condenando

comportamentos e tomadas de decisão.

Ao recorrer ao uso de cartas, o campo de pesquisa histórica passa a abranger maior número de documentos, possibilitando o aprofundamento de interpretações que problematizam a escrita histórica, como no caso dos Annales. Do ponto de vista da micro-história, o uso das correspondências entre jovens no período da Segunda Guerra Mundial importa por trazer relatos das mais diversas origens e que passaram ao largo da história convencional (ANDRADE; PADOIN, 2015). São articulações mentais que vão, no caso do livro *Éramos jovens na Guerra*, utilizado em nossa pesquisa, transitando em maior ou menor grau entre o patriotismo e o espírito de preservação da própria vida, como retrata a seguinte passagem:

Nosso país no momento é lindo. As árvores estão mais verdes, as flores, mais belas, e até os pássaros parecem cantar mais lindamente. Podemos então nos dar conta de que é por coisas assim que combatemos. Eu e meus amigos estamos perfeitamente preparados para morrer lutando e não permitir que os alemães tirem tudo isso de nós. (WALLIS; PALMER, 2014, p. 48).

Brian Poole, autor do trecho da carta citado acima, era um jovem de 16 anos, filho único de um casal inglês, cujo pai estava na guerra. Em seus arroubos de juventude, esperava ansioso pelo momento em que pudesse ingressar nas fileiras contra o Eixo. Era estudante secundário e correspondia-se com a jovem americana de Nova Jersey que, como ele, participava de um clube de correspondências, chamada Trudie Lach de também dezesseis anos. Vale ressaltar que, como outros jovens, Brian mostra a mudança de opinião acerca do conflito a partir das experiências que somou à sua vida, ao deparar-se com um ambiente destruído pela força bélica que age conjuntamente com o poder devastador da perda da paz e da falta de expectativa.

Segundo Chartier (1991):

Numa História Cultural redefinida como o lugar no qual se articulam práticas e representações, o gesto epistolar é um gesto privilegiado. Livre e codificada, íntima e pública, mantendo a tensão entre o segredo e a sociabilidade, a carta, melhor do que qualquer outra expressão associa o lugar social e a subjetividade. (CHARTIER, 1991 *apud* ANDRADE; PADOIN, 2015, p. 7).

Por essa ótica, além das relações sociais intrínsecas aos que escrevem, está aí registrado a subjetividade, sem, no entanto, perder de vista que suas escritas obedecem a afinidades culturais e ideológicas que situam seus protagonistas na sociedade em que viveram. Dessa forma, através da espontaneidade e da passionalidade, uma vez que muitas cartas eram escritas em momentos privados, podemos debater, enquanto professores, sobre o que jovens entendiam por valor da vida e como isso se relaciona com aquilo que se espera em

um sistema educacional em que a cidadania seja o lastro principal das relações.

Ângela de Castro Gomes (2004, p. 7) nos diz que “é cada vez maior o interesse dos leitores por um certo gênero de escritos – uma escrita de si –, que abarca diários, correspondências, bibliografias, autobiografias, independentemente de serem memórias, entrevistas de história de vida, por exemplo” Tal argumento aproxima a obra literária *Éramos jovens na Guerra* da nossa intenção de promover empatia histórica como forma de chamar a atenção dos estudantes para o tema da Segunda Guerra Mundial, com objetivo de desenvolver competências relacionadas à vivência de direitos humanos. Através dessas missivas, podemos lançar para o debate, em virtude da carga de pessoalidade que apresentam, a relação subjetiva entre o ato de viver em meio a uma guerra e o que os jovens esperam de suas vidas futuras. Queremos com isso evidenciar e reforçar a importância de humanizar ao máximo os temas trabalhados em sala de aula, para que exista aplicabilidade por parte dos alunos de conceitos referentes à cidadania. Nesse sentido, é significativa a passagem relatada a seguir:

Vi esqueletos carbonizados em trens incendiados — aquelas tinham sido pessoas. Vi pessoas sem braços nem pernas, vi uma cabeça rolando para um canal, vi tripas humanas penduradas em fios telefônicos. Quando a gente ouve gemidos de moribundos, e crianças chorando, e momentos depois vê um avião bem em cima jogando bombas, só se pode mesmo esperar a morte. Não dá mais para se preocupar com os moribundos ou os órfãos. Hoje são eles, mas amanhã poderá ser a nossa vez. Fiquei muito triste de imaginar que posso ter de morrer longe das pessoas que amo. Era a única coisa que me importava. (WALLIS; PALMER, 2014, p. 15).

O relato acima é de um jovem escoteiro polonês que contava com dezesseis anos no período da invasão alemã à Polônia e que seguia em um trem com o objetivo de fugir da cidade em que morava. Logo percebemos que a guerra traz a realidade da morte para dentro de si. Ao mesmo tempo em que relata cenas que, em outro contexto, só veria em filmes ou livros, delibera que não havia, naquele momento, tempo para compadecer-se com a dor dos outros, pois a vontade de sobreviver tomava dele toda a energia que pudesse ter. Ainda, diante dessa situação, consegue o jovem refletir sobre a possibilidade de morrer longe de sua família.

Já no relato abaixo, outro jovem, chamado Herbert, soldado das forças nazistas, descreve com detalhes aquilo que antes só havia tomado conhecimento através das palavras de terceiros. Nesse caso, como testemunha, ainda não demonstra mudança de conduta no que se refere à carnificina da guerra:

17 homens foram mortos da maneira mais brutal. Nós chegamos não muito depois; todos eles tinham sido mutilados. Um deles tivera o coração arrancado; ele estava ali, sobre o seu corpo. Outros tiveram o rosto retalhado e a pele arrancada, o tipo de coisa sobre a qual tínhamos ouvido falar na

campanha polonesa. (WALLIS; PALMER, 2014 p. 80).

Por outro lado, os estudos com correspondências podem abrir uma janela para um mundo do qual o aluno tem pouca experiência, uma vez que o hábito de escrever carta não se faz tão presente na sociedade atual e, ao seguirem o ritmo dos avanços tecnológicos, não conhecem, tais alunos, o ato da introspecção proporcionado por elas. Ali, o mundo pode ser transmitido com suas implicações mais profundas, uma vez que não servirá essa escrita para espelhar sua vida em somatórios de registros de sucesso para seus milhares de amigos virtuais. Todavia, os estudantes serão convidados a perceber como os laços humanos podem existir e, de certa forma, eternizarem-se em conjunto com o papel e a caneta. Por esse prisma, do ponto de vista da relação das epístolas com a história, nos servimos do que disse Ferreira e Franco (2013 *apud* XERRI, 2017):

A história é uma disciplina que elabora discursos sobre o passado. Por isso, é fundamental o entendimento de que o passado e História são instâncias autônomas, mesmo que intimamente relacionadas. Cabe a professores e alunos a compreensão de que reler os vestígios do passado e reinterpretá-los constitui a base do conhecimento histórico. (FERREIRA; FRANCO, 2013 *apud* XERRI, 2017, p. 4)

Enfatizamos que em nosso fazer pedagógico o trabalho relacionando HQ e cartas tem o intento de promover condições para que tal entendimento se faça de maneira criativa e desafiadora por parte dos discentes, a ponto de que seja razoável, a partir desse meio, estabelecer a busca pelo respeito à vida como valor máximo a ser levado em conta nas suas relações sociais.

Além disso, a escrita de si não é algo desconhecido do fazer didático e pedagógico do professor, seja na obra de vultos da literatura, seja através de diários e cartas de políticos importantes, esse tipo de escrita sempre esteve presente na educação. Por esse prisma, a escrita autorreferencial “pode ser mais bem entendida a partir da ideia de uma relação que se estabeleceu entre o indivíduo moderno e seus documentos” (GOMES, A., 2004, p. 10). Ainda segundo Ângela Gomes (2004), essa é uma relação que se construiu a partir da tomada de consciência do homem pelos seus direitos sociais e políticos, que vêm desde o século dezoito, em um longo processo até nossos dias. Mais recentemente, reforçam o valor do uso desse estilo e a importância da história cultural que oferece ferramentas importantes para abordagens mais finas acerca das relações humanas, com o propósito de alcançar nuances que a história vista de forma mais global não alcança, propondo um olhar mais minucioso sobre aquilo que oferece ao cidadão comum. Dessa maneira, passa a ter importância o que nos diz Burke (2005, p. 80) ao escrever que “pessoas diferentes podem ver o “mesmo” evento ou

estrutura a partir de perspectivas muito diversas”. Quanto ao uso de cartas e diários, essa visão de Burke é fundamental para reforçar-lhes a importância enquanto documentos a serem discutidos no âmbito da sala de aula, pois, ao mesmo tempo em são leituras que expressam os pontos de vistas de quem as escreve, dialogam com o que pensa cada aluno que as leem. Nesse sentido, ao concordarmos com uma concepção de educação lastreada na educação em direitos humanos, entendemos que essas correspondências podem fazer a diferença, tornando o conteúdo curricular mais atrativo aos nossos estudantes.

Ainda sob o aspecto do uso de epístolas e diários, nos diz Ângela Gomes (2004):

O ponto central a ser retido é que, através desses tipos de práticas culturais, o indivíduo moderno está constituindo uma identidade para si através de seus documentos, cujo sentido passa a ser alargado. Embora o ato de escrever sobre a própria vida e a vida de outros, bem como de escrever cartas, seja praticado desde há muito, seu significado ganha contornos específicos com a constituição do individualismo moderno. A chave, portanto, para o entendimento dessas práticas culturais é a emergência histórica desse indivíduo nas sociedades ocidentais. (GOMES, A., 2004, p. 11).

Do ponto de vista de cartas que se tornam públicas, estas ganham sentido estendendo-se para além do que muitas vezes pensou seus emissores. Voltando-nos para o livro, entendemos que sua utilização na aula de história é importante, não apenas porque ali estão registros de emoções, perspectivas diante de um mundo para o qual ninguém está, a rigor, preparado, mas também porque nessas epístolas e diários encontramos, como em nossos estudantes, expressões de raiva, vingança, mas também de protagonismo que indicam mudanças de atitudes. No trecho a seguir, Vasily Baranov, estudante de música soviético de dezoito anos, narra um dos momentos de medo vivido nos campos de trabalhos forçados alemães:

Fui acordado às quatro da manhã por um alarme. Havia tiros, a eletricidade caiu e por toda parte estalavam e reluziam chamas, como enormes raios. Tentei encontrar minhas “algemas” [tamancos de madeira] debaixo da cama, mas aí ouvi um terrível barulho de desabamento, e o teto caiu. Achei que meu coração ia explodir de medo. Corri para fora sem as “algemas” e vi que a cidade inteira estava em chamas. Os bombardeiros rosnavam lá em cima e soprava um vento frio, mas eu estava com medo de sair correndo do quartel sem as “algemas”! Duas emoções se chocavam dentro de mim: uma era o medo, hoje é o meu batismo de fogo, pensava com meus botões, e seria terrível morrer assim, atingido por uma bomba, mesmo que seja uma bomba lançada por amigos. Minha segunda emoção era vingança, um sentimento forte e persistente. (WALLIS; PALMER, 2014 p. 187).

Por essa via, podemos estabelecer diálogos em sala de aula no sentido de debater sobre a ação dos jovens alunos diante de seus cotidianos que podem apresentar-se, em alguma medida, violentos ou aquém dos direitos que efetivamente deveriam usufruir. A passagem a

seguir, pode ser uma ponte para o que estamos propondo nesse parágrafo, ao trazer à tona o que pensa Brian, já trazido nessa escrita, que aos poucos perde o otimismo pela guerra, passando a sensibilizar-se com o destino dos demais jovens que foram, de muitas maneiras, atingidos pelo conflito:

Eu vi os filmes com as atrocidades em Buchenwald. É impossível para mim descrever as cenas. Os que ainda estavam vivos ficavam vagando como zumbis, ou melhor, seus ossos é que vagavam. A vida não significava absolutamente nada para eles. Espero que esse filme seja mostrado na América. É revoltante, mas muito necessário mostrá-lo a todo mundo. (WALLIS; PALMER, 2014, p. 274).

Tomamos emprestada essa passagem para evidenciar, sob a ótica de Ângela Castro Gomes (2004, p. 13), que as “práticas de escrita de si podem evidenciar, assim, com muita clareza, como uma trajetória individual tem um percurso que se altera ao longo do tempo, que decorre por sucessão”. Isso se dá ao perceber, o jovem escritor, que o esforço humano para travar uma guerra é algo inalcançável, sem o prejuízo psicológico que a participação em um evento dessa monta acarreta. Contudo, ao mesmo tempo em que essa percepção vai tomando forma em sua consciência, provoca mudança de comportamento e de perspectivas na vida do indivíduo. E, se assim ocorreu, podemos trazer para nossos discentes a possibilidade de que algumas atitudes praticadas por eles próprios possam ser ressignificação, através de outro norte que seja substancializado por práticas de direitos humanos.

O professor de história que faz uso de correspondências, enquanto documento na prática em sua aula, precisa trazer consigo o que nos diz Ângela Gomes (2004):

toda [...] documentação de “produção do eu” é entendida como marcada pela busca de um “efeito de verdade” — como a literatura tem designado —, que se exprime pela primeira pessoa do singular e que traduz a intenção de revelar dimensões “íntimas e profundas” do indivíduo que assume sua autoria um vínculo direto com a subjetividade/profundidade desse indivíduo, exprimindo-se na categoria sinceridade e ganhando, ela mesma, uma dimensão fragmentada e impossível de sofrer controles absolutos. A verdade, não mais unitária, mas sem prejuízo de solidez, passa a ser pensada em sentido plural, como são plurais as vidas individuais, como é plural e diferenciada a memória que registra os acontecimentos da vida. (GOMES, A., 2004, p. 14).

Ali, naquela escrita, encontramos o “eu” de quem está numa guerra, e que traz dentro de sua composição experiências de um jovem adolescente que se vê obrigado a conhecer os horrores de um conflito bélico em sua forma mais extremada. É o indivíduo em luta com sua consciência para fazer valer princípios em meio à necessidade de sobreviver em campo tão hostil. Aquilo que foi escrito não pode ser fruto de uma fria observação, mas é provável que

esteja amparado no calor da lembrança e no som das armas em ação. O registro pode ser feito com excesso ou falta, não por desinteresse pela verdade, ou por má fé, mas porque são impressões, são emoções. E é nesse sentido que o professor deve orientar o seu trabalho, para que haja a valorização dessa subjetividade, promovendo também empatia, reforçando entre os alunos que é uma característica humana a pluralidade e a diversidade de opiniões encerradas na memória de cada um. De acordo com essa perspectiva, não se deve esperar de um trabalho, que tenha como base a autoria de cartas, uma linearidade emotiva na transmissão das ideias ao papel, por isso não se espera da escrita de si a verdade encarnada, mas a visão de um ser humano diante do que vive, sendo de grande importância a forma como essa impressão será utilizada em sala de aula. Nesse caso, há “panos para as mangas” para tratarmos sobre a Segunda Guerra Mundial sob a égide dos direitos humanos.

Abaixo, lemos uma outra correspondência endereçada a Trudie por Brian que corrobora o que foi dito anteriormente. Nela, o jovem queixa-se da demora da entrada dos Estados Unidos na guerra. Vale destacar que essa passagem reforça o que escreve Ângela Gomes (2004) quando se refere às cartas como textos que refletem mais a visão de seu remetente do que o fato sobre o qual escreve:

Os seus dirigentes reconheceram repetidas vezes que estamos combatendo a batalha da América. Por que, então, devemos fazê-lo, nós, que estamos com uma certa fome, aguentando o rojão dos bombardeios aéreos, vendo nossas cidades destruídas e nossa carne e nosso sangue trucidados a sangue-frio, enquanto a América fica sentada de braços cruzados, dizendo que a flor de sua juventude não vai morrer nos campos de batalha da Europa, mas podemos mandar os equipamentos e a juventude de vocês morre por nós? Mesmo reconhecendo que têm um grande efeito moral, nós podemos conseguir equipamentos em outros lugares. Lembre-se de que tudo isso é minha opinião pessoal. Espero que não me ache rude, mas uma das coisas pelas quais estamos lutando é a liberdade de expressão. Espero que não fique chateada comigo, e não está, não é mesmo. (WALLIS; PALMER, 2014, p. 173).

Como chama atenção Delory-Momberger (2012):

As narrativas de si contemporâneas das ‘grandes narrativas’ são tributárias de uma perspectiva coletiva e histórica que excede consideravelmente o contexto restrito da existência que elas revelam, inscrevendo essa existência numa ‘narrativa do mundo’ que dá sua forma e seu sentido à história individual. (DELORY-MOMBERGER, 2012 *apud* DA CUNHA, 2018, p. 239).

Diante disso, os escritos dos jovens, relatados no livro em questão, transitam entre a sua capacidade de refletir o que via cada um deles, envolvidos em um contexto do qual eles não tinham domínios nem poder de modificação, mas que ainda assim aponta para uma visão

conceitual de guerra, um pensar coletivo sobre o acontecimento vivido. Por outro lado, ao fazerem suas narrativas e imputar-lhes opiniões, dão mesmo, sem terem plena noção disso, suas visões privadas do conflito. Indo mais além, tanto as expressões de Histórias em Quadrinhos quanto as cartas, são maneiras de contribuir para que o mundo seja narrado, não apenas isso, mas que ele possa ser transformado a partir da capacidade de indignação e da tomada de posição diante de tal capacidade. No caso das missivas, enquanto documentos, elas podem dar visibilidade a diversas questões que passariam ao redor de temas centrais, e, por isso, agregam ao nosso trabalho, significados variados que vão para além da simples utilização como recurso pedagógico. Por elas, propomos aproximar os estudantes de formas de ver o mundo, diferentes das atuais, desaceleramos a rotina dos mesmos com intuito de analisarmos outras possibilidades de atitudes, fazemos uso das subjetividades expostas nos documentos para leituras de mundo que sejam menos ditadas por atitudes padronizadas. Propomos, por essa forma de ver, inquirir sobre a guerra através de documentos que expressam sentimentos que foram descritos com essa função.

Ainda que o autor das correspondências faça escolha por fatos, dando a eles significância que só ele pode referir sentido, e que seja natural da escrita de si, essas lembranças, e outros esquecimentos (GRIGOLETTO, 2008), estão representadas aqui em ideologias que, mais tarde, percebemos isso no caminhar da leitura, tornaram-se elementos de crítica pessoal e ressignificação de conceitos acerca do valor da vida, como podemos ler no trecho da correspondência enviada pelo já citado jovem soldado alemão:

Houve uma enorme explosão e pedaços voaram para todo lado. Havia destroços espalhados num raio de aproximadamente 60 metros, e mal dava para acreditar que aquilo havia sido um orgulhoso bombardeiro da Real Força Aérea; os três membros da tripulação, claro, morreram; quando chegamos, os corpos ainda ardiam. Mas não dava para sentir compaixão por eles, pois estavam tentando nos matar. Um caloroso abraço do seu Herbert. (WALLIS; PALMER, 2014 p. 51).

A carta e o diário são, em vista disso, registros vulneráveis ao agir no tempo, tornando-se, algumas vezes, lembranças de um viver em desacordo com determinados princípios que se quer presente, a partir de alguma particularidade ou soma delas que promovem transformação de pensar e agir. A esse ponto somos sensíveis e queremos levá-lo aos nossos alunos como coadjuvante ao estudo da segunda Guerra para debater sobre a possibilidade de mudar, e mudar a partir de pressupostos da valorização dos direitos humanos. Em outras palavras, o que é escrito por alguém é subjetivo, o que é lido por outro também o é, tornando essa relação, nova subjetividade.

Ao longo do tempo, relacionando sua vivência da guerra com aquilo que outrora

conhecera sobre um conflito dessa natureza, o jovem Herbert direciona-se para elaboração de novas convicções, como ficou exposto no texto abaixo:

Nós não podemos deixar a área. Vocês podem imaginar que vida aborrecida não levamos! Às nove da noite já escureceu, e o uso de luzes é restrito. A troca da guarda é às 20h30, para dar tempo de comer algo antes de se arrastar para a cama. Tudo isso me deixou completamente insatisfeito. Sinto-me mais inútil e supérfluo que nunca, e assim todo minuto que sobra eu fico pensando no futuro. (WALLIS; PALMER, 2014, p. 116).

A escrita de si parece oferecer muito mais do que a condição de registro de um acontecimento, e isso torna-se evidente quando percebermos que, ao escrever, o agente, de forma livre, estipula novos parâmetros sobre si no mundo. Diante disso, “ao se constituir autor de um texto, ele também, em suas operações, (des)constrói memória(s), num constante movimento entre singularidade e alteridade. Ao produzir o exercício da escrita de si, inscreve-se em si e no outro” (GRIGOLETTO, 2008, p. 410). Entender que a elaboração de uma nova concepção de mundo se dá com o auxílio da escrita é ter em mente que essa construção perpassa pela reflexão histórica e cultural. Ao mesmo tempo em que isso ocorre, é preciso levarmos em conta que o ato de escrever sobre si não busca circularidade nem completude, pois estamos em constante leitura de nós mesmos, transformando-nos e aos que estão em contato conosco através da escrita e da prática.

O trabalho com cartas tende a ser mais assertivo quando nós, professores de história, conseguimos identificar os caminhos a serem trilhados e nos dispomos a nos aprofundarmos por seu conhecimento. “Conhecer a historiografia e suas transformações, ao longo do tempo, é o primeiro passo para a realização de um trabalho historicamente plausível e suficientemente embasado” (NOGUEIRA, 2010, p. 2). Com efeito, em nosso caso, esse conhecimento deve dialogar com o Currículo do Estado de Pernambuco, que tem por base outro importante documento já citado aqui, que é a BNCC. Nessa perspectiva, articulando-nos com esses fundamentais documentos, nos afastamos de uma história que enaltece personagens, estabelece verdades imutáveis e invisibiliza setores sociais que, muitas vezes, são representados pelos nossos próprios estudantes.

A Escola dos Annales, responsável pela ampliação da utilização de fontes históricas, é base da historiografia brasileira (NOGUEIRA, 2010) e, dentro dessa ampliação, o uso da escrita autoral faz-se presente, cabendo ao profissional de história selecionar e aprofundar-se na forma como vai utilizá-la, sendo o mais criativo possível para obter os objetivos previstos em seu planejamento. Com isso, reforçamos que o simples uso do recurso não garante o resultado favorável, pois esse depende da habilidade didática e da clareza das informações

apresentadas ao estudante, visto que esse trabalho tende a expandir-se, no que tange às informações, devido à possibilidade de interesse dos estudantes pela relação entre a temática da aula e o método aplicado. Vendo por esse prisma, uma passagem como essa que se segue pode dizer muito mais sobre as dificuldades de uma jovem numa guerra do que um capítulo de um livro didático, além de ser capaz de promover a empatia, sensibilizando os estudantes para além do conteúdo sobre a Segunda Guerra. Este recorte, registrado em diário pela jovem berlinense Lieselotte G., reflete uma relação que transpõe os limites da admiração, pregado à sua época pela paixão unilateral da estudante por sua professora:

Acabamos de sair do porão depois de mais um terrível ataque aéreo. Já levamos vantagem sobre as gerações anteriores, pois realmente sabemos o que é ter medo da morte. O medo deixa a gente nu, todo o verniz se vai, até as coisas que eu julgava mais valiosas para mim desapareceram — à parte Deus. Até o meu amor por Frau L. (eu jamais teria imaginado). O medo o expulsou para longe. A única coisa que resta, meu único conforto, é o meu eterno amor a Deus. (WALLIS; PALMER, 2014, p. 194).

Dessa forma, a análise das cartas requer habilidades que precisam ser conhecidas pelo professor e, ao conseguir fazer valer esse conhecimento, a possibilidade de ampliação da capacidade crítica dos discentes ganha espaço dentro da sua vivência e fortalece o diálogo cotidiano, pois, pensando criticamente, ele pode escolher promover ações coletivas com base na garantia do bem comum.

Já no que diz respeito aos diários, defende Benjamin (1989) que :

[...] a posição de que, mais do que instrumentos de convencimento estético, os diários, mesmo de conteúdo romântico (característica da produção escrita do século XIX), são avivados pela fusão entre o autor – constituído de subjetividade, intencionalidade e ambição de reconhecimento –, o texto e a temporalidade. Apresentam-se, portanto, também como fundamentos éticos, valores e princípios da conduta humana. (BENJAMIN, 1989, apud DA CUNHA, J., p. 245).

Sabemos, todavia, que a escrita de diários e cartas não tem o compromisso do fazer histórico, em que se utiliza informações cuja veracidade é medida, nem tampouco abarca em seu bojo explicações sobre os fatos narrados que trazem consigo. Os diários não têm a obrigação dos escritos historiográfico, e, para nós, interessa saber como pensavam aqueles que os escreveram. Nesse sentido, a escrita em diários é, para além de um ato íntimo, falar de si e de si com os outros. E, ao falar dessa forma, é em certa medida plantar uma semente para o agir dentro da sociedade. Esse agir, por si só, não remete à transformação, mas caminha na estrada da possibilidade do questionamento que pode levar à mudança de atitude. E é nesse sentido que intentamos que siga a interpretação dos alunos acerca da escrita no livro, para que eles percebam as possibilidades de mudança ou afirmação de atitudes de quem escreveu os

diários, e que tais ações possam ser sensíveis ao agir e mudar em suas próprias vidas em vista de uma prática cidadã.

Selecionamos duas passagens de diários para reforçar a sua importância como documento histórico. Neste primeiro escrito, o garoto soviético Yura Ryabinkin, de quinze anos, registra a dificuldade em conseguir alimentos. Embora não tenha ido aos campos de batalha, foi protagonista, juntamente com sua família, do que podemos considerar como um dos piores desfechos entre os remetentes das cartas do livro. Os danos psicológicos causados pela guerra atingiram de maneira trágica a sua família, abreviando seu fim.

Não temos conseguido comprar as rações a que nossa família tem direito no trimestre: 400 gramas de cereais, 615 gramas de manteiga, 100 gramas de farinha. A comida simplesmente não é encontrada, e quando é feita uma entrega juntam-se centenas de pessoas para esperar lá fora, no frio. Geralmente só há o suficiente para oitenta ou talvez cem pessoas. De modo que as pessoas fazem fila, congelam e vão embora sem nada. Você levanta às quatro da manhã, fica na fila até nove e vai embora sem nada. É horrível, mas não há o que se possa fazer. A fome nos obriga a entrar nesse frenesi alimentar humano no frio de congelar... Depois de semanas disso, não me resta nenhum sentimento, só o frio, uma indiferença embotada a tudo. Eu não como o suficiente, durmo mal e ainda por cima tenho de estudar. Mas não consigo. Que será que a noite me reserva? (WALLIS; PALMER, 2014, p. 87).

Já nesta segunda evidência, a garota italiana parece não atentar para as consequências da guerra que é travada ao seu redor, mas atenta, como todo jovem, para o despertar do seu corpo:

A alma de alguém com 14 anos é muito complicada. Estou deprimida porque tirei 4 em inglês, não me saí bem na prova de alemão e minha turma zombou do retrato que fiz hoje. Ninguém me entende realmente, exceto talvez Yvette. As pessoas me tratam como um grande bebê! Mas eu tenho alma de mulher. Sei que sou bonita, tenho olhos grandes e uma boca bonita. Adoro ficar olhando a curva das minhas sobrancelhas, elas me acalmam. E sei que há dias em que estou particularmente atraente; nesses dias, posso sentir uma atração magnética. Detesto sentir-me feia ou malvestida. Seriam ideias de um “bebezão”? Um bebê que sabe quando alguém olhou para ela e sabe que as palavras “Vocês são bonitas, mademoiselle” destinam-se a ela. São 22h30 e preciso apagar a luz, até logo. (WALLIS; PALMER, 2014, p. 60).

Focando novamente na escrita de cartas, trazemos mais uma vez Ângela Castro Gomes (2004), para quem:

a correspondência tem um destinatário específico com quem se vai estabelecer relações. Ela implica uma interlocução, uma troca, sendo um jogo interativo entre quem escreve e quem lê — sujeitos que se revezam, ocupando os mesmos papéis através do tempo. Escrever cartas é assim “dar-se a ver”, é mostrar-se ao destinatário, que está ao mesmo tempo sendo “visto” pelo remetente, o que permite um tête-à-tête, uma forma de presença (física, inclusive) muito especial. (GOMES, A., 2004, p. 19).

Sua atividade é dinâmica, implicando, na maior parte das vezes, juntamente com a novidade dos textos, transformações interiores que são transpostas para linhas escritas. Ao aluno, conta, para além do estudo do conteúdo mencionado, observar tal dinâmica olhando por fora, mas passando a estabelecer uma espécie de convívio com remetente e destinatário que pode tornar-se muito salutar ao aprendizado, pois valoriza as pessoas do passado, entendendo-as como entes de emoções e relações, tal qual somos também.

É dessa relação que queremos tirar proveito para que o nosso produto tenha o maior potencial possível de penetrabilidade em nossa prática pedagógica, haja vista que compreender a história, através das pessoas que viveram seus dilemas, que tomaram decisões, ou mesmo que não tiveram a oportunidade de usufruírem desse benefício da escolha, devido à letalidade de uma guerra, é fundamental para que os estudantes percebam-se como sujeitos históricos, na mesma medida em que eles entendam que a guerra, ou outro acontecimento do passado, influencia diretamente na vida de pessoas reais, como eles mesmos.

Por fim, trazemos o que, a nosso ver, é uma das mais importantes reflexões, encerradas no que é o fragmento do diário de Hachiro Sasaki, jovem japonês de dezoito anos que se posicionava contrário à guerra. Era estudante e preparava-se para uma vida de engajamento político de cunho socialista, sendo uma nota destoante da escala musical japonesa naquele momento histórico. Vemos nessa passagem possibilidades para debater posturas pacifistas, inclusive, confrontando-o com o pensamento do alemão Herbert Veigel, já citado aqui:

Nada é mais imbecil que desperdiçar todas as energias numa guerra. A força espiritual do homem manifestada em tempos de guerra certamente é impressionante, mas por que não usar essa energia em outra coisa? Seria inimaginável começar uma guerra por motivos econômicos. No momento, com a benevolência de sua majestade, estou desfrutando de uma vida aprimorada em seu Império, e se sua majestade me ordenasse ir para a guerra, eu não me recusaria, pois considero que minha mente não é tão frágil a ponto de ser esmagada pela guerra. Mas eu haveria de me pronunciar decididamente como pacifista. Farei tudo que estiver ao meu alcance para deter essa guerra. (WALLIS; PALMER, 2014, p.105).

São essas, entre outros jovens citados na obra *Éramos jovens na Guerra*, pessoas comuns que se fazem presentes na história ao tomarem decisões de engajamento humanista ou ao não verem no outro um semelhante em direitos. Dessa forma, faz diferença estudar, entender e dar significado à guerra em suas próprias vidas, através de uma perspectiva que não prescindia da valorização da vida e dos direitos de cidadania. Por isso, acreditamos que uma relação mais humanizada dentro da escola, e para além dos seus muros, seja possível,

uma vez que o estudante seja levado a conhecer meios de ser e ser com os semelhantes, em que a busca do bem comum, construção política e real, seja o marco ético da sua vida.

3 A (RE)CONSTRUÇÃO DE VALORES ACERCA DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL A PARTIR DO PROJETO DIDÁTICO

3.1 A PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO UMA ALTERNATIVA CURRICULAR NÃO PRESCRITIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Elaborar um projeto com o intuito de promover inclusão cidadã, parece ser tarefa fácil, uma vez que existe, ao nosso dispor, uma farta literatura relativa ao tema a interagir com os documentos que norteiam a educação em nosso país, como a BNCC e os Currículos estaduais. No entanto, os obstáculos a serem superados são muitos e relevantes, alguns deles já tratados nesse trabalho. Construir um projeto pedagógico requer visão coletiva e empenho, tanto dos professores quanto dos discentes, pois nele encontram-se elementos que nem sempre estão dispostos nos documentos relativos à educação. E, sendo a escola o território em que o professor trava seus esforços para melhor educar, sabemos que tal território é também espaço de multitarefas, e, por ser esse o cotidiano da maioria das escolas, percebemos que o *querer fazer* nem sempre deságua no *conseguir fazer*.

A concepção de um projeto pedagógico leva em conta a realidade da escola enquanto instituição, dos professores e dos estudantes e, por esse tipo de proposta, sedimenta-se uma escola mais democrática, uma escola cujo pertencimento inclusivo possa ser sentido pelos discentes. Nesse sentido, uma maneira de vivenciar a educação que dialogue com esse pensar é muitas vezes deixada para trás, em detrimento de projetos educacionais, não raro, voltados para o alcance de números e metas que podem escamotear necessidades fundamentais dos estudantes (ALMEIDA NETO, 2020). Levando em conta esse aspecto, entendemos que precisamos ser vigilantes e críticos na estruturação dos projetos pedagógicos, sobretudo os que oferecem maior apelo sobre a prática da cidadania.

Um projeto pode ser bem aplicado, exibindo resultados satisfatórios, quando nos colocamos acima de meros repetidores de fórmulas, aprisionados aos livros didáticos que, muitas vezes, se revertem em atividades que não despertam o interesse dos alunos. Nesse sentido, atentamos para o que entende como projeto Arcan (2004 *apud* ALMEIDA NETO, 2020, p.4), quando diz que “não se projeta nunca para, mas sempre contra”. Ao trazermos tal reflexão ao nosso fazer pedagógico, vale destacar que foi corajosa para os idos de 1964, e a computamos como muito valiosa, pois rompe com os limites de uma educação insípida e por vezes incapaz de se expressar de maneira atrativa aos nossos estudantes. Dessa forma, podemos lançar luz às problemáticas que se perpetuam e a outras tantas que se impõem novas, das quais alguns professores não se sentem confortáveis em abordar. Em outras palavras, é preciso que os projetos sejam elaborados sem deixar dúvidas do seu posicionamento contra

modelos educacionais reprodutores de pessoas que se tornarão, quando obtêm algum “sucesso”, apertadores de botões, carregadores dos sonhos alheios; esse é, a nosso ver, o objetivo de uma educação baseada nos direitos humanos.

Modificar *destinos* é possível, pois depende de como optamos por abordar determinado conteúdo em nosso fazer pedagógico e, nesse sentido, nem sempre o novo é uma necessidade diária, embora seja sempre bem-vindo quando harmonizado com as demandas dos alunos. Parece-nos que o mundo já consolidado em tecnologias que viabilizam tantas melhorias para centenas de pessoas não consegue garantir afeto às relações. A rapidez, a efemeridade, são estigmas das nossas relações. Por conta disso, direcionar esforços para uma aprendizagem humanista é primordial, se é nossa intenção obtermos um mínimo de sucesso em nosso campo profissional. Essa abordagem humanista visa oferecer aos nossos alunos condições para que eles se entendam como cidadãos plenos, pois a “pedagogia de Projetos promove a integração das disciplinas do currículo, além de oportunizar a aprendizagem que perpassa pelos pilares da Educação que abrange o conhecer, o fazer, o ser e o conviver” (MELO SANTOS; MELO LEAL, 2018, p. 83). Em prol desse objetivo, faz-se necessária a formulação de projetos pedagógicos voltados para a junção dos elementos tecnológicos com a nossa conduta humanizante. Ou, dizendo de outra maneira, projetar para incluir e coletivizar o bem.

A prática educativa, assim, busca a valorização dos estudantes por meio da sua capacidade de introduzir no fazer pedagógico novas observações mais objetivas e verossímeis. O agir do professor, no entanto, é desafiador, tanto para adotar o projeto quanto para avaliá-lo. E se, na escola, essa prática não for usual, compartilhada com seus pares, pode ser que os resultados fiquem aquém do esperado. Visto por esse ângulo, o fazer por meio do projeto não pode se dar através de achismos ou de estalos mágicos. Delors (2001 apud MELO, SANTOS; MELO, LEAL, 2018) cristalizou esse processo no que conhecemos como os pilares da Educação:

Aprender a conhecer prioriza-se o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, considerado como meio e como fim. Meio, enquanto forma de compreender a complexidade do mundo, condição necessária para viver dignamente, para desenvolver possibilidades pessoais e profissionais, para se comunicar. Fim, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir. O Aprender a fazer proporciona forma mais ampla, envolve competências e habilidades que torna o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais são imprevisíveis, além de facilitar o trabalho em equipe que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelos métodos de ensino. Já o Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por

si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. E o Aprender a conviver envolve valores, respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade. Cria-se um novo espírito que, graças precisamente a essa percepção da crescente interdependência, graças a uma análise compartilhada dos riscos e desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos. (DELORS, 2001 apud MELO, SANTOS; MELO, LEAL, 2018, p 86).

Nessa perspectiva, precisamos levar em conta que conhecer é analisar visões elaboradas; por vezes de formas equivocadas de ver o mundo, tanto no meio familiar ou mesmo no meio escolar. Esse, embora seja apenas o primeiro ponto a ser tratado, é, na verdade, um hercúleo desafio para o professor, mesmo quando trabalha sob o ponto de vista da pedagogia de projetos. Ver por dentro o que se tem, mesmo enquanto aluno, pessoa em formação, como algo a que a família já tem como líquido e certo, conseguir perceber que parte do que se vive é vivido de forma a excluir outras pessoas ou mesmo a dificultar acessos à própria dignidade humana, deixa a muitos sem chão, sem norte. É um reelaborar constante no qual precisamos ter a sensibilidade de entender tempos e alcances variados, para que, ao abrir janelas, o horizonte não se apresente como algo totalmente inalcançável.

Os desafios concernentes à sociedade atual refletem de maneira marcante sobre a educação, acentuando a importância que esta tem na formação dos nossos jovens, tornando fundamental que o professor entenda que sua prática pedagógica deve afastar-se ao máximo de uma educação que “[orienta-se] essencialmente, se não exclusivamente para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer” (DELORS, 2003, p. 90). Nesse aspecto, é fundamental que o profissional seja receptivo aos questionamentos dos estudantes, abdicando, de certo modo, de uma visão de mundo em que seus pontos de vistas são, por si só, responsáveis por dar conta de entender qual a melhor forma de interceder na sociedade em que vive. Ao enfatizar apenas parte do processo educacional indicado por Delors (2003), reduzimos o aprendizado à capacidade de desenvolver tarefas sem, no entanto, contribuímos para o aprofundamento da cidadania. Nesse sentido, a educação deve ser vista por um ângulo de maior abrangência possível no que diz respeito à possibilidade de promover interação entre os jovens, da maneira que seja geradora de condições de mudança pessoal e coletiva.

Ainda sob o prisma de Delors (2003), é o fazer coletivo que solidifica as habilidades e competências atingidas pelos discentes. Em grupo, caminhamos para visões de alcance múltiplos fundamentais para sedimentar o “nós” como seres de direitos, mas esse agir é autônomo, transita entre o coletivo e o individual; identifica e escolhe pelo que propuser em

dignidade humana, afirmando direitos. E, em épocas como as que vivemos agora, nas quais o diferente é visto como passível de exclusão, levando a atitudes violentas falsamente justificadas por pessoas que se encontram em patamares de poder, seja religioso ou político, esse agir em concórdia é fundamental. Observamos em nosso convívio escolar extremos, no que diz respeito a essa reflexão, pois alguns estudantes estão abertos ao diálogo e às diferenças, enquanto outros são taxativamente contrários a elas e, na prática, fazem-se de ouvidos moucos a qualquer possibilidade de diálogo. É nesse meio que vislumbramos interferir, contribuir para causar rupturas e elaborações tais que os tornem capazes de conduzirem-se por meios outros que valorizem os direitos humanos.

Por não ser utilizada mais frequentemente, a pedagogia de projetos parece causar uma bagunça na escola, tanto na estrutura física, em horários, turmas, quanto na estrutura curricular, visto que muitas abordagens de conteúdos não estão adaptadas intencionalmente às necessidades dinâmicas da aplicação de um projeto (MELO SANTOS; MELO LEAL, 2018). Em nosso caso, tratando-se de um projeto envolvendo HQs e cartas de jovens que presenciaram os horrores de um conflito bélico, percebemos que a abordagem teórica da Segunda Guerra Mundial e a produção de conhecimentos acerca da nona arte podem ser utilizadas para esse embaralhar de carteiras em sala de aula, com objetivo de valorizar a capacidade criativa e reforçar as competências desejadas para o assunto em questão, que é a valorização da vida sob a ótica dos direitos humanos. Dessa maneira, “trata-se ao mesmo tempo de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade” (MORIN, 2001 *apud* MELO SANTOS; MELO LEAL, 2018 p. 88), pois a pedagogia de projetos não tem como objetivo traçar um padrão para a vida dos alunos, mas sim propor um viver em consonância com as experiências adquiridas, validadas, intencionalmente adotadas pelos estudantes, pois não é intenção dessa pedagogia, nem nossa ao utilizá-la, trazer dos céus soluções para a vida dos jovens, mas construir a partir do que eles nos trazem.

É preciso identificar, em consonância com o conteúdo curricular, as necessidades voltadas à cidadania que mais interessem aos estudantes para que o uso da pedagogia de projetos possa surtir efeito. Pois, segundo Perrenoud (1999 *apud* MELO SANTOS; MELO LEAL, 2018, p. 88), “as competências são construídas somente no confronto com verdadeiros obstáculos, em um processo de projeto ou resolução de problemas”. São, assim, as Histórias em Quadrinhos e as cartas trabalhadas nesse texto, elementos que podem desafiar nossos discentes a superarem barreiras que estão ligadas diretamente à autoestima, além de possibilitar a inclusão efetiva da pauta dos direitos humanos no seu fazer diário.

O cerne de nossa proposta é oferecer aos estudantes caminhos variados para que eles possam experimentar possibilidades e fazerem escolhas que motivem suas atitudes em concordância com os direitos humanos, por meio da aprendizagem significativa que é “o processo pelo qual uma informação nova associa-se a uma outra especificamente relevante já existente na estrutura de conhecimento do indivíduo” (FRASSON; LABURÚ; ZOMPERO 2019, p. 304). Temos, no entanto, a perspectiva de que adentrar por esse caminho é desestabilizar muitos pensamentos. Falar e desenvolver projetos educacionais, tocantes aos direitos de cidadania, significa correr riscos, visto que muitos dos conceitos pré-elaborados por eles são bastante arraigados por virem do lar e muitas vezes das convicções religiosas, como já demonstrado nessa escrita. Ademais, nós professores também trazemos para a escola nossas convicções e elas nem sempre são marcadas por compromissos inegociáveis com os princípios da educação em direitos humanos.

Por outro lado, “quanto mais interações ocorrem entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, mais estáveis se tornam os saberes na estrutura cognitiva dos indivíduos (MOREIRA, 2012 *apud* FRASSON; LABURÚ; ZOMPERO 2019, p. 306). Sob esse ponto de vista, unem-se esforços para ratificar a importância da pedagogia de projetos, considerando-se que nela podem estar contempladas nossas orientações enquanto docentes, além do jogo de forças e interesses trazidos pelos estudantes e suas experiências. Em outras palavras, os conceitos são refeitos a partir da nova importância dada pelos estudantes de suas utilidades para a vida (ZABALA, 2014). É esse significado que desejamos dar ao nosso fazer pedagógico, que contribua para que aquilo que o discente aprende e tenha utilidade, não só na elaboração de suas convicções, mas no agir em meio à sociedade que de tantas maneiras têm se mostrado desfavorável para eles. Nessa perspectiva, o desafio pode mostrar-se mais denso do que parece e cabe àqueles que são sensíveis ao tema alertar e debater entre seus pares na busca permanente por uma educação cidadã.

Optar por desenvolver um projeto pedagógico não é algo novo, embora seja comum ouvir de nossos pares e pais de alunos que essa metodologia é um mero jogo, um passatempo voltado para minimizar o esforço do docente e alegrar os momentos dos estudantes na escola. Muito pelo contrário,

um projeto é uma abertura de para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 31 *apud* MARTINS; MÜLLER-PALOMAR, 2018, p. 29).

Essa afirmação evidencia o quão equivocados estão aqueles que entendem a pedagogia de projetos como proposta de vivência de temas elencados quando da elaboração do calendário escolar, tornando estanques abordagens como as das condições das mulheres na sociedade, ou dos negros no ambiente de trabalho, entre outros. Ao longo do tempo em sala de aula, tornamo-nos convictos que atividades momentâneas, encaradas erroneamente como projetos, são infrutíferas se seu objetivo for despertar não mais do que o olhar temporário sobre determinada temática. Se é, definitivamente, desafiar o estudante para a mudança através da ressignificação de seu modo de pensar e agir, precisamos encarar os projetos com a seriedade necessária. Em nossa contribuição com esse trabalho, buscamos fazer dos direitos humanos elemento central para tais debates. É sempre importante dizer que o professor que opta por tal modo de educar deve ter em mente em que lugar quer chegar, e, para isso, demandamos tempo e compromisso na elaboração, na execução e na avaliação. É, dessa forma, um ir e vir entre teoria, sonhos e expectativas que buscam validar pontos de vista, desconstruir outros tantos, e, sobretudo, trilhar caminhos pelos quais reforcemos nosso compromisso com a cidadania vivida, protagonizada.

Para que a pedagogia de projetos seja eficiente, devemos levar em consideração o que pensa Hernandez (1998 *apud* MARQUES; MARTINELLI, 2020), para quem o ponto inicial de tal pedagogia é conhecer quais são as demandas mais significativas para os estudantes, despertando o desafio ao inquirir sobre o tema. Posteriormente, é preciso propor atividades que respondam de forma abrangente e humanizada à demanda escolhida e, por fim, é necessário estruturar o pensamento obtido. Nunca é demais lembrar que a pedagogia de projetos tem o aluno como protagonista e ao professor é imprescindível se ter esse entendimento, porém, passadas tantas décadas de produção teórica acerca dessa pedagogia, ainda é comum encontrarmos professores cujos saberes não são passíveis de questionamentos. Para esses, a pedagogia de projetos não tem espaço, pois, além de serem inclinados ao monopólio do saber, são avessos ao saber prévio dos estudantes.

Nesse sentido, precisamos direcionar o projeto através do que é elencado pelos estudantes como desafios a serem debatidos, sobre aquilo que soa como significativo conhecer para ressignificar. Os alunos também precisam ser estimulados a desenvolverem pesquisas que visam encontrar possibilidades de dirimir suas inquietações, sendo acompanhados pelo professor, sem que este venha a interferir de forma a prejudicar a autonomia dos estudantes em suas próprias elaborações de conhecimento. Também fazem parte desse processo a confecções, pelos alunos, de material que venham fornecer maior

amparo ao entendimento e exposição do conhecimento adquirido, bem como a avaliação que deve ser feita contemplando cada etapa do projeto (MARQUES; MARTINELLI, 2020).

Nogueira (2008 *apud* MARTINS; MÜLLER-PALOMAR, 2018) por sua vez, pondera sobre o uso dos projetos em sala de aula, quanto ao tempo disponível para sua elaboração, seus recursos e suas intenções. Nesse momento, é fundamental a participação dos estudantes, uma vez que o projeto só tem sentido se for elaborado a partir de suas necessidades. Na segunda parte do projeto, o aluno é o condutor da execução, relacionando-se com os outros estudantes e professores com o objetivo de exercitar de forma concreta atitudes protagonistas, pois, segundo o autor

Esta é uma fase de vital importância para o aluno, pois sua interação nos atos de criar, pintar, construir, cantar, entrevistar, representar, escrever, dançar, moldar, desenhar etc. (note que são verbos de AÇÃO), demonstra a possibilidade de que seus sonhos, vontades e necessidades sejam realizados a partir de suas ações planejadas. (NOGUEIRA, 2008, p. 83 *apud* MARTINS; MÜLLER-PALOMAR, 2018, p. 36).

Ainda na visão de Nogueira (2008 *apud* MARTINS; MÜLLER-PALOMAR, 2018), faz-se necessário ocorrer uma primeira avaliação com o propósito de executar melhorias acerca do que foi construído, para que seja apresentado à comunidade escolar e às famílias. Por fim, é preciso entender se o projeto atingiu seus objetivos. E isso é importante, pois “avaliar um projeto é ter em mente que tínhamos objetivos traçados inicialmente e agora devemos verificar se eles foram atingidos” (NOGUEIRA, 2008 *apud* MARTINS; MÜLLER-PALOMAR, 2018, p. 37). Por meio da avaliação podemos determinar se o projeto foi viável, se atingiu parte das expectativas ou se as superou. E, ao avaliarmos de uma forma positiva, nos comprometendo com uma aprendizagem mais agradável, significativa e transformadora, apresentamos possibilidades para que o estudante concorra em sua vida para atitudes assertivas no que diz respeito ao agir pelas vias dos direitos de dignidade.

Sabemos bem que, independente de qual seja a pedagogia adotada pelo professor, ela deve passar por uma forma de avaliação e, sendo assim, trabalhar com a pedagogia de projeto em nossas aulas de história, sob o crivo do humanismo, “traz consigo valores de respeito, solidariedade e tolerância, o desenvolvimento das capacidades cognitivas de ordem superior: pessoais e sociais, saber interpretar as opções ideológica e de configuração do mundo” (HERNANDEZ, 1998, p.45 *apud* MELO SANTOS; MELO LEAL, 2018, p.89). Dessa maneira, é fundamental que a forma de avaliar leve em conta quais pontos de partida foram estabelecidos, pois, embora estejamos aqui falando de uma sala de aula, é cristalino o entendimento de que ali encontra-se uma diversidade da qual não se pode nem se deve fugir,

pelo contrário, deve-se valorizar e tomá-la como agente norteador de nossas intenções. De igual maneira, acreditamos que o ponto de chegada, ou de transição – aqui entendido como o limite do curso do ensino médio – deva ser concebido como um lugar em que se quer crescimento de cidadania, de sedimentação de competências, mas com a liberdade natural do respeito ao diferente e ao que a cada um é mais significativo. Essa é uma missão complexa, pois demanda do professor pesquisa e organização para elaboração do projeto, leva em conta que nenhum saber nesse campo é definitivo, e, em virtude disso, muda a maneira de ensinar quantas vezes sejam necessárias, em função do grupo submetido ao projeto. É desafiador, mas plenamente possível, sobretudo quando percebemos que aos estudantes lançam-se propostas de autonomia para os significados do que é ensinado.

O propósito de ensinar por meio de projetos é uma das maneiras viáveis para que os alunos consigam despertar um olhar para si em meio ao mundo que vivem, mas em comunhão com o compromisso de melhorar esse mundo. O professor adequa-se e cresce, pois abre-se para visões multifacetadas, algumas das quais ele pode não ter, proporcionando razões para aprofundar-se em questões específicas que viabilizam seu crescimento e a efetivação do projeto no qual se envolveu (BITTENCOURT, N., 2010). O alargamento do cabedal didático do qual o professor precisa dispor exige para além de suas experiências, de suas certezas. Essas são apenas até certo ponto válidas, pois o mundo, ou ao menos o mundo alcançado pelos nossos alunos, precisa ser respeitado por nós. É um ponto estratégico ser receptivo aquilo que nos chega como certeza, como algo que faz vibrar o espírito jovial.

Importa, por outro lado, expor que “por trás de qualquer intervenção pedagógica consciente se esconde uma análise sociológica e uma tomada de posição que é sempre ideológica” (ZABALA, 2014, p. 35). Aparentemente estamos aqui diante de um solo de difícil acesso, no qual não podemos transitar sem deixar marcas, pois não parece ser possível estabelecer com certeza até onde a intervenção do professor é condução para o processo educacional que preze pela autonomia discente, e até onde é reprodução de suas intenções pessoais. Entretanto, acreditamos que se perde menos ao arriscar trabalhar por um viés de exposição de posicionamentos explícitos, quando eles são abalizados pelos direitos humanos. Dizendo de outra maneira, a abrangência da aprendizagem por meio de um projeto pode produzir efeitos benéficos para a formação integral do indivíduo estudante. Por esse prisma, uma educação de ensino médio que vise apenas o acesso do estudante à universidade desliga o da necessidade premente do compromisso com a cidadania em seu modo participativo e ativo. Se sabemos disso, e temos na pedagogia de projetos uma oportunidade de promover

direitos, temos também a oportunidade de contribuirmos para minimizar a formação de profissionais desumanizados em suas práticas.

A educação que devemos oferecer, que possa colaborar para a construção junto aos nossos estudantes de uma sociedade mais justa e norteada em direitos de cidadania, deve estar aberta para um mundo multicultural, tantas vezes trazido por eles e muitas vezes abafado por nós. Entretanto, tal olhar pode e deve ser ampliado através de noções de pluralidade, de respeito, como também por meio da valorização do conhecimento científico (DELORS, 2003). Vale destacar que importante parcela de estudantes tem na escola seus primeiros contatos com um mundo mais amplo para onde eles levam suas impressões de vida e as ressignificam. Nesse sentido, a escola deve orientar-se através de seu currículo, ancorada pelos preceitos da BNCC e do Currículo do Estado de Pernambuco, e, em nosso caso, pelos parâmetros da ciência, como forma de garantir o máximo possível de respeito ao debate no meio escolar. Contudo, faz-se mister frisar que o conhecimento apresentado pela escola, ou as visões de mundo diferentes trazidas por esses discentes, não encerram o processo educacional. Esse pode ser apenas um dos passos necessários para que se elabore uma educação cidadã, um olhar para o horizonte que se quer despertar no aluno; a curiosidade de saber o que há à sua frente e o que fazer com o que encontrarmos diante de nós. Uma educação que parte desse ponto dificilmente limitará nossos discentes a meros reprodutores de ordens, pessoas excluídas do processo criativo, decisório e transformador da sociedade em que vivem.

Bem sabemos que a educação não se faz apenas com diretrizes governamentais, e nem temos a pretensão de que a criação de um modelo seja definitivo, uma vez que a sociedade naturalmente se transforma levando-nos a novos desafios. Da mesma forma, é óbvia a impossibilidade de sabermos quais os desafios do amanhã, mas devemos ter como certo que, independente do caminho que nossas vidas trilhem, precisamos buscar soluções para o viver mais humanista; é essa a tarefa da educação que busca o protagonismo que tem por princípio os direitos humanos. Nessa perspectiva, buscamos promover um ensino que valorize as *competências* como “o entrelaçamento multifacetário de conhecimentos, habilidades e atitudes (decisões) para agir de modo adequado e apropriado em uma determinada situação-problema do mundo vivido” (BORBA; SILVA, 2021, p. 7). Buscamos ensinar para a igualdade de direitos e promoção de oportunidades, em detrimento de uma formação que busque apenas a capacitação de trabalhadores direcionados a postos de menor valor intelectual, sendo essa, a nosso ver e ao longo de nossa caminhada profissional, a função da escola pública: incluir a partir do protagonismo estudantil com o intuito de resolver conflitos. Essa educação que queremos é, sem sombra de dúvida, voltada para a valorização

intelectual, visando proporcionar desafios aos discentes que, em seus esforços para superá-los, exercite e fortifique a ideia de que lhes seja possível serem condutores conscientes de suas próprias vidas e que possam ocupar em igualdade de direitos os postos profissionais de relevância para a sociedade.

3.2. COMO E PORQUE FAZER UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NA PEDAGOGIA DE PROJETOS PARA AS AULAS DE HISTÓRIA

A produção de sequências didáticas deve levar em conta as interações sociais construídas no meio escolar, pois está diretamente associada à como o professor se entende com os alunos, como os alunos se entendem entre si e como eles veem o mundo fora das dependências escolares. Em nosso ambiente de trabalho, percebemos que a classe social é fator de aproximação ou repulsa de estudantes novatos³⁹. Em virtude disso, ao pensar em elaborar uma sequência, temos que levar em consideração que essa barreira pode dificultar as nossas intencionalidades. Dessa forma, valorizamos um trabalho que focalize as habilidades voltadas para o reconhecimento de ações inclusivas de cidadania. Zabala (2014) nos diz que o modelo educacional, mesmo introduzindo algumas variações, revela-se muito fortemente vinculado ao uso do livro didático, ao reforço da fixação do conteúdo através de atividades e da atribuição de notas em razão de acertos e erros. Em nosso meio tende-se a priorizar o modelo tradicional, por serem as sequências didáticas, em grande medida, uma proposta que exige abordagem diversa da usual; além de trazer, para alguns colegas, dificuldades que não estariam predispostos a enfrentar. Observamos que esse formato, ao mesmo tempo em que avalia de maneira insuficiente os discentes, por ser extremamente vinculado à forma de pensar e ao desejo particular dos professores quanto ao que é aprender e o que se ensina, deixa de fora olhares multifacetados dos educandos, além de eximir-se de trazer à baila temas sociais que possam causar desconforto por consequência de seus posicionamentos políticos e morais.

Em uma Sequência Didática que se quer mostrar eficiente, é preciso estar presente o que os estudantes experienciam sobre o conteúdo, a dimensão do significado dessa aquisição e como ela relaciona-se com o nível de conhecimento de cada um. Essa sequência precisa ser alcançável pelos estudantes para, a partir daí, ser computada como passível de elaboração de saberes e, nesse sentido, romper com um possível conforto, provocando o aluno para gerar

³⁹ Ao longo dos últimos anos, experienciamos a entrada de estudantes em nossa unidade escolar oriundo de escolas particulares renomadas, cujas reações acerca do relacionamento com os jovens habituados à dinâmica social da escola pública foram bastante significativas, quer no sentido de oferecerem resistência à integração, quer no sentido de buscarem interação imediata com os outros estudantes.

desafios que os levem a novos conhecimentos (ZABALA, 2014). O conjunto desses fatores, envolvidos na sequência, leva o estudante a valorizar-se, reconhecendo ele próprio que o esforço despendido para a aprendizagem será válido para a sua vida, pois aprendeu a dar significado à cidadania em seu agir. Não é incomum, entretanto, professores utilizarem sequências didáticas de forma pouco significativa para o aluno. São “receitas de bolo”, produtos de prateleiras facilmente acessíveis por meios digitais, geralmente propagando sucesso, rapidez e comodidade em seu uso, não levando em conta o que vivenciam os alunos, uma vez que eles passam a serem vistos como um bloco, sem diversidade nem direito a intervir no processo posto em prática. Nesse caso, os alunos são considerados componentes mecânicos da sequência, são no máximo pessoas sem rostos, programáveis e não sensíveis ao mundo em que vivem.

Embora exista um modelo curricular que é determinado politicamente, obedecendo a interesses que fogem em parte ao controle dos professores, é possível dotá-lo de autonomia, pois, aos poucos, a sequência tem a cara dos alunos, uma vez que é feita com eles e nela estão elencados os alvos que queremos atingir em detrimento de outros pontos que, para outro grupo, tornam-se secundários (ACKER; BERCITO, 2015). No entanto, se o que prevalece for o contrário disso, o que se quer ensinar se ensinará para pessoas que são vistas como elementos que apenas precisam receber a informação e utilizá-la para realizar uma prova que as avalie quantitativamente e mecanicamente. E, se não atentarmos para isso, terminamos por trazer aos alunos uma enxurrada de conteúdos que pouco contribuem, da forma como são ministrados, para priorizar questionamentos acerca de suas carências mais prementes que, não pouco, encontram-se ligadas à valorização da cidadania. Seguindo dessa maneira, utilizando formatos pré-fabricados, perdemos a oportunidade de valorizar a criatividade do estudante, uma vez que passamos a ver todos por um, inviabilizando o crescimento do debate e da promoção de desafios que possam desaguar em um pensar crítico que valorize o protagonismo estudantil.

De acordo com o modelo de Sequência Didática elaborado por Antoni Zabala (2014), é preciso deixar claro para os estudantes que há um caráter factual no que está sendo ensinado, e, embora esse momento possa criar uma imagem de que estamos querendo realizar em sala de aula apenas a reprodução vazia e mecânica dos fatos, temos em mente que esse é somente um dos elementos integrantes da metodologia. Conhecer sobre Segunda Guerra Mundial, em nosso caso, é um dos pontos principais para discorrermos sobre direitos humanos através de quadrinhos. Ademais, nesse momento, é preciso averiguar o que é novo ou não sobre o conteúdo curricular para os estudantes e termos clareza de que queremos

sedimentar o resultado desse processo pedagógico em ações autônomas e vinculadas à responsabilidade de viver em um mundo diverso. Não é demais lembrar que falar de belicismo é trazer à tona conceitos de guerra e de violência, para podermos contrapor a eles conceitos que privilegiem o valor da vida, e, por conseguinte, os direitos humanos.

Dando sequência ao que foi dito acima, Zabala (2014) enfoca que o conteúdo procedimental é extremamente relevante para o sucesso da sequência e, nesse caso,

as atividades devem partir de situações significativas e funcionais, a fim de que o conteúdo possa ser aprendido junto com a capacidade de poder utilizá-lo quando seja conveniente. Por isto é imprescindível que este conteúdo tenha sentido para o aluno: ele deve saber para que serve e que função tem, ainda que seja útil apenas para poder realizar uma nova aprendizagem. (ZABALA, 2014, p. 107).

Desse modo, é importante que o professor esteja vigilante a esse aspecto, pois desenvolver capacidade para trabalhar um conteúdo curricular não é garantia de que mesmo aprendido, ele possa fazer diferença na vida diária do discente. É inclusive comum vermos estudantes exporem informações relacionadas à Segunda Guerra Mundial e, ainda assim, não manifestarem empatia por aqueles que viveram o conflito, nem questionarem a existência de guerras atuais. Nesse sentido, a sensibilidade do professor e o cuidado na etapa procedimental tornam-se essenciais para o sucesso da Sequência Didática.

Por fim, o autor se debruça sobre os conteúdos atitudinais, como veremos a seguir:

O papel e o sentido que pode ter o valor solidariedade, ou o respeito às minorias, não se aprende apenas com o conhecimento do que cada uma destas ideias representa. As atividades de ensino necessárias têm que abarcar, junto com os campos cognitivos, os afetivos e condutuais, dado que os pensamentos, os sentimentos e o comportamento de uma pessoa não dependem só do socialmente estabelecido, como, sobretudo, das relações pessoais que cada um estabelece com o objeto da atitude ou do valor. Como bem se sabe, as intenções, neste âmbito, não coincidem indefectivamente com as atuações. (ZABALA, 2014, p.109).

O profissional que faz uma escolha consciente pelo trabalho com sequências didáticas, tem como certo que expor conceitos, valores e procedimentos, é parte de sua função. Todas as fases da sequência apresentam diversos graus de maturação e níveis de dificuldades a depender dos conhecimentos e experiências prévias de cada estudante. Sabemos bem que o maior desafio desse tipo de metodologia é ter êxito na elaboração por parte dos envolvidos na sedimentação dos conteúdos atitudinais. Não é um campo uniforme esse que tratamos; falamos de diversidade cognitiva, mas também de pessoas cujas atitudes são naturalmente variadas e por vezes imprevisíveis. E, não obstante a maioria dessas pessoas se assemelharem em suas origens e condições econômicas, diferem ao desenvolver afetos,

responsabilidades e formas de atuar que variam de acordo com fatores heterogêneos. Por outro lado, propor, através dessa pedagogia, condições para a mudança de atitude pode causar rupturas frente a formas de pensar e agir fundamentais, embora não se possa ter como certo a intensidade dessa mudança em cada um dos envolvidos. A capacidade para a elaboração de atitudes cidadãs é relacionada àquilo que eles esperam como transformação ou permanência em suas vidas, juntamente com as intenções propostas por meio da nossa prática pedagógica quando apresentamos outras formas de ver o mundo e, igualmente, como ressignificam tais novidades apresentadas.

A introdução de uma forma de cidadania empreendedora através de conteúdos atitudinais tem os limites de alcance que muitas vezes fogem do horizonte dos professores. Por isso, falamos em um terreno de possibilidades mais do que de certezas, uma vez que são mudanças que, se operadas, podem levar tempo e dependem, em certo grau, de como se dão as relações entre os próprios discentes e desses com os professores. Transformam a maneira como esses estudantes se veem em grupo e individualmente, fortalecem a importância da escola como suporte em suas vidas, como entidade viva e significativamente diligente. Suporte esse que em nossa experiência percebemos ser escasso em suas casas; ao prescindir dessa parceria, bom frisar, dificilmente realizamos um trabalho eficiente. A escola não pode tudo e cada vez pode menos sozinha.

No que diz respeito às atividades propostas na sequência, e levando em conta que a pluralidade é inerente à sala de aula, consideramos que elas devam ser criativas e receptivas à diversidade emocional e social do estudante, deixando terreno para que os alunos explorem suas potencialidades. No entanto, nós professores não podemos perder de foco a importância da ajuda ativa individualizada, visto que a aprendizagem obedece a ritmos exteriores à competência do professor (ZABALA, 2014). A sequência, por essa perspectiva, é dinâmica, apresentando como característica determinante espaço para modificações e aprofundamentos de questões que possam ser identificadas pelo professor. Ao mesmo tempo em que, nela, agregam-se várias informações a cada etapa, abre-se espaço para a negociação entre o que se quer ensinar e o que se consegue em cada momento específico da sua implementação, instigando os estudantes para novos olhares sob a vida de maneira mais integral possível.

É fundamental que o professor tenha a sensibilidade de entender que “os desafios têm que ser alcançáveis, já que um desafio tem sentido para o aluno quando este sente que com seu esforço e a ajuda necessária pode enfrentá-lo e superá-lo” (ZABALA, 2014, p. 127) e, assim, reforçamos que o respeito às suas contribuições oriundas de suas experiências e perspectivas para suas vidas são fundamentais para que o processo seja virtuoso. Ao longo do

seguimento aqui descrito, percebemos que parte da autonomia adquirida pelos estudantes vem dos elos construídos por eles próprios, de acordos silenciosos por vezes rompidos e ressignificados dentro de si mesmos. A conquista de tal autonomia não é só cognitiva, mas também parte para atitudes que visam o bem comum e não poderia ser de outra forma se não construída também, com seus iguais, no ambiente em que passam parte de suas vidas: a sala de aula. É como se, aos poucos, o professor fosse afastando-se da sua sala de aula, passando a ser, ao mesmo tempo em que é observador, participante da vivência da cidadania, sem o peso da autoridade que a profissão exige. Dizemos, entretanto, de forma alegórica, pois sempre será de responsabilidade do docente a administração da sala de aula, ou melhor dizendo, a responsabilidade de observar e relacionar-se com os alunos.

Essa proposta de trabalho é primordialmente coletiva, e nesse sentido, existem muitos entraves:

Um deles, muito importante, decorre da contradição que seguido se torna evidente entre o que se tem que trabalhar em aula e o que está presente em nível social, nos meios de comunicação, nos interesses dos grupos de pressão, nos outros sistemas onde os alunos vivem. O segundo é a consideração que estes conteúdos devem, necessariamente, impregnar as relações institucionais em seu conjunto. E, o terceiro, a dificuldade para achar “procedimentos” claramente estabelecidos para trabalhá-los, ao contrário do que acontece com outros conteúdos. Acrescentamos, também, desde o ponto de vista do docente: haver refletido sobre os valores, haver adotado pontos de vista e opções e ser beligerante quando necessário. Tudo isso coloca alguns desafios suficientemente importantes para os professores, que requerem respostas individuais e coletivas. (ZABALA, 2014, p. 140).

Trata-se de relacionar o conteúdo às necessidades, tanto da instituição educacional quanto das necessidades sociais, para a elaboração de uma capacidade crítica que leve ao agir consciente e integrado. Nesse ponto, seguimos destacando o quanto é de suma importância ter a sensibilidade de atender tempos diferentes de aprendizagens e perceber até onde podemos chegar quando pensamos na educação em prol do bem coletivo. Para obter melhor resposta acerca do aproveitamento das sequências, Zabala (2014) acrescenta que um conteúdo didático consegue surtir melhor efeito em uma sequência quando bem relacionado com outros. No que diz respeito à Segunda Guerra Mundial, não só a abordagem precisa ser integrada ao que aqui queremos destacar, que são os direitos humanos aplicados ao cotidiano estudantil, mas também uma rede de informações acerca do conteúdo que transcorra de saberes que não podem ser negligenciados. Saber de guerra moderna é, de certa forma, abrir espaço para um pouco de geografia, de biologia, tecnologia, só para termos uma ideia. E é esse tipo de enredamento que dá solidez ao aprendizado, podendo provocar no aluno um abrir de

horizonte que a abordagem tradicional estanque não produz, por reduzir o tema a acontecimentos e consequências específicas.

Não é demais dizer que, ao nos debruçarmos sobre qualquer conteúdo programático que esteja diretamente relacionado a conflitos bélicos, o nosso interesse central é a perda de vidas, a inesquecível violência vivida pelas pessoas envolvidas. E reforçamos que são muitas as abordagens que esse tema pode gerar ao centralizarmos nossas forças em direção aos direitos da vida. As discussões subsequentes ao conteúdo é campo fértil para voltarmos-nos aos desrespeitos aos princípios que norteiam o nosso viver em concomitância com a paz e a justiça. Entendemos, por isso, que a escolha do conteúdo e de como abordá-lo diz muito de como a Sequência Didática poderá ser eficiente em nosso cotidiano escolar. Ainda é usual em nosso sistema educativo um certo engessamento no que diz respeito a como os elementos do conteúdo didático são expostos por professores. Conteúdos compartimentados em livros muitas vezes visam menos a sua importância que a formatação nos manuais. Assim procedemos também muitas vezes enquanto professores, sobretudo quando fazemos do livro a única, ou pelo menos a maior, ferramenta disponível para o ofício de ensinar (ZABALA, 2014). Para evitar esse proceder, nos parece viável a produção de uma Sequência Didática que pretenda contribuir com a concepção na qual o aluno perceba-se como integrante de uma realidade que é passível de mudanças feitas a partir de suas próprias atitudes.

O processo avaliativo é fundamental para termos a dimensão dos acertos e erros do projeto. Porém, não é só sobre a nossa condução e a aplicabilidade da sequência que a avaliação quer falar. Antes, ela fala sobre como podemos entender a evolução para uma educação baseada na cidadania em patamares individuais e coletivos. Avaliar pode causar receio ao professor quando é ele um profissional que resiste a mudar. Avaliar, entretanto, é olhar mais para a capacidade do aluno, como ele conseguiu evoluir e solucionar problemas priorizando caminhos que dispõem de expedientes voltados para os direitos humanos, superando a observação baseada apenas em reprodução das palavras proferidas pelo professor. Por essa ótica, a avaliação de uma Sequência Didática também é feita pelos estudantes, sendo importante entender cada parte desse projeto, desde a forma como foi inicialmente pensado até a sua aplicação. Não podemos deixar de lembrar que, num modelo educacional em que a avaliação qualitativa e a autoavaliação não são uma constante, pelo menos não visivelmente, essa aferição pode sofrer alguma deficiência. Nesse sentido:

é necessário que os alunos conheçam e se apropriem dos critérios e dos instrumentos que os professores utilizam para avaliá-los. Que possam conhecer desde o princípio o que se quer deles, que sentido tem este objetivo, de que meios de ajuda disporão, que pautas e instrumentos são

utilizados para conhecer suas aprendizagens e que critérios avaliativos serão aplicados. (ZABALA, 2014, p. 135).

Como nos diz Antoni Zabala (2014), é importante viver valores e estes, aliás, permeiam os conteúdos e atitudes, mas, para vivê-los para além da sala de aula, é preciso conhecê-los e praticá-los também entre os muros da escola. Em nossa visão, esse pensamento nos dá panos para as mangas, quando focamos nossa proposta de Sequência Didática voltada para a educação em direitos humanos, uma vez que é a escola um dos pontos de partida para a prática cidadã. Portanto, não há relevância, ou serão muito falhas, nas bases da cidadania, as intenções de um projeto que busque priorizar direitos humanos quando o professor não adota tais direitos em sua sala de aula, sobretudo quando a ele falta empatia e sobra autoridade, ou melhor dizendo, que sua autoridade beire o autoritarismo.

Vale ressaltar que os esforços constituídos para pôr em prática uma boa sequência devem ter no bojo de sua elaboração e aplicabilidade que a educação, e em nosso caso a disciplina história, tem como principal diretriz que a "aprendizagem escolar é uma construção que ocorre em três dimensões: a individual (aluno), a coletiva (classe) e a Social (o contexto social real – comunidade escolar, comunidade do bairro, família, cidade e país)" (ACKER; BERCITO, 2015, p. 4). Tornar essa afirmação como um ponto indiscutível em nosso fazer pedagógico é fundamental, e aqui queremos destacar que, indo ao encontro dela, podemos levantar questionamentos sobre a intensidade e a presença marcante que a violência tem na escola. Diuturnamente, temos experiências que perpassam por esse aspecto, e, se investigamos junto com os alunos a origem dessa violência, percebemos que ela está instalada em alguma ou em todas essas três dimensões. Se através de nosso trabalho, substanciado nos princípios de cidadania, conseguirmos envolver tais questões, e, se dentro da Sequência Didática garantimos lugar para esse debate, entendemos que contribuimos para visões outras que possam minimizar ações violentas na vida dos nossos estudantes. Nesse sentido, o uso de Sequência Didática fortalece a centralidade no aluno como principal elemento do processo educacional, ao valorizar sua capacidade de agir em comunidade a partir do que aprende e significa.

Ir à escola, por mais que seja – queremos que seja – visto como algo carregado de sentido educativo, não é uma tarefa fácil para os jovens e podemos listar uma infinidade de motivos para isso: partindo do ato físico propriamente dito, para alguns chegar até a escola é difícil; para outros, e isso é uma realidade maior do que se quer crer, ir à escola impede a garantia de sobrevivência econômica imediata, uma vez que alguns são mantenedores da renda familiar. Por outro lado, há casos em que ir à escola é visto como um momento

unicamente de lazer, e não estamos falando aqui do ato de confraternizar nem de socializar, inerentes à escola, mas é perceptível em nossa experiência que estudar tem sido colocado em segundo plano, uma obrigação, quase uma carga desnecessária de carregar. No entanto, a “aula é um evento, em sua singularidade, e uma rotina, por tudo o que se repetirá ao longo do ano, em outros tantos eventos” (ROCHA, 2015, p. 85). Pensando por esse ângulo, e avaliando o cotidiano de nossos pares, entendemos o quanto algumas práticas de sala de aula são desarticuladas, como se não pertencessem ao mundo do planejamento nem da avaliação (ROCHA, 2015) e, por esse aspecto, muitos professores querem desviar-se do que não é previsível. Se existem etapas durante uma aula que não podem ser alteradas, por estarem enquadradas dentro de um planejamento temporal e curricular, também sabemos que uma certa rotina é necessária para estabelecer vínculos de aprendizagem. Não podemos criar um formato de aula a cada dia, sob pena de extrapolarmos um mínimo necessário de organização estabelecida, inclusive, pelo próprio sistema de ensino. Entretanto, é possível romper com a monotonia e a falta de dinamicidade que são apontadas pelos próprios alunos como uma das razões para a desmotivação deles acerca da aprendizagem.

Em virtude disso, pensamos numa Sequência Didática que nos auxilie a abordar a Segunda Guerra Mundial, valorizando a educação em direitos humanos e, para isso, nossos recursos baseiam-se nas cartas e passagens de diários de jovens que vivenciaram a guerra, já citadas nesse trabalho. Buscamos refletir, através desses elementos, sobre pontos de desrespeito aos direitos humanos analisados por eles em tais cartas e diários de uma forma que dialoguem com a maneira como tais direitos são tratados e tantas vezes negados no meio em que esses alunos vivem hoje. A nossa sequência propõe a confecção de uma HQ que expresse de forma lúdica as reflexões que os estudantes venham a elaborar ao longo das aulas, observando permanências e mudanças no modo de ver desses alunos, no que diz respeito à Segunda Guerra Mundial, aos direitos humanos e à empatia. Por isso,

se almejarmos que os alunos, a partir do domínio do conteúdo factual, sejam implicados, recolham para si elementos identitários da narrativa apresentada, precisaremos propiciar atividades em aula em que eles exercitem tais ações de subjetivação do conhecimento, em sua objetividade. E esse conjunto de atividades deverá fazer parte do planejamento das aulas, que pode se organizar de diferentes formas, contemplando rotinas diárias, sequências didáticas e projetos.). (ROCHA, 2015, p. 90).

Por essa linha de raciocínio, a Sequência Didática pode oferecer ao professor o controle regrado daquilo que quer realizar em sala de aula, ao mesmo tempo em que permite que o processo criativo do estudante e de grupos de estudantes, atinja patamares mais elevados em termos de rendimento e comprometimento procedimental. Seguindo por esse

caminho, não perdemos o norte do nosso objetivo, pelo contrário, podemos acrescentar novas inquietações e opiniões que venham à tona durante o processo. De outra forma, se a intenção do professor é contribuir para a formação de pessoas autônomas, comprometidas e conscientes do viver coletivo; se o intento é fazer aflorar o que de mais humanista há nas pessoas para balizar suas ações, a Sequência Didática pode contribuir sem renunciar à liberdade dos estudantes nem à autoridade e experiência do professor.

Ao aplicarmos a nona arte como ferramenta de ensino e aprendizagem em história, assim como na utilização de outras formas de linguagem, o uso das HQs mostre-se, além de eficaz, muito bem aceita nas dinâmicas em classe (ROCHA, 2015). Tanto as informações vindas do cotidiano estudantil quanto a expressão artística oferecida pelo uso dessa arte, podem trazer qualidade na produção educacional envolvida na sequência. A atmosfera dessa produção, reforçamos, contempla direitos humanos, história de si e HQs de maneira que o resultado seja profícuo ao propor atitudes éticas, ao mesmo tempo em que se afasta daquilo que representa para o aluno uma aula engessada, morosa e pouco desafiadora. Sendo assim:

o plano de aula, organizado sob forma de sequência didática, contribui tanto com o professor, pelo viés do ensino, como com os momentos, de caráter dinâmico, mantém o fio condutor para atender um determinado objetivo, no caso, que os alunos utilizem a informação para construir seus argumentos (ARNEMANN 2016 *apud* UGALDE; ROWEDER, 2020, p. 6).

Para essas autoras, o trabalho com a Sequência Didática é viável por promover motivação, sobretudo para os alunos, pois o ritmo da aula pode ser modificado para melhor, se entendermos que a sequência está bem estruturada. Em outras palavras, essa prática quebra a liturgia, quase sempre cansativa, da maneira como as aulas são ministradas. Supera as aulas-monólogos e as salas vazias de significados, embora repleta de estudantes, e, nessa perspectiva, a aula pode ser não só atrativa, mas abundante em caminhos a serem explorados ganhando o ar de desafio, pois, ainda que não finalizado, os resultados e conclusões advindos desse processo devem, a nosso ver, incrementar e enriquecer as nossas atividades. Intentamos que os discentes possam realmente sentir-se representados, sendo ouvidos e vistos como pessoas que podem modificar a realidade em que vivem. São passos pequenos, é bem verdade, mas significativos ao extremo se lembrarmos de que a muitos desses jovens alunos não se dá vez nem voz, inclusive na escola, lugar que deve ser palco para que possam explicar suas opiniões.

Ao termos em mente que devemos viver em prol do bem comum, sob a perspectiva da paz e a justiça, entendemos que nossos alunos ampliam sua capacidade relacional através do debate, valorização e práticas de atitudes que busquem desestimular comportamentos

violentos. Nesse sentido, “é de louvar a ideia de ensinar a não-violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos” (DELORS, 2003, p. 97). Aqui apontamos a necessidade de romper preconceitos que podem se cristalizar entre os integrantes da escola diante da diversidade encontrada nesse meio, ou mesmo tomar vulto quando falamos de preconceções oriundas das diferenças sociais, na maioria das vezes constatadas fora do ambiente escolar. Em uma outra linha de raciocínio, atentamos para a contradição existente entre a busca do viver e práticas violentas, que, não somente contrapõem-se à vida como em um mundo de trabalho competitivo, mas podem ser naturalizadas ou estimuladas, exigindo de nós um maior empenho em desqualificá-las. Por essa ótica, acreditamos que a educação surte efeito quando de forma contínua esforça-se para fazer do aluno pessoa incluída, integrante do processo decisório das mudanças da sociedade da qual faz parte.

Dessa maneira:

A educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes. (DELORS, 2003, p. 97).

Esse aspecto traz em seu interior a ideia de que, para entender junto com o outro, precisamos entender o outro e a nós mesmos como agentes sociais conscientes de papéis fundamentais no mundo em que vivemos e, por extensão, no mundo que pretendemos construir em conjunto. De outra forma, ao aluno que sabe seu lugar na sociedade é dado o transformar-se e o ser meio de transformação para o outro (FREIRE, 1967). Esse ir e vir na sociedade tenta promover equilíbrio, uma vez que cada nova aprendizagem desestabiliza o sujeito que aprende, tornando-o, a princípio, vulnerável diante do aprendido, mas em seguida o fortalece para um novo agir diante de novos conflitos. Portanto, ser junto com o outro é para a escola e é para o mundo, pois em grupo podemos transitar entre o particular e o social, entre o tradicional e o que vislumbramos como novo, como desafio para um agir pleno em direitos. Dessa forma, citamos Dutra (2014), para quem:

o protagonismo juvenil surge com o objetivo de possibilitar ao estudante ser o ator principal da sua própria história. É necessário que o gestor perceba a importância de envolver todos os atores – professores, estudantes e comunidade – em prol de uma visão sistêmica da educação na escola, não apenas contribuindo com a sua parte, mas também com a visão da interligação entre todos esses sujeitos. Enfim, é preciso que todos se percebam no contexto escolar e descubram como aí cada um pode contribuir para a melhora dos resultados de sua escola. (DUTRA, 2014, p. 99).

Em um olhar mais detalhado sobre o projeto de Escola Integral em Pernambuco, no qual estamos vinculados, o tema acima é recorrente, pois é, sobretudo, função de todos os entes envolvidos na educação pública que o jovem encontre seu lugar no processo emancipatório e transformador de sua vida e é nossa responsabilidade contribuir para que tal ação seja efetiva. De forma prática, percebemos que um dos principais caminhos para que esse protagonismo atinja seu papel é entendermos que a escola não pode prescindir do envolvimento de todos que a fazem, sob pena de termos resultados que podem até satisfazer requisitos numéricos, mas que não se aplicam à proficiência daqueles que em breve seguirão com seus próprios meios, ao terminarem o ensino médio.

3.3. HISTÓRIA EM QUADRINHOS E GUERRAS: QUE HISTÓRIA É ESSA?

A Sequência Didática a ser trabalhada contará com oito horas aulas de 50 minutos cada e refere-se ao conteúdo programático de história denominado Segunda Guerra Mundial, direcionado para uma turma composta por trinta estudantes do terceiro ano do ensino médio no modelo das Escolas de Referência da rede pública do Estado de Pernambuco. Em primeiro lugar, apresentaremos o tema à turma, localizando-o no tempo histórico e relacionando-o com os demais conteúdos da disciplina. Em seguida, buscaremos informações prévias dos estudantes acerca do assunto em pauta. Para isso, reservamos vinte minutos, nos quais serão apresentadas quatro fotos em slides. Na Imagem 1 dois alemães estão sentados sobre os escombros da cidade de Berlim, após a vitória soviética, em 1945.

Imagem 1 – Alemães sentados sobre os escombros da cidade de Berlim, após a vitória soviética, em 1945



Fonte: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/batalha-berlim-queda-nazismo.htm>

Na Imagem 2 é apresentado um soldado na Batalha de Stalingrado, entre julho de 1942 a fevereiro de 1943, caminhando em direção ao corpo de outro soldado, tendo ao fundo um tanque de guerra em chamas.

Imagem 2 – Soldado na Batalha de Stalingrado, caminhando em direção ao corpo de outro soldado



Fonte: <https://www.altoastral.com.br/tag/batalha-de-stalingrado/>

Já na Imagem 3 destacam-se cinco aviões da RAF (Força Aérea Britânica), voando em formação de combate, utilizados nas batalhas contra a Alemanha, em 1940.

Imagem 3 – Cinco aviões da RAF (Força Aérea Britânica), voando em formação de combate



Fonte: <http://blog.hangar33.com.br/o-papel-dos-cacas-hawker-hurricane-na-batalha-da-gra-bretanha/>

Finalmente, na Imagem 4, evidencia-se a devastação da cidade de Londres após um ataque alemão imposto pela *Blitzkrieg*, em setembro do ano de 1940.

Imagem 4 – Devastação da cidade de Londres, após um ataque alemão em setembro de 1940



Fonte: <https://www.timetoast.com/timelines/cronologia-da-2-guerra-mundial>

Essas fotografias serão apresentadas para toda a turma através do *Datashow* e, em seguida, a turma será dividida em seis grupos de cinco integrantes e receberão as mesmas fotos. A partir da troca de ideias, eles deverão informar através das leituras quais os elementos que informam a existência do conflito nas referidas fotos. Tal abordagem segue a ótica da valorização da vida, da educação em direitos humanos e da cultura de paz, trabalhada por Cinthia Araújo (2006), e tem o intuito de dialogar com a violência que nossos estudantes porventura vivenciem.

Posteriormente, no segundo encontro de duas h/a, será apresentada por meio do *YouTube*, *Datashow* e aparelho de áudio, a música *A canção do senhor da guerra*, da banda brasileira Legião Urbana, lançada em 1992. Em seguida, a letra da música, exposta abaixo, será distribuída com os referidos grupos, para ser trabalhada sob a ótica de Hannah Arendt (1994), que reflete sobre a necessidade da guerra, o uso político do poder e a naturalização da violência.

A canção do senhor da guerra

Existe alguém esperando por você
Que vai comprar a sua juventude
E convencê-lo a vencer

Mais uma guerra sem razão
Já são tantas as crianças com armas na mão
Mas explicam novamente que a guerra gera empregos
Aumenta a produção

Uma guerra sempre avança a tecnologia
Mesmo sendo guerra santa
Quente, morna ou fria
Pra que exportar comida?
Se as armas dão mais lucros na exportação

Existe alguém que está contando com você
Pra lutar em seu lugar já que nessa guerra
Não é ele quem vai morrer

E quando longe de casa
Ferido e com frio o inimigo você espera
Ele estará com outros velhos
Inventando novos jogos de guerra

Que belíssimas cenas de destruição
Não teremos mais problemas
Com a superpopulação
Veja que uniforme lindo fizemos pra você
E lembre-se sempre que Deus está
Do lado de quem vai vencer

Cada grupo de estudantes deverá debater sobre uma estrofe específica e será pedido às equipes que relacionem a violência da guerra, vista na letra, com possíveis ações violentas experienciadas por eles, quer seja na família, no bairro ou na escola. As impressões devem ser registradas em seus cadernos e apresentadas para o grande grupo, com a orientação do professor, no sentido de discutir a naturalização da violência, mas apenas de forma introdutória. Tais temas devem ser abordados buscando as seguintes perguntas: a guerra é sempre necessária? Ela traz benefícios aos envolvidos que estão nos campos de batalha? Ela reflete violências, de alguma forma, vivenciada pelos estudantes em seus contextos diários? Existe conhecimento sobre guerras atuais? O que chama atenção dos estudantes sobre a Segunda Guerra Mundial?

Dando continuidade à Sequência Didática, o terceiro encontro de 2h/a, trará para a sala de aula o debate sobre os direitos humanos, pois são aqueles que devem permear a existência humana, são naturais e não podem ser suspensos ou transferidos para outros (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva serão trazidos para os grupos, já definidos na aula anterior, os seguintes artigos da DUDH (UNICEF, [202?]):

Artigo 22

Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

Artigo 25

Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle. (UNICEF, [202?]).

Os artigos acima serão lidos em sala de aula e o professor norteará sua explanação enfatizando a importância da vida em detrimento dos horrores da guerra e reforçando a possibilidade da vivência em direitos de cidadania como meio significativo para promover possíveis mudanças no olhar do estudante no que diz respeito à violência, tanto nas guerras quanto no meio em que vivem (FUCH; SCHÜTZ. 2017). Dando sequência à aula, cada grupo receberá uma cartolina e lápis hidrocor com o objetivo de confeccionar um cartaz, para posteriormente expor para os demais estudantes da sala de aula. Nesses cartazes serão sintetizados e relacionados os artigos abordados acima com as seguintes questões:

1. Os direitos observados no trecho são amplamente vivenciados no meio em que os discentes vivem?
2. Como o desrespeito aos direitos humanos, citados na passagem, corrobora para a efetivação da barbárie, limitando o agir em liberdade que a consciência cidadã pressupõe?

Por fim, o professor deverá comparar as apresentações dos grupos, que devem visar e valorizar os direitos humanos, com a existência de atitudes violentas, uma vez que elas são um fenômeno que está incutido na sociedade (FUCH; SCHÜTZ. 2017) e que se amplia quando a injustiça e o desrespeito aos princípios de direitos cidadãos tornam-se comuns.

No quarto encontro, que contará com duas h/a, os alunos assistirão a dois vídeos selecionados do *YouTube*, apresentados na sala de aula através de *Datashow*, e que são

voltados para a temática da guerra. No primeiro, intitulado *As bombas que mudaram a história* da *BBC News*⁴⁰, será apresentado o bombardeio atômico de Hiroshima e Nagasaki, realizados pelos Estados Unidos, respectivamente, nos dias seis e nove de agosto de 1945. O segundo vídeo, *Holocausto em Auschwitz: brasileiro descreve horrores do campo de concentração*, também da *BBC News*⁴¹. Posteriormente, será iniciado um debate mediado pelo professor com o intuito de apresentar e aprofundar visões acerca do exposto nos dois vídeos assistidos e que despertem para a importância da vida, condenando qualquer tipo de violência contida num acontecimento dessa monta. Para isso, será utilizado o conceito de empatia histórica, pois dessa forma os estudantes podem olhar para outros indivíduos como iguais seres de respeito e direitos. Dessa forma, eles podem dar um sentido mais vigoroso à aprendizagem (SILVA, M. 2018), colocando em prática na sua vida visões inclusivas de sociedade. Os debates deverão levar aos alunos a importância de viver valores de paz e liberdade como meio de sedimentar o convívio mais humanista, entendendo que a história é feita entre iguais com consequências e responsabilidades inúmeras.

O quinto encontro conta igualmente com duas h/a e tem como objetivo apresentar aos discentes algumas partes de cartas selecionadas do livro *Éramos jovens na guerra* e abaixo expostas⁴²:

Carta 1:

Vi esqueletos carbonizados em trens incendiados — aquelas tinham sido pessoas. Vi pessoas sem braços nem pernas, vi uma cabeça rolando para um canal, vi tripas humanas penduradas em fios telefônicos. Quando a gente ouve gemidos de moribundos, e crianças chorando, e momentos depois vê um avião bem em cima jogando bombas, só se pode mesmo esperar a morte. Não dá mais para se preocupar com os moribundos ou os órfãos. Hoje são eles, mas amanhã poderá ser a nossa vez. Fiquei muito triste de imaginar que posso ter de morrer longe das pessoas que amo. Era a única coisa que me importava. (WALLIS; PALMER, 2014, p. 15).

Carta 2:

17 homens foram mortos da maneira mais brutal. Nós chegamos não muito depois; todos eles tinham sido mutilados. Um deles tivera o coração arrancado; ele estava ali, sobre o seu corpo. Outros tiveram o rosto retalhado e a pele arrancada, o tipo de coisa sobre a qual tínhamos ouvido falar na campanha polonesa. (WALLIS; PALMER, 2014, p. 80).

⁴⁰ Disponível em: <https://www.letas.mus.br/legiao-urbana/65536/>.

⁴¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q0ULzaJtuec&t=620s>.

⁴² Essas cartas já foram apresentadas Segundo Capítulo dessa dissertação e tomaremos a liberdade de utilizá-las novamente por entendermos que são as que melhor dialogam com nosso objetivo de valorização da vida a partir dos direitos humanos.

Carta 3:

Fui acordado às quatro da manhã por um alarme. Havia tiros, a eletricidade caiu e por toda parte estalavam e reluziam chamas, como enormes raios. Tentei encontrar minhas “algemas” [tamancos de madeira] debaixo da cama, mas aí ouvi um terrível barulho de desabamento, e o teto caiu. Achei que meu coração ia explodir de medo. Corri para fora sem as “algemas” e vi que a cidade inteira estava em chamas. Os bombardeiros rosnavam lá em cima e soprava um vento frio, mas eu estava com medo de sair correndo do quartel sem as “algemas”! Duas emoções se chocavam dentro de mim: uma era o medo, hoje é o meu batismo de fogo, pensava com meus botões, e seria terrível morrer assim, atingido por uma bomba, mesmo que seja uma bomba lançada por amigos. Minha segunda emoção era vingança, um sentimento forte e persistente. (WALLIS; PALMER, 2014 p. 187).

Carta 4:

Eu vi os filmes com as atrocidades em Buchenwald. É impossível para mim descrever as cenas. Os que ainda estavam vivos ficavam vagando como zumbis, ou melhor, seus ossos é que vagavam. A vida não significava absolutamente nada para eles. Espero que esse filme seja mostrado na América. É revoltante, mas muito necessário mostrá-lo a todo mundo (WALLIS; PALMER, 201, p. 274).

Carta 5:

Os seus dirigentes reconheceram repetidas vezes que estamos combatendo a batalha da América. Por que, então, devemos fazê-lo, nós, que estamos com uma certa fome, aguentando o rojão dos bombardeios aéreos, vendo nossas cidades destruídas e nossa carne e nosso sangue trucidados a sangue-frio, enquanto a América fica sentada de braços cruzados, dizendo que a flor de sua juventude não vai morrer nos campos de batalha da Europa, mas podemos mandar os equipamentos e a juventude de vocês morre por nós? Mesmo reconhecendo que têm um grande efeito moral, nós podemos conseguir equipamentos em outros lugares. Lembre-se de que tudo isso é minha opinião pessoal. Espero que não me ache rude, mas uma das coisas pelas quais estamos lutando é a liberdade de expressão. Espero que não fique chateada comigo, e não está, não é mesmo (WALLIS; PALMER, 2014, p. 173)

Carta 6:

Houve uma enorme explosão e pedaços voaram para todo lado. Havia destroços espalhados num raio de aproximadamente 60 metros, e mal dava para acreditar que aquilo havia sido um orgulhoso bombardeiro da Real Força Aérea; os três membros da tripulação, claro, morreram; quando chegamos, os corpos ainda ardiavam. Mas não dava para sentir compaixão por eles, pois estavam tentando nos matar. Um caloroso abraço do seu Herbert (WALLIS; PALMER, 2014, p. 51).

Será destacado que o valor dessas cartas como fonte para essa aula é fundamental, pois neles validaremos a leitura de cotidianos, expectativas e sonhos, transformados pela guerra. Será informado aos estudantes que tais cartas são um retrato pessoal e sentimental de um acontecimento, que é a Segunda Guerra Mundial, pois, ao registrar nas cartas suas impressões, o autor fala sobre seus pontos de vista acerca de um fato e sobre como vê as outras pessoas (GOMES, A., 2004). Cada grupo receberá uma carta impressa para leitura e

debate, com o intento de serem identificadas características peculiares de cada escrita, no que diz respeito à forma como seus remetentes produzem suas impressões sobre a guerra. Após essa etapa, um membro de cada grupo lerá a carta e os demais colegas farão as abordagens pertinentes sob o ponto de vista dos direitos humanos, da empatia e da liberdade.

No sexto encontro, de duas h/a, serão levados seis exemplares de Histórias em Quadrinhos diversas, com o objetivo de familiarizá-los com o formato das produções. Será um momento lúdico, que encerrará a primeira h/a. Na segunda h/a desse encontro serão expostas através do *Datashow* algumas cenas de HQs referentes à guerra, como o exemplar da revista do Capitão América, com destaque para o quadro em que o herói americano esmurra Hitler⁴³. Já a segunda revista a ser exposta é *O Elísio*, produção brasileira que intenta trazer as memórias de soldados que batalharam na Itália⁴⁴. Seus traços são rústicos e as suas cores são sóbrias, tentando retratar os horrores da guerra. Por fim, traremos uma passagem da revista *Maus* de Vladek Spiegelman, que narra as memórias do holocausto na Segunda Guerra. O estilo cartunístico é marcante e deixa transpassar em seus traços a violência e desumanidade vivida naquela época. Nosso intuito, ao apresentar essas passagens, é mostrar aos discentes que assuntos sérios e que mudaram os rumos da humanidade, como a Segunda Guerra Mundial, podem ser tratados de maneira séria mesmo através das Histórias em Quadrinhos, isto por elas terem capacidade de, através da associação de imagem e texto, promoverem aprendizagem de forma lúdica (SANTOS; VERGUEIRO, 2012), podendo facilitar a existência da empatia histórica, remetendo para análises mais substanciais dos direitos humanos.

As últimas quatro h/a, que contam dois dias letivos, serão destinadas à confecção de uma HQ, para a qual serão distribuídos entre os grupos: papel sulfite A3, lápis 2B, 4B e 6B, caneta hidrográfica, borracha branca, caneta nanquim 01, 05 e 08, caneta esferográfica e lápis de cor⁴⁵. Cada grupo escolherá uma das referidas cartas, como base para a produção de uma História em Quadrinhos. O professor deve orientar os grupos no sentido de deixar claro que as HQs confeccionadas não serão meras reproduções das cartas elencadas. Nesse sentido, o roteiro deverá perpassar entre o conteúdo *Segunda Guerra Mundial* e as impressões trazidas nas missivas, enfatizando visões dos discentes que suscitem valorização da vida e mudança de

⁴³ Disponível em: https://aminoapps.com/c/comics-portugues/page/blog/a-influencia-do-capitao-america-na-segunda-guerra-mundial/bbQe_vKHouBQr5gZQV35Q1K7B32Je8rWgM.

⁴⁴ Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/livros/noticia/2019/12/o-elisio-retrata-o-inferno-de-soldado-brasileiro-na-segunda-guerra-mundial-ck4mviymb00em01nv39r0nu4z.html>.

⁴⁵ Os recursos para a compra do material necessário são oriundos do PROEMI. Para mais informações, acessar: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>.

perspectiva de atitude em virtude dos direitos de cidadania, buscando um olhar mais humanista e que possa refletir de alguma forma sobre a necessidade da busca pela valorização da vida em detrimento da violência nos contextos sociais dos próprios alunos.

Para a confecção da HQ, propomos sugerir aos estudantes a criação de um personagem que possa interagir com a referida passagem da carta trabalhada pelo grupo, ou ainda introduzir no quadrinho um narrador com a mesma função. Em ambas as sugestões o intuito é de solidificar a construção de uma narrativa que, ao perpassar pelas cartas e pelos quadrinhos, seja capaz de deixar evidentes as impressões dos estudantes sobre o tema Segunda Guerra Mundial, ali trabalhado sob o aspecto da valorização da vida e da solidariedade. Nesse sentido, se faz central que os argumentos estejam amparados pela discussão perene nessa Sequência Didática, que são os direitos humanos, buscando com isso contribuir para um proceder crítico e protagonista dos estudantes que se consolide para além dos muros da escola.

Por fim, as Histórias em Quadrinhos serão exibidas pelos grupos de estudantes aos demais colegas e, nesse momento, serão feitas explanações sobre o significado de suas produções. O professor, por sua vez, avaliará cada etapa da Sequência Didática, com a finalidade de balizar os pontos aqui elencados, além de enfatizar as questões trazidas pelos próprios alunos como forma de enriquecimento do trabalho. Buscamos, dessa forma, contribuir para uma visão mais humanista das nossas relações sociais, fundamentada no protagonismo estudantil como meio de melhorar a sociedade em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar é uma tarefa complexa, pois a ela estão relacionadas concepções de mundo que advêm do arcabouço intelectual construído pelo profissional e que, por sua vez, dialoga com as suas próprias experiências de vida e dos estudantes. Tal conhecimento acadêmico é posto à prova a cada momento, pois a dinâmica social em que vivemos demanda que o profissional esteja aberto às novas aprendizagens e ao desejo da aplicabilidade do aprendido sob uma ótica cada vez mais humanista. Nesse sentido, a disciplina história é farta em possibilidades de conhecimentos que podem ser absorvidos pelo professor, sendo estes em alguma medida desafiadores, uma vez que adequar-se ao novo é muito mais que aceder a novas formas de reproduzir conhecimentos. É, antes de qualquer coisa, ler o mundo e ler-se no mundo tendo a coragem e a força capaz de enumerar erros, corrigir rotas e deixar as zonas de conforto das aulas que ecoam há anos em muitas de nossas práticas. Ao assumirmos tal compromisso, um vasto campo de conhecimento e possibilidades abre-se diante de nós e nos faz escolher entre o enfrentamento do novo e a resistência à mudança. Se escolhermos os desafios, encontraremos um amparo historiográfico e pedagógico fundamental para realizarmos um trabalho digno de nossos compromissos e da necessidade dos alunos com os quais nos relacionamos diuturnamente. São ideias que se formam e que em breve serão novamente transformadas, dando corpo a novas ideias dentro de um mundo inédito e veloz.

Ao longo desse trabalho, confirmamos a necessidade de intencionalidades ao ensinar, gerando compromisso com o processo educacional ao qual nos reportamos, sem, no entanto, nos furtarmos a tecer críticas, sempre que necessário, ao fazer pedagógico institucional. Algo muda, algo precisa mudar em nossa maneira de ver o mundo e, também, na forma como os discentes olham para como ele é, e, por essa ótica, entendemos que uma das coisas mais importantes que deve ocorrer no cotidiano do professor é proporcionar que venha à tona, em sala de aula, a vivência do estudante através das suas formas de ver e se relacionar com a cultura que envolve o seu ambiente familiar e o seu bairro. E, nesse sentido, é comum vermos abordagens violentas de quem conhece violência em suas relações, diante de outros estudantes cuja vida apresenta-se com um pouco mais de oportunidades ou onde os valores para a vida são mais elaborados. A bagagem que vem com o aluno é maior que cadernos, livros, mochilas. Ela é matéria-prima para a educação amparada em cidadania que pode incrementar a transformação do ambiente escolar e suas tensões reais de conflitos e, não raro, embates físicos que tomam lugar na formação de cidadãos conscientes de seu valor e responsabilidade dentro da sociedade. Dizendo de outra maneira, da formação de pessoas que

são vistas por seu valor em uma sociedade que as representem e validem o protagonismo estudantil, respeitados por pensarem o seu tempo de forma coletiva, visando o bem comum.

Por essa perspectiva, pensamos em um trabalho que possa contribuir para que as nossas salas de aula sejam cada vez mais lugar de promoção de dignidade humana. Essa não é, sabem todos que vivem na educação básica, uma meta fácil de alcançar, pois é preciso desconstruir visões de mundo que em muitos casos não estão em concordância com um agir pacífico. A violência multiplica-se em muitos dos lares nos quais vivem nossos alunos, vindo a ser estrada curta para que muitos jovens encontrem “oportunidade” de ascensão social que não tem o compromisso ético como moderador de atitudes. Por isso, buscamos refletir sobre abordagens humanistas que possam ser vivenciadas nas aulas de história e que possam fazer parte das decisões desses jovens para além dos muros da escola. Ao longo dessa escrita, buscamos aliar ao ensino do conteúdo programático de Segunda Guerra Mundial uma forma de agir que perdure, vendo o outro como pessoa de igual direito. São maneiras de ver o mundo com empatia para que sejam possíveis atitudes cujas intenções se baseiem na busca do bem comum que intentamos provocar nos nossos estudantes. Dessa forma, acreditamos que podemos somar esforços no sentido de que esse pensar solidário ultrapasse o chão da escola e lastreie a vivência acadêmica e profissional dessas pessoas, reforçando valores e minimizando o agir violento em suas vidas, rompendo preconceitos e consolidando a liberdade cidadã.

Propor mudanças na forma de agir dos outros, é também entender que precisamos olhar para dentro de nós mesmos ao construir, substituir, renovar ideias em nossa prática de sala de aula. Tais reflexões vieram à tona em meio ao aprofundamento dessa escrita, tornando-nos profissionais mais críticos à medida que encaramos o processo da autoavaliação permanente. Nessa perspectiva, não basta enumerar dificuldades, muitas delas fora da nossa alçada, uma vez que estamos inevitavelmente sob o comando de instâncias públicas que sistematizam a educação que ora se encontram mais alinhadas com interesses sociais, ora seguem *pari passu*⁴⁶ com interesses mais conservadores que imobilizam mudanças. Cabe-nos querer mudar, mostrando a convicção de que a nossa prática – aliás, deve ser a prática de toda escola – pauta-se na educação em direitos humanos. Trabalho difícil, bom frisar, pois lidamos com preconceitos, muitos deles bastante arraigados, acerca da valorização de práticas que elegem comportamentos violentos como forma de educar. São atitudes ambientadas na família ou na incompreensão ainda presente de que o caminho mais fácil e possível para o sucesso é aquele desprovido do compromisso com a promoção de direitos. Nesse momento, a

⁴⁶ Expressão em latim que significa: *no mesmo passo, no mesmo ritmo*.

fala contrária do professor é sempre solitária, no máximo ouvida por poucos, gerando inclusive, em alguns momentos, risos disfarçados ou não de estudantes que ainda não se abriram para uma vivência de paz.

No entanto, da nossa experiência como professor, nos vem cada vez mais a certeza de que os muros da escola não podem ser escudos pelos quais venhamos a nos proteger, ou melhor dizendo, que eles não podem ser usados como uma espécie de véu que nos impossibilita de ver o mundo exterior ao nosso: o mundo dos estudantes – território que materializa modos de viver diferentes do nosso, que são dinâmicos e tantas vezes capazes de trazer riquezas das quais abrimos mão de reconhecer e que nos seriam valiosas em nossa necessidade de ensinar e viver direitos humanos. Mundo esse, muitas vezes violento, que precisa ser desmistificado. Nesse trabalho, buscamos manter aberta a estrada pela qual transitam as ações que constroem as relações de cidadania entre nuances culturais que são altamente representativas da juventude. São, por isso, direitos que precisam ser construídos e vivenciados para que se façam profícuos e permanentes, tanto em valores da cidadania como na promoção da educação voltada aos direitos humanos.

Nesse trabalho, também pudemos constatar a diversidade de literatura que versa sobre o currículo escolar e entendemos que o amparo acadêmico que trata do assunto é valioso, inclusive sustentando documentos relativamente novos, voltados para a sistematização da educação em nosso estado, como a BNCC e o Currículo de Pernambuco. Nesse sentido, queremos destacar que ainda são relativamente recentes as informações que possam formar uma crítica mais assertiva sobre o Novo Ensino Médio, seus acertos e necessidades de mudanças, sem que tenhamos que nos valer de especulações. Contudo, esses documentos, que tem força de lei, não são capazes de efetivarem a cidadania plena, pois precisam ser transpostos para a prática escolar de professores e alunos. Aliás, de todos que fazem a comunidade escolar. São, por conseguinte, documentos a serem vividos; pulsantes e abertos a tantas transformações e aperfeiçoamentos quanto se fizerem necessários, pois um currículo que valoriza a dignidade humana dá espaço às pessoas invisibilizadas que seriam, de outra forma, deixadas para depois, tratadas como desiguais, acentuando a violência e a injustiça.

Nessa perspectiva, ao estudar o componente curricular Segunda Guerra Mundial sob o prisma da valorização da vida, entendemos que o uso da empatia histórica é de grande valia, pois, ao percebermos que tal conflito é mais do que números e cenas de superproduções, é possível despertarmos para um olhar solidário que não pode mais mudar o que ocorreu, é fato, mas pode trazer nova apreciação sobre as relações vivenciadas pelos jovens. A empatia pode

ainda levar os estudantes para um campo em que o ser humano seja visto com centralidade, justificando esforços para a ampliação de práticas mais humanistas. Essa capacidade de “ver” o outro, mesmo que esse outro tenha vivido a décadas de nossa existência, como alguém que teve desejos, medos e expectativas, contribui para que os discentes tenham um proceder que vise à ação coletiva em prol do bem, tornando o conhecimento intelectual suporte dessa prática. Por isso, para ampliar o alcance da empatia entre nossos alunos, como meio de contribuição para enaltecer a paz, escolhemos apresentar aos referidos estudantes cartas e passagens de diários de jovens que viveram os horrores da guerra, desafiando a curiosidade dos alunos cujas idades muitas vezes são semelhantes às desses jovens, ao mesmo tempo em que tratamos de valores, como liberdade, solidariedade e empatia.

Ao ter feito uso do livro *Éramos jovens na Guerra*, esperamos contribuir para o despertar da sensibilidade dos discentes para a realidade dolorida de uma guerra, que vai muito além do que esses jovens veem, pois, em sua maioria, o contato com o referido tema se dá através dos livros didáticos, filmes ou através dos jogos digitais. Nesses, de forma diferente da realidade, a representação da vida se esvai e reaparece em uma nova partida, enquanto as sequelas de uma guerra real são permanentes, marcando drasticamente a humanidade. Por outro lado, acreditamos na capacidade que uma História em Quadrinhos tem para prender a atenção dos estudantes, ao promover de maneira lúdica a aprendizagem. Para tanto, propomos uma Sequência Didática que faça dialogar as cartas com a arte sequencial, com objetivo de fazer do lúdico uma ferramenta de debate e pensar crítico, fortalecendo procedimentos e atitudes que marquem a vida estudantil. Com isso, é possível transformar o “criar em conjunto” em agir em prol da paz e dos direitos, pois, agindo e sentindo-nos contemplados enquanto entes sociais desses direitos, podemos permanecer conectados e atentos numa busca constante pela igualdade em cidadania.

Esse trabalho objetivou contribuir para o estudo acerca da Segunda Guerra Mundial, atentando para a relevância da empatia, dos valores em direitos humanos e da fundamental importância no que diz respeito ao que experiencia os estudantes e, por esse motivo, a Sequência Didática proposta é atenta ao pensar dos discentes, tornando-se construção junto com o aluno, analisando a guerra, e evidenciando os direitos humanos em detrimento da violência cotidiana. A História em Quadrinhos elaborada pelos estudantes não deve ser a mera reprodução das cartas, mas deve ser confeccionada a partir das impressões deixadas por seus remetentes, aqueles que viveram o conflito, acerca da cidadania, do valor da paz e da empatia. Ela é também espaço de reflexão sobre direitos negados e conquistados em seus próprios contextos sociais enquanto jovens protagonistas em um mundo culturalmente tão diverso. Por

fim, acreditamos que essa Sequência Didática pode contribuir para o trabalho dos professores de história, ficando disponível para apreciação e uso dos nossos pares na educação básica, pois entendemos que a educação para os direitos humanos deve ser o ponto central de uma escola democrática e inclusiva, versátil. Essa escola não quer parar no tempo nem se prender numa burocracia que imobiliza a cidadania. Contribui, inclusive, para a autorreflexão, pois o nosso fazer em sala de aula torna-se aberto às melhorias que vem por meio da avaliação prática consciente, sendo a Sequência ampla em possibilidades transformadoras, por ir além de um conteúdo programático, contribuindo para o protagonismo estudantil.

REFERÊNCIAS

ACKER, M.T. V. V.; BERCITO, S. D. Ensino de história, material didático e formação de professores: entre práticas e saberes. *In: Simpósio Nacional de História*, 28, 2015, Florianópolis. **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**, Santa Catarina: [s.n], 2015.

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. *In: ADORNO, Theodor. Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Disponível em: <https://rizomas.net/arquivos/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf> . Acesso em 05 abr. 2020 às 19h20min.

ALMEIDA, Francisco Eduardo Alves de. A guerra no mar nos períodos moderno e contemporâneo. *In: SILVA, Francisco Carlos Texeira da; SCHURSTER, Karl (org.). Por que a guerra?: das batalhas gregas às ciberguerras - uma história da violência entre os homens*. 1. ed. - Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2018. *Kindle*.

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio. Projetar sobre projetos: currículo e ensino de história. **Educar em Revista**, v. 36, 2020. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/64392>. Acesso em: 08 abr. 2022

ALVES DE NETO, José. Novas formas de abordar o ensino de história. *In: KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 75-91

ANDRADE, Gustavo Figueira; PADOIN, Maria Medianeira. A evolução do conceito de fontes históricas a partir da nova história cultural e o estudo de cartas. **História em Revista**, v. 21, n. 22, 2016. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/HistRev/article/view/15954>. Acessado em: 24 out. 2021.

ARAÚJO, Chintia Monteiro de. Alianças entre o PNEDH e o ensino de história: concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos. **Educação**, v.36, n.1, 2013.

ARAÚJO, Chintia Monteiro de. **Formando sujeitos: as alianças entre o ensino de história e a educação em Direitos Humanos**. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

ARAÚJO, Rafael Pinheiro de. A natureza das guerras coloniais: imperialismo, racismo e guerras *In: SILVA, Francisco Carlos Texeira da; SCHURSTER, Karl (org.). Por que a guerra?: das batalhas gregas às ciberguerras - uma história da violência entre os homens*. 1. ed. - Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2018. *Kindle*.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Tradução: André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

- APPLE, Michael W. **Currículo e política educacional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011. 174 p.
- BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. O ensino da história a partir da teoria de Jörn Rüsen. **Seminário de Pesquisa do PPE**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
- BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor Ltda. 1998.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?**. Espírito Santo: Biblioteca Digital Interna da Subsecretaria de Direitos Humanos da SEADH-ES, 2000.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: Karnal, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 37-48.
- BITTENCOURT, Armando. O grande conflito se aproxima: inovações tecnológicas antes e durante a Primeira Guerra Mundial. In: SILVA, Francisco Carlos Texeira da; SCHURSTER, Karl (org.). **Por que a guerra?: das batalhas gregas às ciberguerras - uma história da violência entre os homens**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. *Kindle*.
- BITTENCOURT, Neide Arrias. **Didática geral**. Florianópolis: UFSC, 2010.
- BLOCH, March. **Apologia da História ou o ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- BLOTTA, V. S. L.; CONRADO, B. C. Direitos Humanos em Quadrinhos: informação, educação e a autonomia do “meio”. **9ª Arte**, v. 5, n. 1, p. 95-106, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/nonaarte/article/view/137047>. Acesso em: 23 nov. 2021.
- BONIFÁCIO, Selma de Fátima; CERRI, Luís Fernando. Histórias em quadrinhos: conhecimento histórico e comunicação de massa no espaço escolar. In: Simpósio Nacional de História, 23, 2005, Londrina. **Anais XXIII Simpósio Nacional de História**, Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/201901/1548206573_5b89b2faa9ee752b1d1e1329e7289d5b.pdf Acesso em: 01 nov. 2021.
- BONIFÁCIO, Selma De Fatima. **História e(m) quadrinhos: análises sobre a História ensinada na arte sequencial**. 2005. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.
- BORBA, Karina Silva da Silva. **Os quatro pilares da educação: o aprender a ser no desenvolvimento integral do ser humano**. 2021. 16f. Monografia (Graduação em Psicopedagogia), Centro Universitário Internacional Uninter, Porto Alegre- RS, 2021.
- BORTOLIN, R. N.; CATELÃO, E. M.; SANTOS, G. J. F. Carta pessoal: do diálogo ao monólogo como meio de expressão, reflexão, enfrentamento dos medos e humanização. **PERcursos Linguísticos**, v. 7, n. 17, p. 121–132, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/17342>. Acesso em: 19 out. 2021.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de**

Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília – DF: Ministério da Educação, 2018.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. **Violência e poder em Hannah Arendt.** 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BURKE, P. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BUTLER, Judith. **Vidas precárias: os poderes do luto e da violência.** Tradução: Andreas Lieber. Revisão técnica: Carla Rodrigues. Belo Horizonte. 1. ed. [S/T]: Autêntica Editora, 2019.

CABRAL, Ricardo Pereira. Um estudo histórico sobre a guerra. In: SILVA, Francisco Carlos Texeira da; SCHURSTER, Karl (org.). **Por que a guerra?:** das batalhas gregas às ciberguerras - uma história da violência entre os homens. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. *Kindle*.

CAIMI, Flávia Heloísa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, v. 11, n. 2, p. 105-124, 2015. Disponível em:
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em 02 abr. 2020 às 22h59min.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação e direitos humanos, currículo e estratégias pedagógicas.** [S. l.]: [s.n.], 2014. Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dh_curriculo_estrategias_pedagogicas.pdf.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Currículo, disciplinas escolares e culturas.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, v.36, n.1, 2013. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319>.

CARDIERI, Elisabete. Direitos humanos e formação de educadores: algumas reflexões. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, v. 3, n. 4, p. 23-32, 2011.

CARRETERO, Mario. **Documentos de Identidade:** a construção da memória histórica em um mundo globalizado. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. Concepções de evidência e empatia histórica em sala de

aula a partir do jornal La Provincia di Bolzano. **Revista de Educação Histórica**, n.11, p. 11-25, 2016.

COGGIOLA, Osvaldo. **A Segunda Guerra Mundial: Causas, Estrutura, Consequências**. Editora Livraria da Física, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287205252_A_Segunda_Guerra_Mundial_Causas_Estrutura_Consequencias. Acesso em 22 nov. 2020 às 23h10min.

CLAUSEWITZ, Carl von. **Da Guerra**. Tradução: Luiz Carlos Nascimento e Silva do Valle São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DA SILVA, Ailson Barbosa. Processo de periurbanização em aldeia (Camaragibe-PE): o avanço da urbanização e as permanências rurais. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, v.1, n.28, p. 59-75, 2018.

GRIGOLETTO, Evandra. Escrita de si, memória e alteridade: uma análise em contraponto carne Regina. **1ª JIED – Jornada Internacional de Estudos do Discurso**, 2008. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/jied/pdf/ESCRITA%20DE%20SI%20schons%20e%20grigoletto.pdf> Acesso em: 15 out. 2021.

DA CUNHA, J. L. Escrever histórias para convencer os outros: memórias, diários e cartas de imigrantes. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 3, n. 7, p. 235-256, 26 abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4332/3156> Acessado em: 03 nov. 2021.

DE BAETS, A. O impacto da Declaração Universal dos Direitos Humanos no estudo da História. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 3, n. 5, p. 86–114, 2011. DOI: 10.15848/hh.v0i5.200. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/200>. Acesso em: 26 jul. 2021.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez; Brasília – DF: MEC/UNESCO, 2003.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma política pública para o Ensino Médio**. Recife: Editora UFPE, 2014. 147 p.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marco Antônio. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

FRASSON, F.; LABURÚ, C. E.; ZOMPERO, A. de F. Aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal: uma releitura da teoria ausubeliana. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 108, p. 303–318, 2019. DOI: 10.21527/2179-1309.2019.108.303-318. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8840>. Acesso em: 17 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Fortes. **Direitos**

humanos e educação libertadora: Gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FUCH, Cláudia; SCHÜTZ, Jenerton Arlan. Educação escolar e direitos humanos: necessidades de uma aproximação. **Revista Perspectiva Sociológica**, n. 20, pp. 39-52, 2 sem. 2017. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1473>. Acesso em: 05 jun. 2021 às 19:56.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira Dos Santos. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 67, p. 297-308, 2005.

GIORA, Regina C.F.A.; SANTANA, Beatriz P. Quadrinhos no cotidiano escolar. **9ª Arte**, v. 1, n. 1, p. 59-66, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/nonaarte/article/view/99624/98067>. Acesso em: 03 nov. 2021.

GOMES, Ângela de Castro (org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GOMES, Rhayanna Bernardes. **Fatores que geram (des)motivação para professores no Exercício profissional**. 2020. 23 f. Monografia (Pós-Graduação em educação e Trabalho Docente), Instituto Federal Goiano, Campus Trindade, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1424/1/-TCC-%20Rhayanna%20.pdf>.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ. Tradução: Atílio Brunetta. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

GUIMARÃES, S. P. e CAMPOS, P. H. F. Norma social violenta: um estudo da representação social da violência em adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 2, p. 188-196, 2007.

HAYDEN, Patrick (ed.). **Hannah Arendt: Conceitos fundamentais**. Tradução: José Maria Gomes de Souza Neto. Petrópolis: Vozes, 2020.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução: Marcos Santarrita. Revisão técnica: Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JUDT, Tony. **Reflexões sobre um século esquecido, 1901-2000**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2011.

KEEGAN, John. **Uma história da Guerra**. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Editora Schwarcz., 1993

LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. In: BARCA, Isabel. **Educação Histórica e Museus**. [S.l.]: Centro de investigação em educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Tradução: Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. História em quadrinhos e ensino de História. **Revista de História e Ensino**, v.6, n.11, 2017. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/332>. Acesso em 28 abr. 2020 às 14h54min.

LUIZ, Lucio; CASTRO, Monica Rabello de. Histórias Em Quadrinhos Na Educação Básica: Um Estudo Das Representações Sociais De Professores. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 1, p. 145-155, 2020. Disponível em <https://revista.ufr.br/rep/article/view/e202011>. Acesso em: 30 nov. 2021.

MACHADO, Maria das Dores Campos. Os pentecostais e as controvérsias sobre os direitos humanos no Brasil. In: **29ª Reunião Brasileira de Antropologia**, 2014.

MARQUES, K.B.; MARTINELLI, L. M. B. Pedagogia de projetos: uma proposta facilitadora na busca por uma aprendizagem significativa. **Educere - Revista da Educação**, v. 20, n. 1, p. 91-114, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/7412>. Acesso em 10 abr. 2022

MARTINS, Fabiana Fernandes; MÜLLER-PALOMAR, Meire Terezinha. Pedagogia de projetos: uma estratégia metodológica no processo de ensino aprendizagem. **Revista Eletrônica FACP**, n. 13, nov. 2018. ISSN 2316-350X. Disponível em: <http://revista.facp.com.br/index.php/reFACP/article/view/60>. Acesso em: 18 abr. 2022.

MBEMBE, Achille. NECROPOLÍTICA. **Arte & Ensaios**, n. 32, 2016.

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda, 2005.

MELO, K. Violência, contemporaneidade e infração juvenil. In: NERY FILHO, A., et al. (orgs.). **Toxicomanias: incidências clínicas e socioantropológicas**. Salvador: EDUFBA; Salvador: CETAD, 2009, pp. 123-138.

MELO SANTOS, D.; MELO LEAL, N. Pedagogia de Projetos: práxis pedagógicas como instrumento de avaliação inovadora no processo de ensino aprendizagem. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, v. 6, n. 1, p. 76–87, 2020. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/5218>. Acesso em: 2 maio 2022.

MENEZES, R. F.; LIMA, P. R. F.; FERREIRA, B. S. Ensino de história e educação em direitos humanos: uma importante parceria na perspectiva de uma formação integrada. **Revista Eixo**, v. 9, n. 1, p. 48-57, 2020.

NEVES, S. C. **A história em quadrinhos como recurso didático em sala de aula**. 2012. 30 f. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Palmas – TO, 2012.

NOGUEIRA, Laisa dos Santos. Entre a pesquisa e a escola: as fontes, o professor e a construção do conhecimento histórico. In: Encontro Estadual De História – O Brasil no Sul:

cruzando fronteiras entre o regional e nacional, 10, 2010. **Anais do X Encontro Estadual de História**, Santa Maria – RS, 2010. Disponível em: http://www.eeh2010.anpuhrs.org.br/resources/anais/9/1279222823_ARQUIVO_laisa_nogueira_ANPUH.pdf. Acesso em: 28 out. 2021

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e práxis histórica**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

PALHARES, Marjory Cristiane. **História em Quadrinhos: Uma Ferramenta Pedagógica para o Ensino de História**. Paraná: Secretaria de Educação e Esportes, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2262-8.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020 às 11h03.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino médio**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2021. Disponível em http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/CURR%C3%8DCULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO%20M%C3%89DIO%202021_Final.pdf. Acesso em: 25 out. 2021

PINAR, William. **Estudos curriculares: ensaios selecionados**. São Paulo: Cortez, 2016.

PINSKY, Carla B.; PINSKY, Jaime. por uma história prazerosa e consequente. In KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007. P. 17-37

PORTELA, Irene. A pós-modernidade e os direitos humanos, uma visão da pós-humanidade. **Revista d'Estudis Comparatius Art, Literatura, Pensament**, v.17, n.17, p.56-67, 2018. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Forma/article/view/344115>. Acesso em 21 out. 2020 às 20h34.

REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROCHA, H. A. P. Aula de história: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23852/17740>. Acessado em: 27 mar. 2022.

RODRIGUES, Marcos Túlio Vilela. **A utilização dos quadrinhos no ensino de história: avanços, desafios e limites**. 2012. 322.f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

ROLLEMBERG, Denise. Revoluções de direita na Europa do entreguerras: o fascismo e o nazismo. **Estudos Históricos**, vol. 30, n. 61, p. 355-378, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/eh/a/TnKzk78Gtg5KXHsVT7kH7hr/?lang=pt> acessado em: 18 out. 2021.

RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de história. In : KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 75-91

SALDANHA, Nelson. **Ética e história**. Rio de Janeiro: Renovar, 2007.

SANTOS NETO, Elydio dos. “Talvez isso...” Filosofia nos quadrinhos de Marcelo Campos. UFPb. **9ª Arte**. vol. 2, n. 2, 110-122, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/nonaarte/article/download/136875/132625>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS – Revista Científica**, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/viewFile/3498/2269>. Acesso em: 09/11/2021.

SÉMELIN, Jacques. **Purificar e destruir: usos políticos dos massacres e dos genocídios**. Tradução: Jorge Bastos. [S.l.]: Rio de Janeiro, 2009.

SEVERO, Márjorie Garrido; RODRIGUES, Raul Felipe Silva; BARI, Valéria Aparecida. A linguagem dos quadrinhos e a base nacional comum curricular. In: **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, n.10, 2017 Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/5024/1813>. Acesso em: 26 out. 2021.

SILVA, Ananias Agostinho da. Gêneros digitais e alfabetização: propostas com as histórias em quadrinho. **Domínios de Linguagem**, v. 14, n. 3, 2020. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/download/47588/28625/223757>. Acessado em 13 nov. 2021.

SILVA, Bruno Barros. **Da autobiografia ao jogo: o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquaque**. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Felipe Rodrigues da; VENERA, Raquel A.L.S. Ensino de História, direitos humanos e narrativas: potencialidades da pesquisa-formação. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 17, p. 137-161, 2020.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2018.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas – SP: PAPIRUS, 2007.

SILVA, Mariana Ventura de Matos. **A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Universidade do Porto, Porto, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156p.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, cultura e**

sociedade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 173 p.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SCHURSTER, Karl. A guerra de extermínio dos judeus na Europa (1941 – 1945) In: SCHURSTER, Karl (org.). **Por que a guerra?:** das batalhas gregas às ciberguerras – uma história da violência entre os homens. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. *Kindle*.

SCHURSTER, Karl. Através dos nossos olhos: uma análise sobre o ensino de história do holocausto em Israel. In: SILVA, Francisco Carlos Texeira da; SCHURSTER, Karl (org.). **Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos**. Rio de Janeiro; Porto Alegre: Autografia: EDUPE: EDIPUCRS, 2017.

TOTA, Pedro. Segunda Guerra Mundial. In: MAGNOLI, Demétrio (org.). **História das guerras**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** - Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Unicef, [202?]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

UGALDE, Maria Cecília Pereira; ROWEDER, Charlys. Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, n. ed.especial, p. e99220, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/992>. Acesso em: 1 abr. 2022.

WALLIS, Sarah; PALMER, Svetlana. **Éramos jovens na guerra:** cartas e diários de adolescentes que viveram a Segunda Guerra Mundial. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

XAVIER, Glayci Kelli Reis da Silva. Histórias em quadrinhos: panorama histórico, características e verbo-visualidade. **Darandina Revista Eletrônica**, v. 10, n. 2, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/darandina/article/view/28128>. Acesso em: 05 nov. 2021.

XERRI, Eliana Gasparini. Endereçar, Ensinar e Aprender: Cartas Pessoais no Ensino de História, diálogos possíveis. In: Simpósio Nacional de História, 29, 2017. **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - Contra os preconceitos: história e democracia**. Brasília: UNB, 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502755878_ARQUIVO_ENDERECARrev.pdf. Acesso em: 07 nov. 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Penso, 2014. *E-book*.