



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

ELIANA PINHEIRO MUNIZ

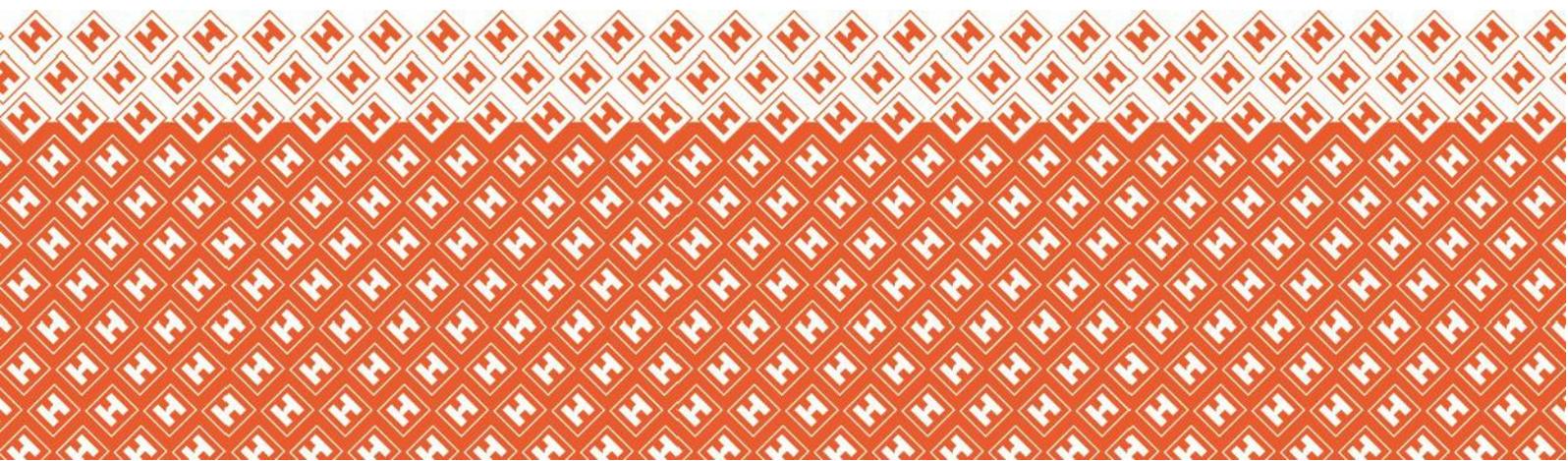
**“E PROCLAMAMOS QUE NÃO SE EXCLUA NINGUÉM SENÃO A  
EXCLUSÃO” :**

**O ENSINO DE HISTÓRIA EM DIREITOS HUMANOS, COM  
ÊNFASE NOS DIREITOS SOCIAIS**



**Universidade Regional do Cariri-URCA**

Junho de 2022



ELIANA PINHEIRO MUNIZ

**“E PROCLAMAMOS QUE NÃO SE EXCLUA NINGUÉM SENÃO A EXCLUSÃO”:  
O ENSINO DE HISTÓRIA EM DIREITOS HUMANOS, COM ÊNFASE NOS  
DIREITOS SOCIAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Regional do Cariri – URCA, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), para a obtenção do título de Mestre

Área de concentração: História/Ensino de História

Orientador: Darlan De Oliveira Reis Junior

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA  
Bibliotecária: Ana Paula Saraiva de Sousa CRB 3/1000

Muniz, Eliana Pinheiro.

M966e “E proclamamos que não se exclua ninguém senão a exclusão”:  
o ensino de história em direitos humanos, com ênfase nos direitos  
sociais/ Eliana Pinheiro Muniz. – Crato-CE, 2022

144p.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional  
em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Regional  
do Cariri - URCA

Orientador: Prof. Dr. Darlan de Oliveira Reis Junior

1. Direitos humanos, 2. Direitos sociais, 3. Ensino de história;

I. Título

CDD: 907

ELIANA PINHEIRO MUNIZ  
**“E PROCLAMAMOS QUE NÃO SE EXCLUA NINGUÉM SENÃO A EXCLUSÃO”:**  
O ENSINO DE HISTÓRIA EM DIREITOS HUMANOS, COM ÊNFASE NOS  
DIREITOS SOCIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História-PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri-URCA para obtenção do título de Mestre em História em: 20/ 06 / 2022

BANCA EXAMINADORA



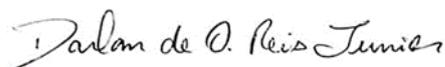
---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Amanda Teixeira da Silva - Universidade Federal do Cariri  
Avaliador 1 (Membro externo)



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ana Isabel Ribeiro Parente Cortez Reis - Universidade Regional do Cariri  
Avaliador 2 (Membro interno)



---

Prof. Dr. Darlan, de Oliveira Reis Junior - Universidade Regional do Cariri  
(Orientador)

A meu esposo Gildásio, meus filhos Ariane Kevinny e Ariel Jaks, meus pais (José e Maria) meus treze (13) irmãos e sobrinhos, por tudo o que significam em minha vida, alegrando-a, energizando-a, abençoando-a; pela pureza, preciosidade, ternura, meiguice e amor, por tanta força e positividade depositadas neste meu sonho e projeto de vida: com carinho, a minha eterna gratidão.

## AGRADECIMENTO

Gostaria de agradecer a Deus e ao meu grupo de oração (minha irmã Lúcia e os meus pais José e Maria) por sempre, nos momentos alegres e difíceis, ensinarem-me a agradecer, restabelecer meu espírito e fortalecer a minha fé. Gratidão também ao meu orientador Darlan de Oliveira Reis Júnior, por ter acreditado em mim e por não medir esforços em me auxiliar. Reconheço aqui o valor dos mestres, doutores e colegas discentes os quais estive a graça de conhecê-los ao longo destes anos, que mesmo de forma remota me rendeu afetuosas relações.

Todos podem imaginar os momentos de dificuldades marcado por horas e mais horas isolada no quarto, nos livros e no notebook e Deus a me guiar. Nestes momentos de dificuldades vejo a importância que é ter um esposo como Gildásio: atrás, para me segurar nos momentos difíceis, projetando-me para o sonho; à frente, servindo como força propulsora; e ao lado, me estimulando, encorajando, e me substituindo nas tarefas domésticas para que sobrasse tempo para leitura e a escrita desse projeto de vida, incentivando e entusiasmando. Obrigada Gildásio, Ariane Kevinny e Ariel Jaks, por ajudar a manter vivo este nosso sonho.

Por fim, agradeço aos meus alunos (as), pois o meu projeto de vida não é a única prioridade da minha vida. Por nenhum momento me afastei dos meus alunos para meus sonhos realizar. Tudo aconteceu ao mesmo tempo. Juntos realizamos os projetos idealizados, porque eles são minha fonte inspiradora diária para sempre continuar estudando e com eles aprendendo: minha realização como ser humano.

A todos (as), o meu muito obrigada.

“Afinal, onde começam os Direitos Universais? Em pequenos lugares, perto de casa — tão perto e tão pequenos que eles não podem ser vistos em qualquer mapa do mundo. No entanto, estes são o mundo do indivíduo; a vizinhança em que ele vive; a escola ou universidade que ele frequenta; a fábrica, quinta ou escritório em que ele trabalha. Tais são os lugares onde cada homem, mulher e criança procura igualdade de justiça, igualdade de oportunidade, igualdade de dignidade sem discriminação. A menos que esses direitos tenham significado aí, eles terão pouco significado em qualquer outro lugar. Sem a ação organizada do cidadão para defender esses direitos perto de casa, nós procuraremos em vão pelo progresso no mundo maior. ”

**Eleanor Roosevelt** (ROMANY, 1994).

## RESUMO

A pesquisa aborda o ensino dos Direitos Humanos a partir das aulas de História. O tema está presente na educação básica, bem como é debatido pela sociedade em geral. Sendo os Direitos Humanos uma construção política e histórica, a partir da pesquisa historiográfica e bibliográfica, pretendemos analisar sua historicidade e a relação com o ensino da disciplina História. Diante de uma sociedade profundamente desigual e injusta, refletir sobre os Direitos Humanos com ênfase nos Direitos Sociais se faz necessário. É mais necessário ainda, que os professores de história desempenhem seu trabalho em sintonia com os desafios educacionais apresentado ao longo do tempo nessa sociedade dependente e subdesenvolvida. Neste sentido, buscamos apresentar a trajetória histórica dos Direitos Humanos - a origem do termo e sua relação com os movimentos revolucionários burgueses. Procuremos entender a relação dessa história com a questão da cidadania no Brasil, país que ao tornar-se independente, manteve a Escravidão e excluiu a maioria da população da participação política. Por fim, analisemos a função social da escola atualmente, da educação em geral e do ensino de História em particular, em suas relações com o tema dos Direitos Humanos. Buscamos fazer uma reflexão teórica e conceitual sobre o papel da disciplina de História para a discussão e o estudo da questão dos Direitos Humanos e dos Direitos Sociais.

Discutiremos a relação entre a teoria e a prática sobre o “ensinar e aprender” neste tema. Ao mesmo tempo, buscamos desenvolver conteúdo prático, voltado para as aulas de História, com a apresentação de propostas, tais como oficina para docentes, a elaboração de conteúdo por meio das mídias, como por exemplo, podcast sobre Direitos Humanos.

Portanto, por meio de análise bibliográfica de cunho qualitativa e exploratória, esta pesquisa procura questionar a forma como os Direitos Humanos são abordados no Ensino de História. A importância deste estudo, cuja temática convida os indivíduos a serem mais humanos e empáticos, atitudes contrárias ao individualismo e aos posicionamentos de intolerância e de violência, vivenciados na realidade brasileira, inclusive a escolar. Assim, por meio do ensino de História em Direitos Humanos, pretendemos não apenas cumprir os conteúdos presentes na matriz curricular, mas articulados com os atores sociais que compõem a escola tornar conhecido os Direitos Sociais por meio do trabalho transversal a partir de metodologias ativas.

**Palavras-Chave:** Direitos Humanos; Direitos Sociais; Ensino de História.

## ABSTRACT

The research approaches the teaching of Human Rights from History classes. The theme is present in basic education, as well as being debated by society in general. Since Human Rights are a political and historical construction, based on historiographical and bibliographic research, we intend to analyze their historicity and the relationship with the teaching of the discipline History. Faced with a deeply unequal and unfair society, reflecting on Human Rights with an emphasis on Social Rights is necessary. It is even more necessary that history teachers perform their work in tune with the educational challenges presented over time in this dependent and underdeveloped society. In this sense, we seek to present the historical trajectory of Human Rights - the origin of the term and its relationship with the bourgeois revolutionary movements. Let us try to understand the relationship between this history and the issue of citizenship in Brazil, a country that, upon becoming independent, maintained slavery and excluded the majority of the population from political participation. Finally, we analyze the social function of the school today, of education in general and of the teaching of History in particular, in its relations with the theme of Human Rights. We seek to make a theoretical and conceptual reflection on the role of the discipline of History for the discussion and study of the issue of Human Rights and Social Rights.

We will discuss the relationship between theory and practice on “teaching and learning” in this topic. At the same time, we seek to develop practical content, aimed at History classes, with the presentation of proposals, such as a workshop for teachers, the elaboration of content through the media, such as a podcast on Human Rights.

Therefore, through qualitative and exploratory bibliographic analysis, this research seeks to question the way in which Human Rights are approached in History Teaching. The importance of this study, whose theme invites individuals to be more human and empathetic, attitudes contrary to individualism and positions of intolerance and violence, experienced in the Brazilian reality, including the school. Thus, through the teaching of History in Human Rights, we intend not only to fulfill the contents present in the curricular matrix, but articulate with the social actors that make up the school to make Social Rights known through transversal work based on active methodologies.

**Keywords:** Human Rights. Social rights. History teaching

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pirâmide da Aprendizagem de William Glasser	99
Figura 2: Teoria das Inteligências Múltiplas- do psicólogo Howard Gardner.	105
Figura 3: Organograma da oficina.	129
Figura 4: Nuvem de palavras sintetizando o podcast: Para que todos saibam que não fiquemos calados: Direitos Humanos? Ou Humanos Direitos?	130
Figura 5: Questionário da plataforma - Google Forms.	130
Figura 6: Roda aleatória usada no sorteio das músicas para os grupos	131
Figura 7: Mural do PADLET	131

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Aplicativos e Ferramentas. Fonte: Organizado pela autora	122
Tabela 2: Detalhamento da Oficina	125

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AI-5 - Ato Institucional Número Cinco

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CASES - Campanha de Assistência ao Estudante

CF/88 - Constituição Federal de 1988

CIDH - Comissão Interamericana de Direitos Humanos

CNPJ - Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

C6 Bank/Datafolha - O C6 Bank é um banco digital brasileiro que oferece, entre outros serviços, conta corrente, cartão de crédito e opções de investimento.

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCRC - Documento Curricular Referencial do Ceará

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EMC - Educação Moral e Cívica

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EUA - Estados Unidos da América

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

HC – Habeas Corpus

HNB - História Nova do Brasil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IEDE - Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional

IRD - Instituto francês de pesquisa e desenvolvimento

LDB - Lei de Diretrizes e bases da Educação

LGBTQIA+ - Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transsexuais

MEC - Ministério da Educação

MP – Ministério Público

OEA - Organização dos Estados Americanos

ONU - Organização das Nações Unidas

OSPB - Organização Social e Política Brasileira

OXFAM - Oxford Committee for Famine Relief (Comitê de Oxford para Alívio da Fome)

PBF - Programa Bolsa Família

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP - Projeto Político Pedagógico

SUS - Sistema Único de Saúde

TICs - Tecnologia da Informação e Comunicações

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Sumário

Introdução	15
Capítulo I- Histórico, desafios e caminhos da trajetória dos Direitos Humanos	18
1.1- Estado, cidadania E Direito	22
1.2- Movimentos revolucionários burgueses e seus reflexos	28
Independência dos Estados Unidos - Declaração e Constituição estadunidense	30
Revolução da França: Declaração do Homem e do Cidadão	34
1.3- As constituições brasileiras e a questão do Direitos Humanos	41
A Constituição de 1824	41
A Constituição de 1891	44
A Constituição de 1934	47
A Constituição de 1937	50
A Constituição de 1946	53
A Constituição de 1967	56
A Constituição de 1988	59
Capítulo II- O ensino de História e sua relação com os Direitos Humanos	65
2.1- Repensar a historicidade do tema Direitos Humanos	74
2.2- Igualdade e equidade- Direitos Humanos são para todos e todas?	77
2.3 - Papel da disciplina de História na discussão sobre Direitos Humanos	86
2.4- Relevância social, política e cultural dos Direitos Humanos no Ensino de História	90
Capítulo III- Práticas para o ensino sobre Direitos Humanos nas aulas de História	96
3.1- Uso das metodologias ativas e das tecnologias digitais de informação e comunicação (TICs) nas aulas de História	97
3.2- O ensino de História em Direitos Humanos e o ato de aprender e ensinar	105

3.3- Oficina- Para que todos (as) saibam, que não fiquemos calados (as):	
Direitos Humanos? Ou Humanos Direitos?	118
Considerações finais	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138

## **Introdução**

É inegável o significado da retomada dos estudos histórico do tema transversal, Direitos Humanos na disciplina de História, principalmente quando se vive em um contexto tão conturbado onde as violações dos Direitos são constantemente naturalizados e quando se tem em conta a necessidade de repensar e reordenar uma tradição normativa, objetivando depurar criticamente determinadas práticas sociais, fontes fundamentais e experiências culturais pretéritas que poderão, atualmente, viabilizar o cenário para um processo de conscientização e emancipação.

Assim, a presente pesquisa parte da premissa de que para se compreender o ensino de História em Direitos Humanos que dispomos, precisamos antes assimilar a trajetória histórica dos Direitos, sua origem e ideologias basilares para que possamos sugerir práticas pedagógicas capazes de sintetizar as lacunas deixadas entre a teoria e a prática no modo de ensinar e aprender a disciplina de História em Direitos Humanos.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa se organiza em três capítulos, que buscamos, no todo, analisar a historicidade dos Direitos Humanos e sua relação com o Ensino de História, bem como, refletir sobre a trajetória histórica dos Direitos, sua origem e consequências da sua violação. Analisemos também a função social da escola, do ensino de História e práticas pedagógicas do professor (a) de História repensando a consciência Histórica alcançada ao longo do tempo entre avanços e retrocessos vividos em diversas fases históricas.

No primeiro capítulo, buscamos compreender a trajetória histórica dos Direitos Humanos, especialmente os sociais e os motivos os quais fazem com que os Direitos conquistados a partir de tantas lutas permaneçam em grande parte na teoria. Iniciaremos a narrativa deste capítulo partindo de uma forma mais geral dos Direitos Humanos até chegar a uma mais específica, os Direitos sociais objeto de estudo deste trabalho, para que desperte nos docentes e discentes uma reflexão crítica.

Neste capítulo, procuraremos ainda, reforçar que foram séculos de luta contra a opressão e a discriminação e que por essa razão as causas da escravidão brasileira, maior prova de violação dos direitos, precisam ser analisadas e refletidas nas aulas de história. Intencionamos refletir, ainda, sobre a nomenclatura “universal” presente em um dos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No segundo capítulo adentramos no papel do ensino de história na abordagem do tema transversal dos Direitos Humanos partindo de autores (as) que também veem no Ensino de História uma oportunidade de explorar essa temática, analisando seus avanços e retrocessos. Também refletiremos sobre a função social da educação, da escola e da disciplina de história. Problematizamos a educação que temos, que continua segregativa e reprodutiva, na tentativa de conseguir a educação que queremos.

Intentamos questionar sobre as formas de resistência dos excluídos, discriminados ou explorados, as principais vítimas das violações e negligências dos Direitos Sociais. Para tanto, entre outras ações, esmiuçamos os últimos relatórios dos Direitos Humanos no Brasil em busca de respostas para nossa reflexão. Bobbio (2004), em favor dos Direitos do homem diz que “[...] a efetivação de uma maior proteção dos direitos do homem está ligada ao desenvolvimento global da civilização humana” (BOBBIO, 2004, p.64)

Já no terceiro capítulo faremos a análise de algumas prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB), para observar as normas que definem os saberes históricos a serem ensinados em sala de aula e sua relação com a temática dos Direitos Humanos. Após socialização de reflexões sobre o ato de aprender e ensinar baseado em autores de diferentes áreas do conhecimento procuremos explicar cada metodologia usada ao longo do processo de desenvolvimento de uma oficina, no intuito de justificar a opção pela oficina, como prática de aprendizagem, e não outra prática como produto final desta dissertação.

Dentro do sistema capitalista os Direitos Humanos são apresentados em volta de um processo variável de afirmação, negação, garantia, seletividade e limitação dos seus padrões. Mascaro (2017, p.110), destaca que “o movimento que garante o capital e seus detentores também é o que garante ou nega a liberdade de expressão, os Direitos Sociais, as liberdades associativas e políticas”.

Nesta perspectiva buscaremos sistematizar uma oficina pedagógica objetivando analisar a historicidade dos Direitos Humanos e sua relação com o ensino de história e consequentes resultados da violação dos direitos em geral e dos direitos sociais. Apresentaremos diversas metodologias ativas e tecnologias de informação e

comunicação (TICs) dentre elas: (análise de músicas; Padlet; nuvem de palavras (menti meter.com); pesquisa, aula invertida, integração na sala de aula, atividade online, produção de podcast (com o uso das mídias) e jogos digitais. Por meio desta oficina intitulada: Para que todos (as) saibam que não fiquemos calados: Direitos Humanos? Ou Humanos Direitos? Refletiremos sobre: a importância do mundo virtual e das tecnologias digitais na prática do professor (a) de história em direitos humanos; tornamos pública parte da pesquisa científica sobre o ensino de história em direitos humanos; estimulamos os nossos pares a lutarem contra o atual retrocesso, mediante tantas violações de direitos e descaso nas políticas públicas; apontaremos a desigualdade social e a pobreza como consequência das violações dos Direitos Humanos, cuja elevação se deu ainda mais pela pandemia COVID-19 e etc. Sendo assim, a pesquisa se apresenta como uma oportunidade para os nossos pares entrarem em contato com uma proposta recente destinada ao ensino de história em Direitos Humanos, demonstrando como é possível estimular os discentes a reconstruírem o saber histórico em sala de aula.

## Capítulo I- Histórico, desafios e caminhos da trajetória dos Direitos Humanos

Um dos marcos importantes do processo de Proteção Internacional dos Direitos Humanos é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 10 de dezembro de 1948, vindo a definir com precisão o elenco dos direitos e das liberdades fundamentais. Os Direitos Humanos precisam ser vistos como um agregado de direitos que deve ser assegurado a todos os seres humanos, independente das suas diferenciações de caráter biológico-natural, cultural-ideal e econômico-material - direitos esses adquiridos historicamente, no decorrer da modernidade. A Declaração estabelece duas categorias de direitos: os civis e políticos e os econômicos, sociais e culturais. Combina, desta maneira, o discurso liberal e o discurso social da cidadania, conjugando os valores da liberdade e da igualdade. Como bem sintetiza Flávia Piovesan (2013, p. 191),

No momento em que os seres humanos se tornam supérfluos e descartáveis, no momento em que vige a lógica da destruição, em que cruelmente se abole o valor da pessoa humana, torna-se necessária a reconstrução dos Direitos Humanos, como paradigma ético capaz de restaurar a lógica do razoável.

Mondaini (2010, p.57) suscita que “uma educação em Direitos Humanos”- em particular, uma “educação histórica em Direitos Humanos” - seja não apenas importante para o estudante no que diz respeito aos temas trabalhados em sala de aula como também imprescindível para a sua formação como sujeito de direitos, ou seja, para a sua afirmação como cidadão, pois, sem o conhecimento dos seus direitos reconhecidos legalmente pelo Estado, ou sem a consciência crítica que o estimule à luta por novos direitos legitimamente aceitos pela sociedade, o estudante, na verdade, qualquer indivíduo, dificilmente poderá ultrapassar as barreiras existentes à sua inclusão numa comunidade política.

A temática Direitos Humanos atrai olhares de muitos historiadores e intelectuais interessados em acompanhar as condições políticas, geopolíticas e sociais que resultaram no documento intitulado Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e a partir dela inúmeras convenções internacionais em defesa das minorias, não obstante as diversas situações de uso para defender interesses dos países hegemônicos da Ordem Internacional.

No intuito de construir uma história dos Direitos Humanos não há uma urgência maior do que levar esta discussão para o espaço da sala de aula como também para além do portão da escola, na sociedade como um todo evidentemente, por meio da disciplina de História. Mondaini (2010), a respeito dos Direitos Humanos constrói a seguinte metáfora:

A metáfora mais apropriada para se ilustrar a situação que envolve a presente proposta é aquela da construção de um barco, com o mesmo já estando em alto mar, em meio a uma tempestade, sob o risco de naufragar antes mesmo de soldadas as chapas de aço que compõe o seu casco e de instalados motor e hélice, respectivamente responsáveis pela segurança do barco e por levá-lo adiante. (MONDAINI, 2010, p. 56)

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006, p.18), afirma que:

A educação é compreendida como um direito em si mesmo, e um meio imprescindível para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos e desenvolvimentos de valores, atitudes e comportamentos além da defesa socioambiental e de justiça social.

Esta narrativa induz às questões relacionadas aos fatos históricos que proporcionaram os Direitos Humanos e mobilizaram grupos sociais excluídos a continuarem lutando por seus Direitos. Sendo a educação um Direito imprescindível para se alcançar outros direitos, como saber se todos os que não são sequer mencionados na escola e demais espaço públicos e privados, não serão negligenciados e cairão em desuso? Desta maneira torna-se urgente desenvolver processos formativos, para nossos professores de História em especial, que permitam articular diferentes dimensões - cognitiva, afetiva e sociopolítica - fundamentais para a educação em Direitos Humanos, assim como utilizar metodologias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que favoreçam educar-se em Direitos Humanos.

Conforme a Organização das Nações Unidas (ONU), os Direitos Humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. São garantidos legalmente em Lei, protegendo indivíduos e grupos contra ações que interferem nas

liberdades fundamentais e na “dignidade” humana. De acordo com Mondaini (2010, p.57), “o terreno sobre o qual são erguidos os Direitos Humanos se apresentam como um verdadeiro “campo de conflitos”, dando forma a uma luta em torno daquilo que deve ser observado como “legítimo” pela sociedade. ”

Segundo o 5º Relatório Nacional sobre os Direitos Humanos no Brasil (2001-2010) o primeiro documento sobre os Direitos Humanos foi a Declaração Americana dos Direitos do Homem que foi elaborada pela Organização dos Estados Americanos (OEA), três meses antes da Assembleia Geral da ONU ter proposto a DUDH. Somente em 1959, que a OEA decidiu estabelecer a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH).

Para Mondaini (2010):

[...] coube a três processos históricos a tarefa de pavimentar a estrada para a passagem de uma “era dos deveres” para uma “era dos direitos”: No século XVII, a Revolução Inglesa; no século XVIII, a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa. (MONDAINI, 2010, p. 57)

Ainda segundo Mondaini esses três processos revolucionários se destacaram, entre outras coisas, pelo fato de terem introduzido na História as Declarações de Direitos. Essa transição da “era dos deveres” (regimes absolutistas) para a “era dos direitos” não se deu de imediato. Países capitalistas na África, Ásia e América Central e do Sul que não passaram por experiências de revoluções socialistas, por exemplo, por muito tempo não tiveram seus Direitos Humanos reconhecidos pelos seus respectivos Estados. Acontecimentos históricos eclodiram em meados do século XX, a Revolução Russa, a ascensão do nazismo, as duas Guerras Mundiais, as bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki, e naquele contexto, foi criada a ONU e a aprovação da DUDH, em 10 de dezembro de 1948. Recorda-se aqui a importância dos ativistas dos Direitos Humanos espalhados em várias organizações sem fins lucrativos pelo mundo afora que vem fazendo com que essa temática não seja transformada em uma utopia, ou uma miragem sociojurídica.

Um dos objetivos desta pesquisa é abordar o ensino dos Direitos Humanos a partir das aulas de História. Sendo os Direitos Humanos uma construção política e histórica, a partir da pesquisa bibliográfica e historiográfica, pretende-se analisar a sua historicidade e a relação com o ensino da disciplina de História. Portanto, diante de uma sociedade desigual e injusta se faz necessário refletir sobre os Direitos Humanos

com ênfase nos direitos sociais e despertar nos discentes o desejo de superar os desafios educacionais vivenciados na sociedade dependente e subdesenvolvida em que se encontra o Brasil. O que se busca com essa pesquisa a princípio é apresentar a trajetória histórica dos Direitos Humanos desde a origem do termo, onde surgiu, a sua relação com os movimentos revolucionários burgueses como a Independência dos Estados Unidos em 1776, a Declaração do Homem e do Cidadão na França de 1789 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 dentre outros. Busca-se entender a relação dessa História com a questão da cidadania e na ocasião dialoga-se com os historiadores brasileiros Murilo Carvalho e Florestan Fernandes. Murilo Carvalho (2002, p.19) que parte da afirmação de que “o fator mais negativo para cidadania foi a escravidão”. Ele também apresenta outro grande obstáculo à expansão da cidadania no Brasil herdado da colônia, que era a grande propriedade rural. E Florestan Fernandes aborda a questão da formação e desenvolvimento da sociedade brasileira mostrando, criticamente, as condições e conflitos inerentes a formação social da sociedade brasileira. (FERNANDES,1967).

O Brasil tornou-se independente, porém manteve a escravidão que excluiu a maioria da população da participação política. Portanto, para alcançar esse objetivo dentre outros, precisa-se compreender a trajetória histórica dos Direitos Humanos também aqui. Segundo Antônio Carlos Wolkmer,

Examinar e problematizar a relação entre a história e o direito reveste-se hoje da maior importância, principalmente quando se tem em conta a percepção da normatividade extraída de um determinado contexto histórico definido como experiência pretérita que conscientiza e liberta o presente. (WOLKMER, 2002, p.11)

As profundas mudanças epistemológicas nas ciências humanas, os novos interesses, a insurgência de conflitos sociais e as recentes transformações por que vem passando as formas de vida contemporânea determinam uma renovação metodológica nos estudos históricos das instituições jurídicas e políticas. Conforme Wolkmer (2002, p.17), a História do Direito, a partir do momento em que a historiografia tradicional, Liberal-burguesa, passa a ser mera disciplina de justificação da ordem legal imperante e da acumulação de conhecimentos para chamada “cultura superior”, sem fins úteis para a realidade, perde sua significação e entra em constante descrédito, constituindo-se num campo do saber de pouca utilidade, acabando, seus pressupostos, por sucumbir numa crise de eficácia. Ainda afirma o autor que,

Repensar a historicidade das ideias e das instituições no direito, urge, tendo em conta a preocupação com a historicidade da crise, os novos marcos teórico-metodológicos que possibilitam alcançar novo paradigma, envolvendo modalidades alternativas de interpretação, pesquisa e investigação histórica. A historicidade contemporânea não mais linear, elitista e cumulativa, mas problematizante, desmistificadora e transformadora determina os novos marcos na historicidade do direito. [...]

Direito é um instrumento de luta a favor dos menos favorecidos e injustiçados. Antes do exame histórico-crítico da cultura jurídica brasileira cabe parametrizar o tipo de direito que foi transposto e incorporado com a colonização e indagar a natureza do moderno direito (Liberal-burguês) a especificidade ideológica de suas instituições (pública e privada) e o núcleo caracterizador da historicidade de seu pensamento (WOLKMER, 2002, p.17 - 24).

### **1.1- Estado, cidadania E Direito**

Flavia Castro (2010, p.16) diz que “as origens do Direito se situam na formação das sociedades e isto remonta a épocas muito anteriores à escrita e o que se mostra mais interessante neste estudo especificamente é que, dependendo do povo de que se trata, esta ‘época’ ainda é hoje. ”

A palavra "Direito", conforme Flávia Lages de Castro (2010), vem dos Romanos antigos e é a soma da palavra DIS (muito) + RECTUM (reto, justo, certo), ou seja, Direito em sua origem significa o que é muito justo, o que tem justiça. Castro entende o “Direito como sendo o conjunto de normas para a aplicação da justiça e a minimização de conflitos de uma dada sociedade. ” Estas normas, estas regras, estas sociedades não são possíveis sem o homem, porque é o ser humano quem faz o direito e é para ele que o direito é feito. A história humana liga-se à história do direito, porque tudo quanto o homem realiza em sociedade está conectado, direta ou indiretamente, pelo direito.

Esta dependência do fator humano é exteriorizada por Bagnoli et al (2009, p. 11), da seguinte maneira:

O Direito, mais do que fatos e acontecimentos, é um valor construído e erigido em todas as sociedades independente das formas de organização, sistematização e estruturação social, política, cultural, ética e moral. [...] como valor que é, o Direito vem sendo vivenciado e realizado pelo homem ao longo da história. Parece, então, que a história humana se liga essencialmente à história do Direito, porque tudo quanto o homem faz em sociedade está entrelaçado, direta ou indiretamente, pelo Direito, ou se manifesta mediante formas jurídicas.

Neste sentido de acordo com Miguel Reale (1956, p. 273, apud BAGNOLI, et al, 2009, p. 4), o:

Direito é uma experiência vital; é uma soma de atos que as gerações vão vivendo, uma após outras, dominadas, todas, pelo ideal do que chamamos de justo. Pois bem, a esta experiência histórica, que se concretiza no tempo, ao fato social que progride ou regride assumindo fisionomias e aspectos bastante diversos, variando de lugar para lugar, de tempo para tempo, e exprimindo-se em sistemas de normas positivas damos o nome de Direito.

Conforme Castro (2010), todas as comunidades que existem ou existiram produziram seu “Direito”. A história do direito nos apresenta uma compreensão de que não são as leis que formam uma sociedade, mas que estas, históricas em si, são feitas a partir do que uma sociedade pensa ou deseja de si (CASTRO, 2010, p. 16). O estudo sobre a questão dos direitos nas sociedades ágrafas, sejam aquelas ocorridas durante a Pré-História ou atualmente, constitui em objeto dos trabalhos de etnologia jurídica (GILISSEN, 1995, p. 32).

Estes direitos são numerosos: cada comunidade tem seu próprio costume pois ela vive isolada, quase sem contato com outras comunidades; [...]. A extensão das comunidades que tinham o seu direito próprio é muito variável: por vezes um clã, mais frequentemente uma etnia. [...] Os direitos dos povos sem escrita são direitos em nascimento: distingue-se ainda mal o que é jurídico do que não é jurídico. [...] admite-se assim que não existe uma noção eterna de justiça, podendo esta noção variar com o tempo e com o espaço. (GILISSEN, 1995, p. 35-36)

O Direito, independente das formas de organização, sistematização e estruturação social, política, cultural, ética e moral, é um valor construído e erigido em todas as sociedades. Sendo assim, convém observar que nas civilizações primitivas, os anciãos tornavam as regras e normas conhecidas por meio de provérbios e adágios. As questões ligadas à justiça eram de suma importância para as antigas civilizações. A Lei e a Justiça eram conceitos fundamentais, que impregnavam sua vida social e econômica. Inclusive os jovens estudantes consagram uma grande parte do seu tempo para estudar as leis e exercitar-se regularmente na transcrição dos códigos legais e dos julgamentos que tinham formado jurisprudência (KRAMER apud GIORDANI, M, 2001, p. 138. Apud CASTRO, 2010, p. 20-21).

Como valor que é, o direito vem sendo vivenciado ao longo da história pelos seres humanos. Entender alguns fatos como a instituição histórica dos códigos das antigas civilizações proporciona uma reflexão diferenciada do direito contemporâneo.

Independentemente das formas de organização e estruturação social, moral, política, cultural e ética de toda sociedade, o Direito é uma experiência vital e a história procura especificamente ver as transformações e as permanências pelas quais as sociedades humanas passaram. Daí que, para promover uma concepção sobre os Direitos Humanos atuais e juntos construir uma reflexão histórico-crítica da cultura jurídica brasileira, cabe primeiramente problematizar o tipo de direito que foi transposto e incorporado pelas antigas civilizações destacando dentre outras os dois sistemas jurídicos de maior relevância no mundo antigo: Grécia e Roma, já que os pensadores gregos lançaram as bases do direito público moderno e os romanos criaram a ciência do direito no sentido próprio da palavra, estruturando os alicerces do direito hodierno.

Antes de apresentar aspectos dessa contribuição greco-romana, é importante destacar que não foi o único caminho histórico na constituição das civilizações, muito menos na organização jurídica. As civilizações - chinesa, hindu, japonesa, egípcia, hebraica, árabe, dentre outras, tiveram seus próprios caminhos, com formações sociais distintas entre si. Por exemplo, segundo Gilissen, ao analisar o direito chinês na Antiguidade,

O direito chinês não é, como os direitos hindu e muçulmano, um direito estritamente religioso; é antes um sistema jurídico integrado numa concepção filosófica, o Confucionismo. Como tal, conservou-se quase imutável durante dois milênios; mas, à face do direito de base filosófica que se exterioriza no respeito dos ritos (*o li*) os soberanos tentaram, com a ajuda dos legistas, impor um sistema jurídico baseado na lei (*o fa*), sobretudo na lei penal. A história do direito chinês é o antagonismo entre o *li* e o *fa*. O direito tradicional chinês é caracterizado pela diferenciação das classes sociais, tendo uns estatutos morais e jurídicos próprios, e a importância da família como base nas relações sociais. As classes privilegiadas, às quais repugna conhecer uma lei uniforme, vivem segundo os códigos de honra; o povo estava submetido a um direito penal muito severo. (GILISSEN, 1995, p. 108-109)

O sistema jurídico da Grécia antiga foi uma das fontes históricas dos direitos da Europa Ocidental (GILISSEN, 1995, p.73). Falar de Grécia era falar de certo ponto de uma “unidade cultural”, com deuses, dialetos e alguns hábitos comuns. O mundo grego em decorrência do aprofundamento da ciência política e filosófica deixou amplo legado no que se refere a modelos de regimes políticos e contribuiu para a elaboração do direito público moderno, devido à fundação da “ciência do governo, da pólis ou cidade”. As diferentes formas de concessão para a cidadania no mundo grego, variavam no tempo e no espaço. Vamos a um exemplo, a cidade de Tasos, por volta dos séculos V ou IV a.C.:

A assembleia de cidadãos decidiu; decisão idêntica para os (assuntos) remanescentes com a decisão do Conselho; pregação a Hércules e a todos os outros deuses; Boa Fortuna; os habitantes de Neápolis, que descendem das mulheres de Tasos, serão considerados cidadãos de Tasos e podem, eles e seus filhos, participar de tudo de que participam os cidadãos de Tasos; e quando eles atingirem a mesma idade que os outros cidadãos de Tasos, deverão prestar um juramento (de fidelidade), de acordo com as leis; este decreto deverá ser inscrito próximo da lei que versa sobre a privação de direitos civis, no mercado e no porto, e os *prostátai*, juntamente com o secretário, trarão o decreto sobre Apemanto, e os hieropoíoi farão com que o decreto seja inscrito no santuário de Hércules; o mesmo regulamento também se aplica às mulheres; se qualquer magistrado ou cidadão violar essa disposição, será privado dos direitos civis e sua propriedade será consagrada à Hércules. (ARNAOUTOGLU, 2003, p.106-107)

De acordo com Bagnoli et al, a Grécia teve menor sistematização do direito e na elaboração do direito privado verificado em Roma esse feito, mediante o trabalho dos juristas (BAGNOLI, et al 2009, p.31).

“[...] diferentemente do que se verifica em Roma, não houve uma compilação de textos legislativos ou de comentários de juristas, pois o elemento central do direito grego estava na concepção difundida de justiça presente na coletividade”. (BAGNOLI, et al, 2009, p. 44) A partir da análise dos documentos citados acima foi possível notar que, para os pensadores gregos, o *nomos* era a fonte do direito. A ideia de *nomos* permite a limitação do poder já que os indivíduos devem obedecer tão somente a lei. O papel do Direito privado na Grécia deixou influência parcial ao Direito moderno Ocidental, porém, representou uma diferença substancial em relação aos direitos de povos ditos primitivos.

O que torna a vida política grega diferente da de civilizações primitivas, e lhe confere um significado duradouro, é a capacidade que tinham os gregos de aos poucos compreenderem que os problemas da comunidade são provocados pelos seres humanos e exigem soluções humanas. Assim, os gregos chegaram a entender que a lei era uma conquista mais da mente racional do que um edito imposto pelos deuses. (PERRY et. al., 1985, p. 50)

No entanto devemos levar em consideração, as observações feitas por Ciro Flamarion Cardoso sobre um dos fundamentos estruturais dessas formações sociais - a escravidão:

A soberania dos cidadãos dotados de plenos direitos era imprescindível para a existência da Cidade-Estado. Segundo os regimes políticos, a proporção desses cidadãos em relação à população total de homens livres podia variar muito, sendo bastante pequena nas aristocracias e oligarquias e maior nas

democracias. Outrossim, o lugar estratégico em que tais cidadãos exerciam sua soberania, podia variar igualmente: em Atenas era a assembleia popular (a *Eclesia*), e em Roma um conselho (o Senado).

Mesmo nas democracias, contudo, eram excluídos da cidadania os escravos, os estrangeiros residentes e as mulheres. (CARDOSO, 1987, p. 8)

Os filósofos mais conhecidos do mundo grego, dentre eles Platão e Aristóteles, defendiam a noção de que o Direito e as Leis eram elementos essenciais para a organização da polis, sendo necessários para se alcançar o ideal do bem. Para Platão, o emprego da palavra ideia está diretamente ligada com a ética, logo, a ideia de justiça deve ser assim compreendida. Ele desenvolveu seu pensamento como algo verdadeiro que representava a fonte de onde a pólis teria de participar, ou seja, a ideia em si existia e era verdadeira, a dificuldade estava em mergulhar o Estado nela (BAGNOLI, et al, 2009). Para o referido filósofo, conforme Bagnoli et al 2009, “o resultado do processo legiferante é um momento fundamental para a formação de uma comunidade. A Lei deve participar da ideia do bem, promovendo a felicidade de todos, ou seja, ao direito compete educar os indivíduos.” Em síntese, para Platão, as Leis devem participar ao máximo da ideia de Justiça, devendo ser seguida por todos inclusive pelos governos.

Portanto, a filosofia de Platão e Aristóteles permitiu maior compreensão do Direito e da função da Lei, sendo esta conectada com a ideia de justiça e até hoje utiliza-se a classificação de justiça proposta por Aristóteles, como as considerações quanto à equidade e a relevância da Constituição. Cabe-nos observar, que esses filósofos defendiam a ordem escravocrata, como bem alertou Jacob Goreneder:

Do ponto de vista da ideologia escravocrata, poucos autores antigos se mostraram tão sensíveis quanto Aristóteles à contradição entre homens livres e escravos. A diferença dos estoicos, não relativizou a legitimidade da instituição servil, mas, ao contrário, procurou integrá-la numa doutrina política harmônica. Para tanto, declarou o escravo um ser inferior *por natureza*, destinado a obedecer e a servir e que, cumprindo as ordens do senhor, tinha com ele interesse comum e amizade recíproca. Mas os escravos eram também perigosos. (GORENDER, 2011, p.95)

As civilizações ocidentais na Antiguidade, tiveram por base o trabalho escravo, constituíram sociedades onde o escravismo funcionava de forma estrutural e o campo do Direito formal e dos “direitos” das pessoas era influenciado diretamente por esta relação social. Não podemos nos esquecer desta condição ao fazermos a análise da importância bem como da herança cultural e jurídica desses povos para a formação

do chamado Direito ocidental moderno. Sobre a importância romana sobre a chamada noção ocidental de Direito,

A grande realização de Roma foi transcender a estreita orientação política da Cidade-Estado e criar um Estado universal, que unificou as diferentes nações do mundo mediterrâneo. [...] Roma ultrapassou as limitações do espírito de cidade-estado e desenvolveu um sistema de lei e cidadania por todo o império. (PERRY et. al., 1985, p. 106)

Castro (2010) ao realizar uma ambientação preliminar dos diferentes momentos da História de Roma, buscando perceber que a importância do estudo do Direito Romano faz-se óbvia quando se compara o Direito Romano com o Direito Civil brasileiro. Nada menos que oitenta por cento dos artigos do Código brasileiro foram confeccionados baseando-se direta ou indiretamente nas fontes jurídicas romanas (CASTRO, 2010, p. 84).

Dessa forma, parte da formação social brasileira recebeu como herança a romanização, inclusive em seu aspecto jurídico, guardadas as condicionantes históricas próprias de nossa história. Conforme Castro (2010, p. 83), “[...] somos romanos quando falamos em Direito, quando fundamos nossa sociedade em um Estado de Direito. Direito este sistematizado pelos romanos antigos”. No entanto, não devemos romantizar a questão do Direito como fruto de uma suposta evolução dos povos. Não foi sem luta que diversos grupos, classes sociais, conquistaram diferentes direitos. Por exemplo, a história da plebe em Roma é significativa.

Os plebeus, cientes da sua importância tanto para a economia quanto para a segurança de Roma, iniciaram uma luta por igualdade de direitos. Essa luta se estendeu por mais de duzentos anos e beneficiou, sobretudo, os plebeus mais ricos, que tinham como via de acesso o casamento entre seus filhos e os das famílias patrícias. Por meio de sucessivas revoltas, os plebeus foram conquistando os seguintes direitos: Tribuno da plebe- (494 a.C.), Lei das XII Tábuas-(450 a.C.), Lei de Canuléia- (445 a.C.), Lei Licínias (367 a.C.), Lei Poetelia Papira- (326 a.C.) e Lei Hortênsia- (286 a.C.). Ao mesmo tempo, a civilização romana constituiu uma das maiores formações sociais escravistas da história, conquistando e escravizando diversos povos.

Afinal a longa luta entre plebeus e patrícios culminou com a eliminação da maioria das sobrevivências da constituição gentílica. O epílogo desta luta

social foram o nivelamento das duas classes e o conseqüente surgimento de uma única classe dirigente, a dos cidadãos livres romanos (*cives romani*), proprietários de terra; paralelamente instaurou-se um aparato governamental com as características de um Estado escravista. Os cidadãos agora, já não se distinguiam uns dos outros por suas origens, mas pela fortuna e as funções que exerciam; a nova aristocracia, provinda das camadas superiores do antigo patriciado e da plebe, começou a considerar-se como nobreza. Ao mesmo tempo, constituiu-se a classe servil, dos escravos, privados da sua liberdade totalmente, por constrangimento direto e extraeconômico, a partir de prisioneiros de guerra, principalmente. (OHLWEILER, 1985, p. 83-84)

Em tal cenário de produção jurídica permite-se compreender que o direito oficial nem sempre representou o genuíno espaço de cidadania, de participação e das garantias legais para grande parte da população. Seu estudo deve levar em conta, as contradições históricas, assim como a prática de ensinar tais questões em sala de aula. A narrativa que apenas informa as contribuições do mundo greco-romano para a “civilização ocidental” deve ser problematizada, pontuada do ponto de vista histórico, de modo que os estudantes construam o conhecimento de forma crítica, compreendendo a historicidade das formas institucionais e dos conceitos como o de “cidadania” e de “Direitos Humanos”. Não apenas esta, mas também aquelas que colocam as contribuições das revoluções burguesas e da ordem capitalista na construção dos referidos conceitos.

## **1.2- Movimentos revolucionários burgueses e seus reflexos**

Para melhor compreender a relação dos Direitos Humanos com os movimentos revolucionários burgueses, é preciso que se diga algo mais sobre essa trajetória. Isso não teria ocorrido se não fosse a forte influência de pensadores iluministas e liberais como John Locke, Montesquieu, Aléxis de Tocqueville, John Stuart Mill, entre outros, que construíram a ideia de garantia e proteção das liberdades individuais, em que pese o fato de que o Liberalismo compactuou com a manutenção da escravidão, mais especificamente nas colônias do continente americano, muitas vezes justificando sua manutenção.

Teve também grande importância nesta pavimentação da estrada que conduziu aos Direitos Humanos as teorias democráticas de Jean Jacques Rousseau para a retomada moderna da noção de que os interesses coletivos devem prevalecer sobre as vontades particulares e de corporações. De acordo com Castro (2010, p. 211):

Os iluministas foram grandes pregadores da Liberdade Individual e defenderam a propriedade com igual vigor. Eles também pregavam a igualdade, mas esta, para eles, não era manifesta através de uma igualdade total, inclusive de bens materiais. Para eles os homens, mesmo os mais pobres, estariam livres e iguais simplesmente se pudessem escolher para quem trabalhar. Assim, o trabalho seria equiparado a um bem, como o capitalismo o faz até hoje.

Voltaire e Diderot afirmaram:

Todos os camponeses não são ricos, e não é preciso que o sejam. Carecemos de homens que tenham seus braços e boa vontade. Mas até estes homens, que parecem o rebotalho da sorte, participam da felicidade dos outros. Serão livres para vender seu trabalho a quem quiser pagá-los melhor. A liberdade será sua propriedade. A esperança certa de um justo salário os sustentará. Com alegria educar sua família em seus ofícios laboriosos e úteis. Essa classe de homens, tão desprezível aos olhos dos poderosos, constitui o principal celeiro de soldados. Assim, do cedro à foice e ao cajado, tudo se anima, tudo prospera, tudo ganha força nova graças a uma única mola. (VOLTARE; DIDEROT, 1988, p.188 apud CASTRO 2010, p. 211-212).

Do ponto de vista político, de acordo com Castro (2010), os iluministas, partindo do individualismo, propunham uma cidadania centrada na liberdade e na defesa burguesa da propriedade. Os filósofos do Iluminismo defendiam a cidadania a partir das concepções da Antiguidade Clássica, afirmando que a resposta para o porquê do indivíduo renunciar a certos direitos em nome da vida social era uma criação artificial, através de um pacto social, um contrato. Neste sentido a vida social é entendida como uma sociedade, ou seja, uma associação voluntária de homens livres, que regulam, segundo sua própria razão e em função do próprio interesse, o seu convívio. Deve ser a lei a organizadora do poder nesta sociedade encarnado agora no Estado:

(...) diante de todos e para todos os direitos que a força do Estado deve assegurar. Por isso, a cidadania já não poderá significar aqui o mesmo que para o mundo antigo e medieval, e mesmo a isonomia da Antiguidade clássica se revestirá de outro sentido. Ela ainda significa a igualdade diante da lei, mas agora se aplica a todos os homens sem exceção, como fundamento da cidadania, já que é a base sobre a qual serão fixados os outros direitos que regularão a possibilidade de expressão social da diferença entre os homens (QUIRINO,1987, p.24 apud CASTRO, 2010, p. 209-210).

Posteriormente à crítica aos ideais liberais burgueses, surgiram as concepções anarquista e marxista, que questionaram seus pressupostos. Karl Marx e Friedrich Engels são referências nessa questão. Questionaram a noção de universalidade do

direito burguês e sua pretensa condição de não poder ser superada historicamente por outras formações sociais.

O fato é o seguinte, portanto: determinados indivíduos, que são ativos na produção de determinada maneira contraem entre si essas determinadas relações sociais e políticas. A observação empírica tem de, necessariamente, provar empiricamente e sem nenhum tipo de mistificação ou especulação, em cada caso concreto, a relação existente entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado brotam constantemente do processo de vida de determinados indivíduos; mas esses indivíduos tomados não conforme possam se apresentar ante a imaginação própria ou alheia, mas sim tal como *realmente* são, quer dizer, como atuam, como produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, premissas e condições materiais, independentes de seus arbítrios.

A produção das ideias, das representações, da consciência é, ao princípio, entrelaçada sem mediações com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, a linguagem da vida real. A formação das ideias, o pensar, a circulação espiritual entre os homens ainda se apresenta nesse caso como emanção direta de seu comportamento material. Vale o mesmo para a produção espiritual, conforme esta se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. (MARX; ENGELS, 2007, p. 47-48)

Desse modo, ao trabalhar a contribuição dos movimentos revolucionários burgueses para a noção de Direitos Humanos e de cidadania, é preciso que os docentes discutam o alcance, os compromissos, os interesses, dos legisladores, pensadores, das classes sociais, na elaboração de seus estados e leis, a relação com a escravidão, com a defesa da propriedade privada e a cumplicidade com o colonialismo anterior. O exemplo da independência dos Estados Unidos da América é didático.

### **Independência dos Estados Unidos - Declaração e Constituição estadunidense**

O processo emancipador dos Estados Unidos foi inspirado em diversas ideias iluministas, como liberdade, justiça e combate à opressão política, difundido nas colônias inglesas por pensadores como o escritor Thomas Paine (1737-1809) e o político Samuel Adams (1722-1803). O texto da Declaração de Independência dos Estados Unidos revela essa inspiração, ao defender a liberdade individual do cidadão e criticar a tirania dos governantes. Como já mencionado, o político e advogado Thomas Jefferson, principal redator da Declaração da Independência, era um

admirador de John Locke. Veja esse trecho da Declaração da independência dos Estados Unidos 1776: “Todos os homens são criados iguais e estão dotados por Deus de certos direitos fundamentais, como direito à vida, à liberdade e à busca da felicidade.” Emília Viotti Costa (2003) também revela essa inspiração:

Em 4 de julho de 1776, as treze colônias que viveram inicialmente a constituir os Estados Unidos da América (EUA) declaravam sua independência e justificavam a ruptura do Pacto Colonial. Em palavras profundamente subversivas para a época, afirmavam a igualdade dos homens e apregoavam como seus direitos inalienáveis: o direito à vida, à liberdade e à Busca da Felicidade. Afirmavam que o poder dos governantes, aos quais cabia a defesa daqueles direitos, derivavam dos governados. Esses conceitos revolucionários que ecoavam o Iluminismo foram retomados com maior vigor e amplitude treze anos mais tarde, em 1789, na França (COSTA, 2003, p.11).

Para deixar clara a sua independência os povos representantes dos povos da Virgínia redigiram a “Declaração de direitos do bom povo da Virgínia”, sendo o primeiro documento escrito, com valor jurídico, a coroar muitos ideais iluministas. Veja alguns de seus artigos:

Que todos os homens são, por natureza, igualmente livres e independentes, e têm certos direitos inatos, dos quais, quando entram em estado de sociedade, não podem por qualquer acordo privar ou despojar seus pósteros e que são: o gozo da vida e da liberdade com os meios de adquirir e de possuir a propriedade e de buscar e obter felicidade e segurança. [...]

Que todo poder é inerente ao povo e, conseqüentemente, dele procede; que os magistrados são seus mandatários e seus servidores e, em qualquer momento, perante ele responsáveis. [...]

Que o governo é instituído, ou deveria sê-lo, para proveito comum, proteção e segurança do povo, nação ou comunidade; que de todas as formas e modos de governo esta é a melhor, a mais capaz de produzir maior felicidade e segurança, e a que está mais eficazmente assegurada contra o perigo de um mau governo; e que se um governo se mostra inadequado ou é contrário a tais princípios, a maioria da comunidade tem o direito indiscutível, inalienável e irrevogável de reformá-lo, alterá-lo ou aboli-lo da maneira considerada mais condizente com o bem público. (DECLARAÇÃO DE DIREITOS DO BOM POVO DE VIRGÍNIA, 1776)

Nesse clima de enfrentamento entre colônia e Metrópole, alguns intelectuais, inspirados no Iluminismo, começaram a defender a autonomia da colônia e o Movimento Revolucionário de luta por autonomia se transformou em luta pela independência. Tempos depois, os colonos que desejavam a Independência realizaram o segundo Congresso de Filadélfia, que conclamou os cidadãos às armas e nomeou George Washington (1732-1799) comandante das tropas coloniais e posteriormente o primeiro presidente dos Estados Unidos.

O advogado Thomas Jefferson (1743-1826) ficou responsável pela redação da Declaração de Independência, profundamente influenciada pelas ideias iluministas, foi aprovada em 4 de julho de 1776, porém a Independência dos Estados Unidos, somente se concretizou após muita luta contra a Metrópole. Diante da ausência de recursos, Benjamin Franklin (1706-1790), conseguiu apoio da França e da Espanha na luta contra a Metrópole inglesa. Os colonos saíram vitoriosos nessa guerra em 1781, mas somente em 1783 com a assinatura do Tratado de Versalhes na França, a Inglaterra reconheceu a Independência das treze (13) colônias.

Com relação à Declaração de Independência dos Estados Unidos e à Constituição estadunidense ao longo dessa breve contextualização histórica, algumas contradições se revelam entre os ideais defendidos e os direitos estabelecidos por elas na prática. Vários grupos sociais tiveram de lutar durante mais de dois séculos, alguns atualmente ainda lutam pela igualdade e pela garantia de seus direitos afirmados na Declaração da Independência dos Estados Unidos que diz: “ todos os homens são criados iguais e são dotados por Deus de certos direitos fundamentais. ”

O exemplo da escravidão negra, mantida nos Estados Unidos até a Guerra de Secessão (1861-1865) revela a contradição citada acima. Sendo Thomas Jefferson um grande proprietário de escravos, ele juntamente com outros líderes da Independência, não trataram a questão da escravidão negra, que afetava mais de meio milhão de negros que viviam em regime de trabalho escravo.

A questão escravocrata foi uma das causas da Guerra de Secessão citada acima. Na ocasião, o sul escravocrata disputa se o trabalho escravo seria expandido para o Oeste ou não com o norte abolicionista. Esta rivalidade entre a ala abolicionista e ala escravocrata alcançou o debate empresarial nas eleições de 1860 com vitória de Abraham Lincoln, representante dos Republicanos, que disputou com o representante dos Democratas Stephen Douglas.

Por Lincoln possuir uma postura ambígua a respeito da escravidão, pois era defensor da abolição da escravatura, mas acreditava que a “raça branca” era naturalmente “superior”. Ele desejava manter a escravidão nos locais onde ela já existisse e defendia a manutenção exclusivamente no Sul, ou seja, era contrário à sua expansão para novos territórios. Por essa postura ambígua Lincoln recebeu críticas dos dois lados. Os sulistas acabaram se separando da união e formando uma nova nação conhecida como Estados Confederados da América. Sendo estes dois

episódios: a eleição de Lincoln e a separação dos Estados sulistas os estopins que deu início a Guerra de Secessão em 1861.

Os sulistas foram derrotados pelos nortistas e à medida que sua economia foi sendo sufocada, bem como, à medida que os nortistas confiscavam as propriedades sulistas os escravos eram libertos. Sendo assim, a fuga dos escravos intensificou o desmoronamento do sistema escravista e da economia sulista, e em 1º de janeiro de 1863 com a Lei de Emancipação dos Escravos a Abolição da Escravidão foi decretada.

Lincoln, motivado por fins políticos, adotou uma nova postura, ao perceber que a defesa da Abolição aumentaria sua popularidade nos Estados Unidos e na Europa. Em 1865 com a 13ª Emenda Constitucional os sulistas foram reintegrados a União e Abolição da Escravidão no país foi oficializada definitivamente (SILVA, 2022).

Os indígenas norte-americanos também não tiveram os mesmos direitos à vida, à liberdade e à busca de felicidade, garantidos aos brancos pertencentes às elites econômicas, ou seja, à burguesia industrial e comercial e ao grupo dos proprietários de fazendas e de escravos. Depois da Independência, muitas tribos continuaram sendo massacradas e expulsas de suas terras, ou tiveram sua cultura destruída.

Com as mulheres estadunidenses não foi diferente. Elas não tinham os mesmos direitos civis que os homens, como por exemplo, o direito de voto, só reconhecido quase cento e quarenta anos depois. Sendo assim, a cidadania basicamente, na sua forma plena, não era privilégio de todos e nem de todas. Flávia Lages de Castro observa muitas falhas na Declaração de Independência. Destaca-se o fato de o próprio redator deste documento ter sido proprietário de escravos e apesar dessa Declaração indicar os caminhos da Democracia, não a que seria ideal, mas a que era possível para elite dominante do século XVIII, nem todos (as) americanos (as) se tornaram independentes na prática.

Particularmente interessante, neste sentido, é o fato de a Declaração falar de igualdade, liberdade e da busca da felicidade, enquanto ameríndios e 600.000 escravos americanos (aproximadamente) - escravos perpétuos que transmitiam seus status a toda a sua geração por intermédio da linha materna - eram mantidos no trabalho sob a chibata. Sem dúvida, um dos fatos mais dolorosos e mais reveladores do caráter da história americana é o de o próprio autor da Declaração de Independência haver sido um proprietário de escravos (APTHEKER, p. 113, apud Castro, 2010, p. 239).

No trecho abaixo o autor estabelece que o fim da escravidão nos Estados Unidos esteve ligado a uma cisão entre as elites do Norte e do Sul. A primeira, observando a escravidão como um entrave ao desenvolvimento de uma sociedade liberal e capitalista; e a segunda, tendo na exploração do trabalho escravo o sustentáculo da sua produção de riquezas.

Os líderes dos estados do Norte dos Estados Unidos durante o movimento contra o Sul escravista durante a Guerra de Secessão (1861–1865) tinham ideias a respeito da escravidão que podem ser resumidas com a frase seguinte: a escravidão era, para eles, “remanescente de um mundo agonizante de barão e servo, nobre e escravo”. (In: MOORE Jr., Barrington 1983, p. 145–146.)

### **Revolução da França: Declaração do Homem e do Cidadão**

A Revolução Francesa de 1789 representou a ruptura com o antigo regime absolutista, levando a classe burguesa ao poder e criando condições para o desenvolvimento do “Estado de Direito” e do Capitalismo. Apesar da Revolução Francesa ser caracterizada como um movimento essencialmente burguês, ela contou com a participação de vários setores sociais: a aristocracia, pequenos proprietários rurais, camponeses, os vários povos da cidade e com a pequena burguesia. Essa característica marcante da Revolução Francesa é identificada na afirmativa de Castro (2010, p. 250) quando diz que a “Revolução inicia seu caráter popular e que não é mais possível inventar uma saída sem contar com o povo que está nas ruas”

Às vésperas da Revolução Francesa o país ainda era agrário, mais de 85% da população vivia no campo. O capitalismo já estava presente e crescia a olhos vistos nesta sociedade, mas a organização social era baseada em estamentos, como na Idade Média. [...] A estranha contabilidade francesa, que fazia com que a maioria absoluta pagasse por privilégios caríssimos de uma minoria que se achava merecedora de tal adulação, acabou por tornar a economia francesa um caos. Para se ter uma ideia, só os gastos da corte que vivia no Palácio de Versalhes representavam 10% das despesas de toda a França. Como a máquina do Estado era ineficiente, os cobradores de impostos eram particulares que exploravam ao máximo quem pagava impostos (CASTRO, 2010, p. 248).

O processo revolucionário francês levou à promulgação da primeira Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que assegurava os princípios revolucionários: Liberdade, igualdade e fraternidade. Inspirado no Iluminismo, somado às necessidades de igualdade que esta sociedade tinha, rendeu o primeiro artigo de acordo com Castro (2010): “Art. 1º Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum”.

Os representantes do povo francês, constituídos em ASSEMBLEIA NACIONAL, considerando que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção dos Governos, resolveram expor em declaração solene os Direitos naturais, inalienáveis e sagrados do Homem, a fim de que esta declaração, constantemente presente em todos os membros do corpo social, lhes lembre sem cessar os seus direitos e os seus deveres; a fim de que os Pactos do Poder legislativo e do Poder executivo, a instituição política, sejam por isso mais respeitados; a fim de que as reclamações dos cidadãos, doravante fundadas em princípios simples e incontestáveis, se dirijam sempre à conservação da Constituição e à felicidade geral. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789)

A Declaração do Homem e do Cidadão, resultado da Revolução Francesa, é considerada uma das mais importantes entre todos os movimentos revolucionários e influenciou na criação e consolidação dos Direitos Humanos garantidos ao homem e ao cidadão, que hoje “todos” desfrutam. Segundo Vovelle,

Adotada pela Assembleia Constituinte entre 20 e 26 de agosto de 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão é até hoje a principal referência para avaliar e compreender a contribuição da Revolução Francesa. Michelet via nela o "credo da nova era". Seu alcance é avaliado em referência às declarações que podem ser evocadas: a Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776) e, mais precisos, os preâmbulos das constituições de certos Estados americanos mencionam os direitos do homem, mas com uma abordagem pragmática, sem aspirar à universalidade. Os membros da Assembleia Constituinte francesa, que conheciam esses textos, assim como podiam se reportar à petição de direitos redigida em 1689 pelo Parlamento inglês, não e seus reflexos e seus reflexos o careciam de exemplos, e eles haviam lido os textos dos grandes juristas do Iluminismo, fundadores da teoria do direito natural. Lendo Locke, Voltaire, Rousseau e os enciclopedistas, eles haviam se impregnado dessa nova filosofia. Assim, a ideia estava no ar, e uma declaração de direitos era exigida em certos cadernos de reclamação. (VOVELLE, 2012, p. 67-68)

Essa Declaração serviu para universalizar os direitos em outros documentos, inclusive a Declaração dos Direitos Humanos da ONU, em 1948. Bobbio confirma isso em sua obra:

Com a Declaração de 1948, tem início uma terceira e última fase, na qual a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado. No final desse processo, os direitos do cidadão terão se transformado, realmente, positivamente, em direitos do homem. Ou pelo menos, serão os direitos do cidadão daquela cidade que não tem

fronteiras, porque compreende toda a humanidade; ou, em outras palavras, serão os direitos do homem enquanto direitos do cidadão do mundo (BOBBIO, 2004, p.18).

A França, berço da revolução que atingiu todo o Ocidente, sempre colocou o direito das mulheres em segundo plano, como se pode perceber no artigo 1º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão citada acima que reconhece apenas os direitos dos homens. Inclusive a França foi o último Estado da Europa, em que as francesas conseguiram exercer o direito de voto. Não é admissível que depois de homens e mulheres lutaram para destruir o regime absolutista na França em patamar de igualdade, a mulher seja excluída, mesmo sabendo que elas representam metade da população.

A participação da mulher na Revolução Francesa deve ser reconhecida não por questão de lógica e opinião, mas pelo fato de que as francesas no seio da Revolução se ergueram e exigiram Direitos. Elas atuaram de maneira tão expressiva e impressionante, como nunca havia acontecido em outros momentos históricos. A esse respeito Castro (2010) afirma:

As mulheres tiveram papel preponderante na Revolução; foram às ruas, lutaram ombro a ombro com os homens revolucionários, entretanto, mesmo no documento mais genérico, uma declaração de princípios, que é a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, elas são colocadas em uma situação muito estranha. (CASTRO, 2010, p. 255).

Em 1791, diante da decepção gerada nas revolucionárias francesas pelo caráter masculino que tomava a visão de Direitos e Cidadania da Revolução, Olympe de Gouges redigiu a “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã” que embora não tenha um valor legal, era uma verdadeira Declaração de Princípios que visavam buscar a inclusão feminina. Também esta Declaração, conforme Castro (2010), foi um marco qualitativo na história das ideias de igualdade que foi baseada na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e buscava um caráter includente de ambos os sexos. Observa-se esta inclusão na análise de Ute Gerhard sobre a Declaração:

A Declaração dos direitos da mulher e da cidadã, redigida em 1791 por Olympe de Gouges, é o documento de História do Direito - significativamente ausente de todos os compêndios - que contesta sistematicamente a restrição masculina do conceito de igualdade. A história da sua eliminação ou da sua transmissão apenas fragmentária, assim como sua recepção até agora insuficiente, são provas evidentes do acúmulo de resistências contra a equiparação dos direitos das mulheres. O texto completo (...) mostra, porém,

toda importância desse testemunho único da afirmação dos direitos femininos. Ao ler a Declaração dos direitos da mulher, de 1791, alguém poderia tomá-la à primeira vista por um plágio ou, no mínimo, por uma cópia não muito original, destinada exclusivamente a esclarecer aquilo que a Declaração dos direitos do homem queria significar, mas que infelizmente nem sempre foi. Compreendido: que os direitos do indivíduo reivindicam validade e consequências para a posição jurídica de homens e mulheres (GERHARD, Ute. 1995, p. 52. Apud CASTRO, 2010 GERHARD, p. 257).

A Declaração dos Direitos da Mulher e Cidadã no seu preâmbulo afirma que os atos de poder de homens e mulheres devem ser inteiramente respeitados e as reivindicações das cidadãs devem sempre respeitar a Constituição, os bons costumes e o bem-estar geral. Confira alguns direitos da mulher e da cidadã presentes nesta Declaração:

Art. I - A mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem. As distinções sociais só podem ser baseadas no interesse comum.

Art. VI - A lei deve ser a expressão da vontade geral: todas as cidadãs e cidadãos devem concorrer pessoalmente ou com seus representantes para sua formação; ela deve ser igual para todos. Todas as cidadãs e cidadãos, sendo iguais aos olhos da lei, devem ser igualmente admitidos a todas as dignidades, postos e empregos públicos, segundo as suas capacidades e sem outra distinção a não ser suas virtudes e seus talentos.

Art. XVI - Toda sociedade em que a garantia dos direitos não é assegurada, nem a separação dos poderes determinada, não tem Constituição; a Constituição é nula se a maioria dos indivíduos que compõem a nação não cooperou na sua redação.

CONCLUSÃO Mulher, desperta. A força da razão se faz escutar em todo o Universo. Reconhece teus direitos. O poderoso império da natureza não está mais envolto de preconceitos, de fanatismos, de superstições e de mentiras. A bandeira da verdade dissipou todas as nuvens da ignorância e da usurpação. O homem escravo multiplicou suas forças e teve necessidade de recorrer às tuas, para romper os seus ferros. Tornando-se livre, tornou-se injusto em relação à sua companheira. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA MULHER E CIDADÃ, 1791).

As transformações continuaram e em 1790 foi aprovada a Constituição Civil do Clero, que confiscou os bens da igreja católica e reduziu o clero a uma espécie de funcionamento público, submetido ao Estado francês, e não à igreja. Finalmente em 1791 foi aprovada a primeira Constituição francesa com leis sociais muito avançadas para o período, reafirmando a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e que

instituiu a Monarquia Constitucional, onde o rei exerceria o poder executivo de acordo com as leis constitucionais. Seus poderes seriam limitados baseado na renda/riqueza do indivíduo, excluindo a maioria dos franceses. Luís XVI, aceitou as limitações que a lei impunha a seu poder aparentemente, pois ele e a nobreza, pretendiam golpear a Assembleia e as conquistas da Revolução e percebendo os limites de sua possibilidade de reação, depositaram em uma intervenção estrangeira as esperanças de reaver o poder.

Sendo um dos objetos da análise desta pesquisa, a trajetória histórica do Direito Humano, recorre-se a Castro (2010, p. 262) que afirma: “a França revolucionária conheceu mais de uma constituição, cada qual com sua característica, cada uma sendo produto do momento histórico, ou melhor, da fase da Revolução que o país se encontrava.” Conforme Marcello Cerqueira, 1993, p. 72. Apud CASTRO, 2010, p. 262:

:

Diferentemente da Revolução Americana, em que a Constituição traduziu a vontade revolucionária em uma ordem constitucional estável, as contradições no interior do movimento que culminou com a derrubada do Antigo Regime não permitiram que a Revolução Francesa se expressasse através de um modelo constitucional definitivo. As constituições foram produzidas, adotadas, suspensas, aplicadas e violadas (...). (CASTRO, 2010, p. 262).

Também se percebe nessa trajetória que “as leis são redigidas de forma a atender à ideologia do grupo que se encontra no poder.” (Castro, 2010, p. 262). Cada Constituição redigida na França revolucionária seguiu as aspirações do grupo que as idealizava. No momento monárquico, o próprio rei, na tentativa de manter a realeza, não admitia nenhuma forma de perder o poder. O povo foi reagindo a essa superioridade até que os revolucionários condenaram o rei à morte e deram fim ao sistema absolutista. Castro (2010, p. 263) observa que “a Constituição de 1795 é curta e indica apenas a condição do momento da França, ou seja, uma República, [...] preocupa-se, de fato, com a questão da eleição, assunto ao qual dedica grande parte de seus artigos.”

O jovem General Napoleão Bonaparte adquiriu muito prestígio e força diante das sucessivas conquistas no campo de batalha e na diplomacia, rendendo-lhe o comando do exército francês. Informado da situação caótica em que se encontrava o governo francês, apoiado por uma parcela da burguesia que temendo a instabilidade política interna, pois acreditava que um militar de prestígio como Napoleão poderia

moralizar e pacificar o governo francês, ele deu o Golpe do 18 Brumário que pôs fim ao Diretório, substituindo pelo regime do Consulado. A intenção de Napoleão Bonaparte, mediante esse golpe de Estado percebe-se na narrativa de Castro (2010):

[...] Napoleão Bonaparte visava restituir uma espécie de monarquia tendo como centro a si mesmo, mas quem o colocou e o manteve no poder, foram burgueses, principalmente representantes da alta burguesia que, sem abdicar de conquistas conseguidas com o início da Revolução, não considerava interessante manter o governo de tal forma que poderia parar nas mãos de qualquer um que não fosse de sua conveniência. (CASTRO, 2010, p. 264)

No Regime de Consulado adotado por Napoleão, a França permanecia uma República. Uma nova Constituição foi feita no final de 1799, sendo aprovada de acordo com Castro (2010) “por plebiscito com mais de três milhões de votos”. O poder Legislativo passou a ser composto por quatro Assembleias: O Conselho de Estado (que preparava as leis), o Tribunal (que as discutia), o Corpo Legislativo (que as votava) e o Senado (que era responsável por sua execução). No Antigo Regime absolutista, antes da Revolução Francesa, já havia mais de quatrocentos códigos em vigor em diferentes localidades da França e o código representou uma reforma e uma codificação detalhada das leis civis francesas. Os revolucionários editaram mais de quatorze mil leis, decretos etc. A legislação francesa precisava ser codificada, depois de duas tentativas durante as fases anteriores à revolução, o Código Civil, também chamado napoleônico, foi publicado depois do empenho de Napoleão.

Em 1802 Napoleão recebeu o título de “Cônsul Vitalício” e em nome da “Salvação da República”, ele se autoneomeou Imperador. Informação confirmada no artigo 1º da nova Constituição: “O governo da República é confiado ao Imperador(...)”. Napoleão Bonaparte ainda promoveu um conjunto de códigos: de 1804 a 1810 foram promulgados um Código Civil, um Código de Processo Civil, um Código Comercial, um Código Penal, um Código de Processo Penal e um Código de Instrução Criminal. Sobre o Código Civil de 1804:

Os princípios fundamentais do Código são a família monocrática, a propriedade individual, a autonomia da vontade individual e a responsabilidade individual. Código individualista, como era em certa medida o direito romano na época da sua fase clássica, e talvez o direito egípcio na época do Antigo e do Novo Império. Código liberal, pois o indivíduo é livre de agir à sua vontade, sem constrangimento de grupos sociais, mesmo do Estado, salvo as exceções estabelecidas por lei. (GILISSEN, 1995, p. 536-537)

Dentro do código Napoleônico foram consolidadas as principais conquistas da Revolução (igualdade perante a lei, liberdade religiosa, e abolição dos resquícios feudais). Leo Huberman demonstra a relação entre lei e classe, ao analisar esse código:

Apesar de avanços liberais profundos, o Código Napoleônico era um código de proteção à propriedade burguesa: dos cerca de 2.000 artigos que possui, 7 dizem respeito ao trabalho e 800, à propriedade privada. Os sindicatos e as greves são proibidos, mas a associação de empregadores é permitida. Em uma disputa judicial sobre salários é o testemunho do patrão e não dos empregados que deve ser levado em conta. (HUBERMAN, p. 151, apud CASTRO, 2010, p.266).

A Declaração do Homem e do Cidadão, apesar de estabelecer os Direitos Humanos como base fundamental, é um documento marcado pelas contradições da ordem burguesa em consolidação. Assim como em todos os documentos jurídicos, desde as constituições até os códigos, refletem as disputas sociais e políticas de uma época, como também é a atual constituição do Brasil.

Em seu livro, a Era dos Direitos, Norberto Bobbio descreve que “a Declaração, desde então até hoje, foi submetida a duas críticas recorrentes e opostas: foi acusada de excessiva abstratividade pelos reacionários e conservadores em geral; e de excessiva ligação com os interesses de uma classe particular, por Marx e pela esquerda em geral” (BOBBIO, 2004, p.44).

Bobbio na mesma obra já citada apresenta uma reflexão de Taine sobre a abstratividade do documento, afirmando que a maior parte dos artigos “não são mais do que dogmas abstratos, definições metafísicas, axiomas mais ou menos literários, ou seja, mais ou menos falsos, ora vagos, ora contraditórios, suscetíveis de mais de um significado e de significados opostos” (BOBBIO, 2004, p.44).

Conforme Bobbio (2004), Marx faz uma crítica em relação aos direitos tutelados pela Declaração. O socialista argumenta que esses direitos são, na realidade, direitos burgueses, do homem egoísta, e não válidos para todos os indivíduos. Os Direitos Humanos não podem ser apenas uma questão jurídica, mas também política. Não basta apenas estar escrito em forma de Lei; esses direitos devem ser aplicados na prática, pois, enquanto houver indivíduos vivendo na exclusão, nada adiantaria os Direitos Humanos (BOBBIO, 2004, p.46).

### **1.3- As constituições brasileiras e a questão do Direitos Humanos**

Um dos fatores que contribuem para a compreensão da trajetória histórica dos Direitos Humanos é a análise das constituições brasileiras, pois, o Direito, mais do que uma norma, é um valor construído e erigido em todas as sociedades independente das formas de organização e tem um aspecto normativo, cabendo-lhe delimitar a existencialidade de padrões, regras e valores que institucionalizam modelos de condutas. O Direito no Brasil, como em qualquer país, exige ser constantemente repensado, atualizado e adequado aos problemas do cotidiano social e econômico.

#### **A Constituição de 1824**

Imposta pelo Imperador D. Pedro I, a primeira Constituição do Brasil de 1824 destaca-se dentre suas principais medidas a criação do quarto poder, o Poder moderador, que estava acima do Poder Executivo, Legislativo e Judiciário e mudanças ligadas aos direitos eleitorais. Ela durou sessenta e cinco anos, sendo até hoje a que vigorou por mais tempo no Brasil. O direito ao voto indireto era concedido somente aos homens livres e proprietários, de acordo com seu nível de renda, fixado na quantia líquida anual de cem mil réis (R \$100000) por bens de raiz, indústria, comércio ou empregos. Para ser eleito o cidadão também tinha que comprovar renda mínima proporcional ao cargo pretendido.

Quem tinha o direito ao sufrágio censitário eram os homens livres maiores de 25 anos, e renda anual de mais de cem mil réis. Para ser candidato nas eleições e para votar nas eleições primárias (escolha de Deputados e Senadores), a renda subiu a duzentos mil réis e excluía os libertos. Para ser candidatos nas eleições a deputados e senadores deveriam ter uma renda superior a quatrocentos mil réis serem brasileiros e católicos, pois a religião oficial do Brasil Império era o catolicismo. Os que não podem votar nas assembleias primárias de paróquia, não podem ser membros, nem votar na nomeação de alguma autoridade eletiva nacional ou local.

A essa Constituição de 1824, salvo o Ato Adicional de 1834, não foi introduzida nenhuma alteração significativa no texto. Uma das repercussões da Carta Magna de 1824 foi tentar conciliar os princípios de liberalismo com a estrutura do Estado

monárquico e da economia escravocrata. Foi, dentre todas, a Constituição que durou mais tempo, tendo sofrido considerável influência da francesa de 1814. Foi marcada por forte centralismo administrativo e político, tendo em vista a figura do poder moderador, constitucionalizado, e também por unitarismo e absolutismo. Dessa forma desenhou um Estado brasileiro centralizado garantindo leis para os cidadãos, mas nem todos os brasileiros eram considerados cidadãos, por exemplo, os escravizados.

Como não houve alteração de estrutura social com a Constituição de 1824, o Brasil continuou seguindo a temática de um Estado escravocrata e latifundiário, e, portanto, não há menção aos escravos na Constituição. Somente os cidadãos passivos, isto é, aqueles que não gozavam do direito de votar ou de serem votados, tiveram seus direitos básicos garantidos no texto constitucional, como os direitos civis de liberdade, propriedade e segurança de suas vidas e de seus bens, exigências da doutrina liberal. (BAGNOLI et al, 2009, p. 147)

A esse respeito é interessante observar nesta Constituição algumas inovações jurídicas apresentadas por ela, que à luz das teorias liberais e do Constitucionalismo vigorou por tantos anos.

No que diz respeito aos direitos e garantias individuais, realizou-se uma “cópia” da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Entretanto, como não houve efetiva mudança na estrutura e no sistema econômico e social brasileiros, esses direitos figuraram de maneira tangencial na Constituição. Por exemplo, garantia-se uma “certa liberdade de religião”, mas a religião oficial, aquela que possibilita que o indivíduo tivesse registros civis como nascimento, casamento, batismo e óbito era somente a Religião Católica. (BAGNOLI et al 2009, p.138)

Analisa-se nesta trajetória histórica dos Direitos Humanos na primeira Carta Magna do Brasil Império que o direito de petição era garantido; conforme o artigo 179 inciso XXX: “Todo cidadão poderia apresentar, por escrito, reclamações, queixas ou petições, e expor qualquer infração da Constituição Imperial, requerendo perante a autoridade competente responsabilidade dos infratores” (Constituição de 1824). No entanto, a população iletrada tinha dificuldade de acessar esse recurso. (Inclusive as mulheres).

De acordo com a Constituição Federal de 1824 no artigo 179: “A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, são garantidas pela Constituição do Império, pela maneira seguinte indica-se alguns incisos deste artigo 179 com alguns

comentários no intuito de ilustrar a tendência iniciada por esta Carta Magna, de indicar direitos que não são cumpridos:

IV- Todos podem comunicar os seus pensamentos, por palavras, escritos, e publicá-los pela imprensa, sem dependência de censura; contanto que hajam de responder pelos abusos que cometerem no exercício deste direito, nos casos, e pela forma, que a lei determinar.

VII- Todo cidadão tem em sua casa um asilo inviolável. De noite não se poderá entrar nela, senão por seu consentimento, ou para o defender de incêndio, ou inundação; e de dia só será franqueada a sua entrada nos casos, e pela maneira, que a lei determinar.

XIII-A lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, e recompensará em proporção dos merecimentos de cada um;

XIV- Todo o cidadão pode ser admitido aos cargos públicos civis, políticos ou militares, sem outra diferença que não seja a dos seus talentos e virtudes.

XIX- Desde já ficam abolidos os açoites, a tortura, a marca de ferro quente, e todas as mais penas cruéis.

XX- Nenhuma pena passará da pessoa do delinquente. Portanto, não haverá em caso alguma confiscação de bens, nem a infâmia do réu se transmitirá aos parentes em qualquer grau, que seja.

XXII- É garantido o direito de propriedade em toda a sua plenitude. Se o bem público legalmente verificado exigir o uso, e emprego da propriedade do cidadão, será ele previamente indenizado do valor dela. A lei marcará os casos em que terá lugar está única exceção e dará as regras para se determinar a indemnização.

XXXI- A Constituição também garante os socorros públicos.

XXXII- A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1824, art. 179).

De acordo com Castro (2008), em 1827, o Imperador Dom Pedro I via como urgência a necessidade de elaborar um projeto de codificação civil e criminal que regulasse os vários aspectos da vida nacional. Em 8 de janeiro de 1831 entrou em vigor o projeto do Código Criminal aprovado em 1830, com trezentos e treze artigos distribuídos da seguinte forma em seu corpo:

I- Dos crimes e das penas, artigos 1º ao 67º;

II- Dos crimes públicos, artigos 68º a 178º;

III- Dos crimes particulares, artigos 178º a 275º

IV- Dos crimes policiais, artigos 276º a 313º.

Segue-se agora a análise comparativa das Constituições brasileiras para ressaltar a tessitura de ideias, projetos, disputas e interesses que as unem. Elas se aperfeiçoam no correr da História e a sociedade civil organizada é o ator que ganha cada vez mais relevo no espaço Constitucional brasileiro. As Cartas Magna surgem inicialmente para limitar e, assim garantir direitos.

## A Constituição de 1891

A nova Constituição datada de 24 de fevereiro de 1891, após a Proclamação da República, apresentou inúmeras inovações. As principais são: Instituição da forma Federativa de Estado e da forma Republicana de governo; estabelecimento da Independência dos Poderes Executivos, Legislativo e Judiciário; criação do sufrágio com menos restrições, impedindo ainda o voto aos mendigos, mulheres e analfabetos. Separação entre a Igreja e o Estado, não sendo mais assegurado à religião católica o status de religião oficial; e a instituição do *Habeas Corpus*, garantia concedida sempre que alguém estiver sofrendo ou ameaçado de sofrer violência ou coação em seu direito de locomoção por ilegalidade ou abuso de poder.

Em relação ao *Habeas Corpus*, ele não foi inserido na Constituição de 1824, apenas em 1832 no Código de Processo Criminal da época, na Carta Magna de 1891 e depois, em todas as demais constituintes brasileiras. O *Habeas Corpus* foi ampliado e hoje serve para garantir e proteger alguns outros Direitos Humanos. Ele foi expresso pela primeira vez no Artigo 340 do Código de Processo Criminal de 1832: “Todo cidadão que entender que ele ou outrem sofre uma prisão ou constrangimento em sua liberdade, tem o direito de pedir uma ordem de Habeas Corpus em seu favor. ” (CÓDIGO DE PROCESSO CRIMINAL, 1832).

Conforme o artigo 72 da Constituição de 1891 “a Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos Direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes: ” vejamos os incisos 20, 21 e 22, os quais estabelecem o fim de algumas penalidades como a pena de Galés, de banimento e a pena de morte. Como também se previu expressamente o *Habeas Corpus*.

§ 20. Fica abolida a pena de galés e a de banimento judicial;

§ 21. Fica igualmente abolida a pena de morte, reservadas as disposições da legislação militar em tempo de guerra.

§ 22. Dar-se-á habeas corpus sempre que o indivíduo sofrer ou se achar em iminente perigo de sofrer violência, ou coação, por ilegalidade, ou abuso de poder. (BRASIL, 1891, Art. 72)

Outro ponto que merece destaque nesta Constituição é o Sistema Eleitoral. Percebe-se a partir da narrativa de Castro (2010) que este sistema “evoluiu”, pois, o voto não necessitava mais de renda mínima e nem era obrigatório.

[...] a entrada no processo eleitoral, como eleitor, se dava de forma voluntária, ou seja, não era mais obrigatório o alistamento, tampouco era necessária renda mínima, porém o eleitor não poderia ser analfabeto em um sentido absoluto, como a prática demonstrou, visto que saber desenhar o nome era o suficiente para o alistamento eleitoral (CASTRO, 2010. p. 422).

Outra característica ligada ao Sistema Eleitoral era o fato dos mendigos, dos analfabetos, dos religiosos de ordem monástica, das mulheres e dos militares de baixa patente não poderem votar e a idade mínima para o alistamento eleitoral ser de vinte e um anos conforme está escrito no Artigo 70 desta Constituição. Ou seja, a exclusão do direito ao voto para os pobres foi uma marca.

Art. 70. São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos, que se alistarem na forma da lei. § 1º Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais, ou para as dos Estados:

- 1) os mendigos;
- 2) os analfabetos;
- 3) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;
- 4) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações, ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra, ou estatuto, que importe a renúncia da liberdade individual.

§ 2º São inelegíveis os cidadãos não alistáveis. (BRASIL, 1891, Art. 70)

Analisar esta Carta Magna de 1891 e a sua atuação no item eleição se faz necessário para se compreender os direitos políticos e civis dos cidadãos brasileiros. Bem como, lembrar que o Brasil era um país com elevado grau de analfabetismo. Conforme observa Nicolau (2004):

[...]. As exigências de alfabetização ou de certa escolaridade para ter direito ao voto foram pouco frequentes na História Eleitoral de outras Democracias. [...] O Brasil foi o último país a permitir o voto dos analfabetos, porém apesar de poderem votar, os analfabetos continuaram inelegíveis (sem poder se candidatar nas eleições). [...] em mil novecentos e oitenta e cinco (1885) apenas 0,3% do eleitorado total se cadastrou. (NICOLAU, 2004, p. 30-31)

A Constituição de 1891, sofreu forte influência da Constituição norte-americana de 1787, consagrando o sistema de governo presidencialista, a forma de Estado Federal, abandonando ao unitarismo o e a forma de governo republicana em

substituição à monarquia. O Brasil, nos termos do que já havia sido estabelecido pelo decreto nº 119- A, de 07.01.1890, constitucionaliza-se como um país leigo, laico ou não confessional. Retiraram-se os efeitos civis do casamento religioso. Os cemitérios passaram a ser administrados pela autoridade municipal. Houve a proibição do ensino religioso nas escolas públicas. O poder moderador foi extinto, adotando-se a teoria clássica de Montesquieu da tripartição de “Poderes”. Nestes termos, o artigo 5º da Constituição de 1891 estabeleceu: “são órgãos da soberania Nacional o poder legislativo, o Executivo e o, harmônicos e Independentes entre si”.

A Declaração de Direitos nesta Constituição foi aprovada abolindo-se a pena de Galés, banimento e a de morte, ressalvadas neste último caso as disposições da legislação militar em Tempo de Guerra. Houve prevalência de proteção às clássicas liberdades privadas, civis e políticas, não se percebendo a previsão de direitos dos trabalhadores nos termos do que vai ser sentido no texto 1934. Nesta Constituição houve expressa previsão pela primeira vez no constitucionalismo pátrio, do remédio constitucional do *habeas corpus*.

Lembra-se, por fim, que nos termos do artigo 4º do Decreto nº 119-A, de 07.01.1890, já havia sido extinto o padroado, com todas as suas instituições, recursos e prerrogativas. Como não havia mais a religião oficial, ficou extinta a concessão ou negativa de beneplácito régio aos Decretos dos Concílios e Letras Apostólicas e quaisquer outras Constituições Eclesiásticas. O poder Legislativo era composto de representantes do povo eleitos mediante sufrágio direto.

A Justiça Federal foi mantida na Constituição e inspirada no modelo norte-americano da Constituição de 1787. Nos termos do artigo 90 da Constituição de 1891 previu-se um processo de alteração da Constituição mais árduo e mais solene do que o processo de alteração das demais espécies normativas. Assim, perde sentido a anterior distinção que era feita no texto de 1824 entre norma material e formalmente constitucional. Estabeleceu-se como cláusula pétrea a forma republicana-federativa e a igualdade da representação dos Estados no Senado.

Embora não prevista a garantia do *Habeas Corpus* no texto de 1824, cabe lembrar que o Decreto nº 114 de 23.05.1821, alvará de Dom Pedro I, proibia prisões arbitrárias; a Constituição de 1824 por si tutelou a liberdade de locomoção (artigos 179,VI, VIII e IX) e vedou a prisão arbitrária; já a partir do Código Criminal de 16.12.1830(artigos 183 a 188) passou-se a estabelecer a garantia de HC, regra

prevista também no Código Processual Criminal de Primeira Instância, Lei nº 127 de 29.11.1832 (artigos 340 a 345) e no Artigo 18 da Lei Nº 2.033 de 20.09.1871.

Esta carta de 1891, mediante a Revolução de 1930 sofre reformas. Houve centralização do poder, restringindo a autonomia dos Estados. Segundo Celso Bastos, a reforma de 1926, anterior à Revolução, foi:

Marcada por uma conotação nitidamente racionalista, autoritária, introduzindo alterações no instituto da intervenção da União nos Estados, no Poder Legislativo, no processo legislativo, no fortalecimento do Executivo, nos direitos e garantias individuais e na Justiça Federal. (BASTOS, 2000, p. 110)

Nesse contexto, em 1930 uma Junta Militar transfere o poder para um Governo Provisório, que exerceria até a promulgação do texto de 1934, motivada por alguns elementos de pressão e contestação aos métodos arbitrários empregados, como marcante papel da Revolução Constitucionalista, de São Paulo, de 9 de julho de 1932.

O Brasil, nos termos do artigo 1º do Decreto nº 19.398/30 concentrou as funções e atribuições não só do Poder Executivo como também do Poder Legislativo, nas mãos do Governo Provisório, até que, a Assembleia Constituinte, se estabelecesse a reorganização constitucional do País, que ficou sendo, até então, administrado por Decretos.

No entanto, em meio a tantos pontos negativos em relação aos direitos, deve-se destacar como ponto positivo, o momento em que Getúlio Vargas em 1932 decretou o Código Eleitoral, que instituiu a Justiça Eleitoral, trazendo assim, garantias contra a política anterior, que “sepultou” a Primeira República, retirando a atribuição de proclamar os eleitos das assembleias políticas, e, ainda, adotou o voto feminino e o sufrágio universal, direto e secreto.

### **A Constituição de 1934**

A terceira Constituição sofreu a influência da Constituição de Weimar - Alemanha, de 1919. Foi a primeira a tratar da ordem econômica e da ordem social em Título único (Título IV).

A Constituição de 1934 conforme seu Artigo 1º, foi intitulada Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Porém, diferente dos Estados Unidos da América do Norte que mantêm a mesma Constituição Republicana e Presidencialista

de 1787 com sete artigos e 27 emendas, o Brasil teve várias constituições conforme as crises institucionais de cada época. A partir da análise do corpo do texto desta Constituição destaca-se algumas características importantes, dentre elas a nova Constituição publicada em 16 de julho de 1934 preservou o federalismo, o presidencialismo e o regime representativo.

Art. 1º A Nação brasileira, constituída pela união perpétua e indissolúvel dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios em Estados Unidos do Brasil, mantém como forma de governo, sob o regime representativo, a República Federativa proclamada em 15 de novembro de 1889. (BRASIL, 1934, Art. 1)

Esta terceira Constituição Brasileira traz a marca getulista das diretrizes sociais e faz parte de um período revolucionário da história do país que durou até 1934 e logo após, o Brasil entrou em fase de instabilidade, alternando-se Ditaduras e Regimes Democráticos.

Luís Roberto Barroso aponta dois aspectos mais graves a ensejar a ruína da República Velha: o domínio das oligarquias e a fraude eleitoral institucionalizada. Lembra, ainda, a grave crise econômico-financeira de 1929, uma pequena burguesia em ascensão, o Tenentismo e o surgimento de uma classe operária descontente em razão do processo de industrialização estimulado pela Primeira Guerra (BARROSO, 2006).

Consoante referido a crise econômico-financeira de 1929, bem como diversos movimento social por melhores condições de trabalho, influenciaram a promulgação do texto de 1934, abalando, assim, os ideais do liberalismo econômico e da Democracia Liberal da Constituição de 1891. A Constituição de Weimar da Alemanha de 1919 foi pioneira na garantia de direitos fundamentais e sociais, além de atribuir ao Estado alemão o papel de proteger os cidadãos. Contudo, os direitos fundamentais tinham caráter apenas programático, não sendo diretamente vinculantes e exigíveis em juízo. Dessa forma, muitas de suas garantias foram desrespeitadas – especialmente após Adolf Hitler editar a Lei Habilitante em 1933. A norma permitiu que o governo da Alemanha suprimisse direitos, possibilitando a criação da ditadura nazista. A Constituição de 1934 sofreu forte influência da Constituição de Weimar da Alemanha de 1919, evidenciando, portanto, os Direitos Humanos da 2ª dimensão e a perspectiva de um Estado social de direito. Nos termos do artigo 108, constitucionaliza-se o voto feminino, com valor igual ao masculino, conforme já havia

sido previsto no artigo 2º do Código Eleitoral de 1932. Outra garantia foi a constitucionalização do voto secreto, que também já havia sido assegurada pelo Código Eleitoral de 1932. Vários direitos clássicos são mantidos. Em razão do caráter social da Constituição, são inovados novos títulos, como o da ordem econômica e social (Título IV), da Educação e Cultura (Título V) e da Segurança Nacional (Título VI). Assim, a legislação trabalhista e a representação classista foram prestigiadas nesta Carta. Pela primeira vez destaca-se a previsão do mandado de segurança (artigo 113, nº 33) e da ação popular (artigo 113, nº 38).

Dentre os pontos observados nesta Constituição de 1934 destaca-se as seguintes medidas: voto obrigatório e secreto a partir dos dezoito anos, com direito de voto às mulheres, mas mantendo a proibição do voto aos mendigos e analfabetos; criação da Justiça do Trabalho e Justiça Eleitoral; criação de Leis Trabalhistas instituindo jornada de trabalho de oito horas diárias, repouso semanal e férias remuneradas; mandado de segurança e ação popular. No artigo 108, parágrafo único observa-se que nem todos os eleitores brasileiros podiam se alistar para votar.

Art. 108. São eleitores os brasileiros de um ou de outro sexo, maiores de 18 anos, que se alistarem na forma da lei. Parágrafo único. Não se podem alistar eleitores:

- a) os que não saibam ler e escrever;
- b) as praças- de- pré, salvo os sargentos do Exército e da Armada e das forças auxiliares do Exército, bem como os alunos das escolas militares de ensino superior e os aspirantes a oficial;
- c) os mendigos;
- d) os que estiverem, temporária ou definitivamente, privados dos direitos políticos. (BRASIL, 1934, art. 108)

Essa Constituição de 1934, embora de curta vigência, deixa um legado histórico no tocante aos Direitos, em especial do trabalhador. Como também foi criado por esta Carta Magna o mandado de segurança, para garantir a defesa de direitos certos e incontestáveis ameaçados ou violados por ato manifestante inconstitucional ou ilegal de qualquer autoridade. Conforme o artigo 121:

Art. 121. A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País. (BRASIL, 1934, art. 121).

Permitiu também o *Habeas Corpus* (HC) forma de prevenir ou anular a prisão arbitrária. O Artigo 113 desta Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros

residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à subsistência, à segurança individual e à propriedade nos seguintes termos, entre os quais destacam-se os seguintes:

17- É garantido o direito de propriedade, que não poderá ser exercido contra o interesse social ou coletivo, na forma que a lei determinar a desapropriação por necessidade ou utilidade pública far-se-á nos termos da lei, mediante prévia e justa indenização. Em caso de perigo iminente, como guerra ou comoção intestina, poderão as autoridades competentes usar da propriedade particular até onde o bem público o exigir, ressalvado o direito à indenização ulterior;

23- Dar-se-á habeas corpus sempre que alguém sofrer, ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade, por ilegalidade ou abuso de poder. Nas transgressões disciplinares não cabe habeas corpus.

33- Dar-se-á mandado de segurança para a defesa de direito, certo e incontestável, ameaçado ou violado por ato manifestamente inconstitucional ou ilegal de qualquer autoridade. O processo será o mesmo do habeas corpus, devendo ser sempre ouvida a pessoa de direito público interessada. O mandado não prejudica as ações petórias competentes.

34- A todos cabe o direito de prover a própria subsistência e a da sua família, mediante trabalho honesto. O poder público deve amparar, na forma da lei, os que estejam em indigência. (BRASIL, 1934, art. 113).

## **A Constituição de 1937**

A constituição de 1934 não foi revista, e nem emendada, mas foi revogada pelo Golpe de 10 de novembro de 1937, dado por Getúlio Vargas que assumiu poderes ditatoriais. Houve a supressão dos partidos políticos e concentração de poder na mão do chefe supremo do Executivo. Destacam-se como principais medidas adotadas por essa quarta Constituição: Instituição da pena de morte, supressão da liberdade partidária e da liberdade de imprensa; anulação da Independência dos Poderes Legislativos e Judiciário; restrição das prerrogativas do Congresso Nacional; permissão para suspensão de imunidade parlamentar; prisão e exílio de opositores do governo e eleição indireta para Presidente da República, com mandado de seis anos.

Vargas, sob o argumento de se colocar fim às agitações comunistas, decretou o fechamento do Congresso e anunciou uma nova Constituição. Conforme Bagnoli et al (2009), Vargas, em seu diário, recorda esse episódio:

A gravidade da situação (...) está na consciência de todos os brasileiros. Era necessário e urgente optar pela continuação deste estado de coisas ou pela continuação do Brasil. Entre a existência nacional e a situação de caos, de

irresponsabilidade e desordem em que nos encontrávamos, não podia haver meio termo ou contemporização. (BAGNOLI, ET AL, 2009, pg.177).

A Constituição de 1937 se assemelha mais com um modelo fascista, não teve a participação do povo e estabeleceu plenos poderes ao chefe do Estado, o Presidente, como se observa em seu art. 73:

O Presidente da República, autoridade suprema do Estado, coordena a atividade dos órgãos representativos, de grau superior, dirige a política interna e externa, promove ou orienta a política legislativa de interesse nacional, e superintende a administração do País. (BRASIL, 1937, art. 73).

As peculiaridades da Carta de 1937 que conforme Bagnoli et al 2009, pg.179, destaca a ausência dos princípios democráticos e o retorno do uso da pena de morte com extrema perversidade para os crimes abaixo mencionados:

- i) criação de restrições aos direitos individuais e às suas garantias. Apesar de se ter mantido um artigo sobre os direitos e garantias individuais, ele foi, durante o período, de todo inválido, senão não se falaria em ditadura, mas em um novo Estado de Direito;
- ii) ausência dos princípios democráticos da legalidade, da irretroatividade da lei e do Mandado de Segurança;
- iii) reaparecimento da pena de morte para os crimes políticos e para os homicídios cometidos por motivo fútil e com extremos de perversidade, como estabelecia o art. 122, inciso 13, que rege que a Constituição assegura aos brasileiros e estrangeiros residentes no País o direito à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:  
(...) 13) não haverá penas corpóreas perpétuas. As penas estabelecidas ou agravadas na lei nova não se aplicam aos fatos anteriores. Além dos casos previstos na legislação militar para o tempo de guerra, a lei poderá prescrever a pena de morte para os seguintes crimes:
  - a) tentar submeter o território da Nação ou parte dele à soberania de Estado estrangeiro;
  - b) tentar, com auxílio ou subsídio de Estado estrangeiro ou organização de caráter internacional, contra a unidade da Nação, procurando desmembrar o território sujeito à sua soberania;
  - c) tentar por meio de movimento armado o desmembramento do território nacional, desde que para reprimi-lo se torne necessário proceder a operações de guerra;
  - d) tentar, com auxílio ou subsídio de Estado estrangeiro ou organização de caráter internacional, a mudança da ordem política ou social estabelecida na Constituição;
  - e) tentar subverter por meios violentos a ordem política e social, com o fim de apoderar-se do Estado para o estabelecimento da ditadura de uma classe social;
  - f) o homicídio cometido por motivo fútil e com extremos de perversidade.
- iv) Censura prévia da imprensa, teatro, cinema e radiodifusão, com a faculdade para o Estado proibir a circulação, a difusão ou a representação; além do que, nenhum jornal poderia recusar a inserção de comunicados oficiais. (BAGNOLI, 2009, pg.179).

A carta de 1937, elaborada por Francisco Campos, foi apelidada de “Polaca,” em razão da influência sofrida pela constituição polonesa fascista de 1935 imposta pelo Marechal Josef Pilsudski. Getúlio Vargas teve o apoio do Congresso Nacional que decretou o “estado de guerra” e deu um golpe ditatorial, centralizando o poder e fechando o Congresso Nacional. A Constituição de 1937, influenciada por ideais autoritários e fascistas, foi outorgada e instalaram a Ditadura do “Estado Novo”, que só teria fim com a redemocratização pelo texto de 1945, e foi declarado em todo país, o estado de emergência. Direitos fundamentais foram enfraquecidos sobretudo em razão das atividades desenvolvidas pela polícia especial e pelo departamento de imprensa e propaganda (DIP). Apesar do regime extremamente autoritário, na medida em que o Estado centralizado, atuava diretamente na economia, não se pode negar o seu importante crescimento nesse setor. Getúlio Vargas, buscando atrair o apoio popular, consolidou as Leis do trabalho (CLT) e importantes direitos sociais como o salário mínimo. As eleições passaram a ser indiretas. Não houve previsão do mandato de segurança nem da ação popular. Não se tratou dos princípios da irretroatividade das leis e da reserva legal. As greves foram proibidas, tendo sido declaradas antissociais nociva ao trabalho e ao capital e incompatíveis com os superiores interesses da produção nacional (artigo 139). A tortura foi utilizada como instrumento de repressão, tendo como simbolização a entrega de Olga Benário, mulher de Luiz Carlos Prestes, Líder Comunista no Brasil, que viria a ser assassinada em campo de concentração nazista na Alemanha.

O Direito de manifestação do pensamento foi restringido, pois previa o artigo 122, n. 15, ” a”, que, com o fim de garantir a paz, a ordem e a segurança pública, a censura prévia da imprensa, do teatro, do cinematógrafo, da radiodifusão podia ser exercida facultando-se a autoridade competente proibir a circulação a difusão ou a representação.

Nenhum jornal poderia recusar a inserção de comunicados do governo, nas dimensões taxadas pela lei (artigo 122 n.15, ” b”). A pena de morte poderia ser aplicada para crimes políticos nas hipóteses de homicídio cometido por motivo fútil e com extremos de perversidade. Foi declarado o estado de emergência (artigo 186) que, suspendendo direitos e garantias individuais, só veio a ser revogado pela lei nº 16 de 30.11.1945. Apesar da triste realidade ditatorial neste período, houve inegável

nacionalização formal da economia, bem como controle sobre certas áreas estratégicas de produção como mineração, aço e petróleo, configurando, assim, importante “expansão capitalista”. Também existiram avanços no campo trabalhista. Contudo, como nota Barroso:

A Constituição não desempenhou papel algum, substituída pelo mando personalista, intuitivo, autoritário. Governo de fato, de suporte policial e militar, sem submissão sequer formal à Lei maior, que não teve vigência efetiva, salvo quanto aos dispositivos que outorgava ao chefe do Executivo poderes excepcionais. (BARROSO, 2006, p. 24).

### **A Constituição de 1946**

Na análise da trajetória Histórica dos direitos, em especial dos Direitos Humanos, percebe-se que a Constituição de 1946, retomou a linha democrática burguesa de 1934 e foi promulgada de forma legal, após as deliberações do Congresso recém-eleito, que assumiu as tarefas da Assembleia Nacional Constituinte. Pontos dessa Constituição que são destaque: o restabelecimento dos direitos individuais, o fim da censura e da pena de morte; a Carta Magna também devolveu a independência aos poderes Executivos, Legislativo e Judiciário; restabeleceu o equilíbrio entre esses poderes; instituição de eleição direta para Presidente com mandato de cinco anos.

Algumas normas estabelecidas pela Constituição de 1946 merecem ainda destaque: a incorporação da Justiça do Trabalho e do Tribunal Federal de recursos ao poder judiciário; pluralidade partidária; direito de greve e livre associação sindical, condicionamento do uso da propriedade ao bem-estar social, possibilitando a desapropriação por interesse social.

O trabalho, Direito social de imensa importância para o crescimento e desenvolvimento da sociedade brasileira teve grande ênfase nesta Constituição, mediante a pressão das influências externas, provindas especialmente dos Estados Unidos e da Europa para que o Brasil elaborasse leis trabalhistas. Sem falar do compromisso internacional assumido pelo Brasil ao ingressar na Organização Internacional do Trabalho (OIT). A esse respeito Bagnoli et al (2009), afirma:

Não bastasse a própria concepção do governo, influências externas, particularmente as transformações ocorridas na Europa e nos Estados

Unidos, exerceram, de certo modo, alguma pressão no sentido de levar o Brasil a elaborar leis trabalhistas. Além disso, não se podia esquecer o compromisso internacional assumido pelo Brasil ao ingressar na Organização Internacional do Trabalho, criada pelo Tratado de Versalhes (1919), propondo-se a observar normas trabalhistas (BAGNOLI et al 2009, p.171-172).

No Brasil já vigoravam até 1942, várias leis ligadas ao trabalho, como leis proibindo o trabalho dos menores de 12 anos, lei sindical, lei de acidente de trabalho, salário mínimo, lei de organização da Justiça do Trabalho entre outras. Em 1943, essas leis foram consolidadas, dando origem à consolidação das leis trabalhistas (CLT) que, além da sistematização das leis esparsas existentes na época, cresciam de acordo com Bagnoli et al (2009), novos institutos criados pelos juristas que a elaboraram. Observe o que afirmam Bagnoli et al (2009) sobre a influência que a CLT exerceu no Direito laboral.

A CLT exerceu enorme influência particularmente pela técnica que revelou. Além disso, foi a primeira lei geral a se aplicar a todos os empregados, sem distinção entre a natureza do trabalho (técnico, manual ou intelectual). A Consolidação não pode ser considerada um código, porque, não obstante a sua apreciável dimensão criativa, sua principal função foi a reunião de leis existentes e não a criação, como num código, de leis novas (BAGNOLI et al 2009, p.172).

Os mesmos autores apresentam os objetivos da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a forma como os fundadores da OIT se expressaram no preâmbulo da Constituição.

[...] a OIT (em 1919), que tinha por pressuposto básico não a defesa do trabalhador, mas buscar soluções para que primeiramente não ocorresse nos outros países o que havia acontecido na Rússia, onde a miséria gerou uma Revolução Social sem precedentes na história. Em segundo lugar, para buscar um equilíbrio internacional no comércio mundial, porque, já que era inevitável fazer leis trabalhistas para evitar o perigo "vermelho", dever-se-ia atentar para que elas não fossem feitas somente em alguns países tornando a produção nestes mais cara e por isso prejudicando-lhes o comércio e a competição internacional (BAGNOLI et al 2009, p.172).

Assim se expressaram aqueles que fundaram a OIT no preâmbulo da constituição deste organismo:

Considerando que existem condições de trabalho que implicam, para grande número de indivíduos, em miséria e privações, e que o descontentamento

que daí decorre põe em perigo a paz e a harmonia universais, e considerando que é urgente melhorar essas condições (...).

Considerando que a não adoção por qualquer nação dum regime de trabalho realmente humano cria obstáculos aos esforços das outras nações desejosas de melhorar a sorte dos trabalhadores nos seus próprios territórios (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL TRABALHO, 1946, p.2-3).

Também se destaca entre as emendas promulgada a Carta Magna de 1946: o Ato Adicional de 2 de setembro de 1961, que instituiu o regime parlamentarista; o plebiscito, realizado em janeiro de 1963, o país retomou o regime presidencialista, restaurando os poderes do presidente.

Neste mesmo ano foi instalada a Assembleia Constituinte, vindo o texto a ser promulgado para repudiar o Estado totalitário em vigor no país desde 1930 e implantar a redemocratização do Brasil. O texto foi inspirado nas ideias liberais da Constituição 1891 e nas ideias sociais da de 1934. Procurou no campo da economia, harmonizar o princípio da livre iniciativa com a justiça social.

Essa carta de 1946 é marcada por uma série de fatos históricos que exigiu do país uma tomada de decisão. Dentre eles destaca-se: a criação da Força Expedicionária Brasileira (FEB); a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial ao lado dos “Aliados;” uma crise política que forçou Vargas assinar o Ato Adicional em 1945, convocando eleições presidenciais e marcando o fim do Estado Novo; Vargas foi deposto pelas Forças Armadas etc.

Quanto aos direitos, o mandato de segurança e ação popular foram estabelecidos no texto constitucional; o artigo 141 § 4º, consagrou o princípio da inafastabilidade do controle jurisdicional ao estabelecer que a lei não poderia excluir da apreciação do Poder Judiciário qualquer lesão de direito individual; No artigo 141, § 13, passa-se pela primeira vez a prever regras para os partidos políticos; pelo artigo 141, § 31, vedou-se, caracterizando o cunho humanitário, a pena de morte, a de banimento, a de confisco e a de caráter perpétuo.

Nos termos do artigo 158, foi reconhecido o direito de greve, as várias garantias dos trabalhadores já conquistadas durante o Estado Novo foram mantidas, marcando importante degrau na evolução social do país. Em 1963, como já mencionado, foi realizado o Referendo, o povo determinou o retorno imediato ao presidencialismo que permaneceria até a Ditadura Civil-Militar de 1964.

## A Constituição de 1967

Algo marcante que envolveu esta Constituição datada de 1967, foi o fato dela além de manter a Federação com expansão da União e eleição indireta para Presidente da República, ter sido emendada por sucessivas expedições de Atos Institucionais (AIs)<sup>1</sup>, toda a estrutura de poder baseada na segurança nacional e suspensão de direitos políticos e individuais.

Segundo Bagnoli et al (2009), a Constituição de 1967 está diretamente conectada com o AI-4, pois em outubro de 1966, o Congresso foi fechado e por meio do AI-4 foi convocado extraordinariamente para aprovar uma nova Constituição, que ratificaria o fortalecimento do poder Executivo e o enfraquecimento do Estado. Parafraseando Castro, “o país dobrou o cabo da Democracia em direção à Ditadura que tornar-se-ia cada vez mais fechada, mas violenta e disposta a não reconhecer a linha divisória entre legalidade e a ilegalidade” (CASTRO 2008, p.528).

Espaço de liberdade e flexibilidade foram eliminados pelo AI-5, o qual estabeleceu um regime de tortura e violência. O Presidente da República aumentou de maneira excessiva seus poderes, pois passou a ter poderes para fechar o Congresso, intervir em Estados e municípios e cassar mandatos. De acordo com Bagnoli et al (2009), além dessas medidas, foi eliminada a possibilidade de se impetrar Habeas Corpus quando os indivíduos estivessem sendo acusados por crime contra a ordem econômica, social e a economia popular. Fato bem destacado por Boris Fausto:

A partir do AI-5, o núcleo militar do poder concentrou-se na chamada comunidade de informações, isto é, naquelas figuras que estavam no comando dos órgãos de vigilância e repressão. Abriu-se um novo ciclo de cassação de mandatos, perda de direitos políticos e expurgos no funcionalismo, abrangendo muitos professores universitários. Estabeleceu-se na prática a censura aos meios de comunicação; a tortura passou a fazer parte integrante dos métodos de governo (FAUSTO, 2007, p. 480. Apud BAGNOLI et al 2009, p. 182).

---

<sup>1</sup> Que serviram de mecanismos de legitimação e legalização das ações políticas dos militares, dando a eles poderes extra constitucionais. De 1964 a 1969, foram decretados 17 atos institucionais, regulamentados por 104 atos complementares. (NOVO, Benigno Núñez. As Constituições Brasileiras Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 18 dezembro 2021. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/51443/as-constituicoes-brasileiras>. Acesso em: 18 dezes de 2021.)

Para dar à Constituição de 1967 a força constitucional, foi criada a Lei de Segurança Nacional, que visava a defesa contra o tipo de “guerra interna” que muito preocupava os militares anticomunistas no Brasil. Era uma Lei devastadora para os direitos civis. Castro (2008), observa que as afirmativas presentes no parágrafo sobre os direitos individuais no Artigo 150, são mais uma brincadeira de mau gosto:

Art. 150. A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: § 12 Todos são iguais perante a lei, sem distinção, de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. O preconceito racial será punido pela lei.

§ 22 Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei.

§ 32 A lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada.

§ 42 A lei não poderá excluir da apreciação do Poder Judiciário qualquer lesão de direito individual. (...)

§ 82 É livre a manifestação de pensamento, de convicção política ou filosófica e a prestação de informação sem sujeição à censura, salvo quanto a espetáculos de diversões públicas, respondendo cada um, nos termos da lei, pelos abusos que cometer. É assegurado o direito de resposta. A publicação de livros, jornais e periódicos independe de licença da autoridade. Não será, porém, tolerada a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de raça ou de classe.

§ 92 São invioláveis a correspondência e o sigilo das comunicações telegráficas e telefônicas.

§ 10. A casa é o asilo inviolável do indivíduo. Ninguém pode penetrar nela, à noite, sem consentimento do morador, a não ser em caso de crime ou desastre, nem durante o dia, fora dos casos e na forma que a lei estabelecer. (...)

§ 12. Ninguém será preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita de autoridade competente. A lei disporá sobre a prestação de fiança. A prisão ou detenção de qualquer pessoa será imediatamente comunicada ao Juiz competente, que a relaxará, se não for legal.

§ 13. Nenhuma pena passará da pessoa do delinquente. A lei regulará a individualização da pena.

§ 14. Impõe-se a todas as autoridades o respeito à integridade física e moral do detento e do presidiário.

§ 15. A lei assegurará aos acusados ampla defesa, com os recursos a ela inerentes. Não haverá foro privilegiado nem Tribunais de exceção.

§ 16. A instrução criminal será contraditória, observada a lei anterior quanto ao crime e à pena, salvo quando agravar a situação do réu. (...)

§ 20. Dar-se-á *habeas corpus* sempre que alguém sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder. Nas transgressões disciplinares não caberá *habeas corpus*.

§ 21. Conceder-se-á mandado de segurança, para proteger direito individual líquido e certo não amparado por *habeas corpus*, seja qual for a autoridade responsável pela ilegalidade ou abuso de poder. (...) (BRASIL, 1967, art. 150)

A Carta de 1967, concentrou, bruscamente, o poder no âmbito Federal, esvaziando os Estados e Municípios e conferindo amplos poderes ao presidente da República. Houve forte preocupação com a Segurança Nacional e algumas características dessa Constituição merecem destaque: Presidente da República legislava por decretos-leis, que poderiam ser editados em caso de urgência ou de interesse público relevante, e desde que não resultassem em aumento de despesa sobre a Segurança Nacional e as Finanças Públicas; havia exagerada possibilidade de suspensão de direitos políticos por dez anos (Artigo 151); houve a previsão de se tornar perdida a propriedade para fins de reforma agrária, mediante pagamento de indenização com títulos da dívida pública; os direitos dos trabalhadores foram definidos com maior eficácia.

O texto de 1967 foi marcado também pelos escritos dos Atos Institucionais que apresentavam muitas restrições à Democracia. O AI-5, de 13.12.1968 é o mais violento Ato baixado pela Ditadura, perduraria até a sua revogação pela Emenda Constitucional (EC) n. 11, de 17.10.1978 que fixa as seguintes “atrocidades” nos termos de sua ementa:

Formalmente, foram mantidas a Constituição de 24.01.1967 e as Constituições Estaduais, com as modificações constantes do AI-5;

O Presidente da República poderia decretar o recesso do Congresso Nacional das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores, por Ato complementar em estado de sítio ou fora dele, só voltando a funcionar quando convocados seus membros pelo presidente da república;

O Presidente da República, no interesse nacional, poderia decretar a intervenção dos Estados e Municípios sem as limitações previstas na Constituição;

Os direitos políticos de quaisquer cidadãos poderiam ser suspensos pelo prazo de 10 anos e cassados os mandatos eletivos federais, estaduais e municipais;

Ficaram suspensas as garantias constitucionais ou legais de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade, em como a de exercício em funções por prazo certo;

O Presidente da República em quaisquer dos casos previstos na Constituição poderia decretar o estado de sítio e prorrogá-lo, fixando o respectivo prazo;

Presidente poderia decretar o Confisco de bens de todos quantos tivessem enriquecido ilicitamente, no exercício do cargo ou função;

Suspendeu-se a garantia de habeas corpus, nos casos de crimes políticos contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia Popular (artigo 10 do AI-5);

Finalmente, a triste previsão do artigo 11 do AI-5: “excluem-se de qualquer apreciação judicial todos os atos praticados de acordo com este Ato Institucional e seus atos complementares, bem como os respectivos efeitos” (BRASIL, EMENDA CONSTITUCIONAL n. 11, 1978).

O Congresso Nacional foi fechado nos termos do Ato complementar n. 38 e 13.12.1968, no mesmo dia em que Costa e Silva baixou o Ato Institucional de n.5 (AI-5) que perdurou por mais de 10 meses.

### **A Constituição de 1988**

Após o fim da Ditadura Militar, o Brasil passava por um momento de profunda crise econômica e de elevado descontentamento social. Apenas uma nova Constituição não era capaz de eliminar todos os problemas nacionais, exigindo-se um trabalho árduo e planejado que prevalecesse até o presente. Diante de um novo processo de redemocratização, depois de vinte e um anos de Ditadura Militar, essa Constituição de 1988 via a necessidade de devolver ao povo todos os Direitos que haviam sido retirados deles durante o processo ditatorial. Esta Constituição tinha como objetivo garantir direitos sociais, econômicos, políticos e culturais.

A Constituição de 1988 inaugurou um novo arcabouço jurídico-institucional no país, com ampliação das liberdades civis e dos direitos e garantias individuais. Segundo Novo (2018), uma forte e importante característica que não pode deixar de ser citada foi a divisão dos três poderes da República: Executivo, Legislativo e Judiciário, que mesmo sendo independentes possuem responsabilidades de controle recíprocos entre eles. Um trecho da obra de José Luiz Quadros de Magalhães citado por Gonçalves e Bergara, mostra essa abrangência dessas disputas em torno da noção de direitos:

O texto de 1988, traz uma ordem econômica que tem como princípios a livre iniciativa, a livre concorrência, a propriedade privada, princípios de origem liberal que ao lado de princípios de origem socialista, como a função social da propriedade, o pleno emprego, a dignidade do trabalho humano, somam-se a direitos de terceira geração como o direito do consumidor e o meio ambiente, para apontar para uma ordem econômica que embora avançada, pois incorpora o que há de mais atual em termos de direitos fundamentais, pode no máximo ser interpretada como uma ordem econômica neoliberal em sentido amplo, com um modelo de Estado Social não clientelista, dentro de um modelo intervencionista estatal com a finalidade de promover a diminuição das desigualdades sociais e regionais dentro de um capitalismo social.(MAGALHÃES, J.L.Q. apud GONÇALVES,B.T.R. e BERGARA, P. N. dos S., p. 7).

Segundo Castro (2010), a Constituição de 1988 tem uma característica que a faz alvo de críticas: muitos elementos estabelecidos em seus parágrafos e incisos poderiam ter sido definidos em legislação comum. A mesma autora explica essa característica ao afirmar que,

Aqueles que criticam a forma pela qual a Constituição de 1988 foi feita reclamam que ela é por demais pesada, repleta de casuísmos o que gera um entrave, visto que qualquer mudança, por mínima que seja, exige uma emenda constitucional, algo bastante difícil e trabalhoso (CASTRO 2010, p. 561).

No entanto, "o caráter enciclopédico da Constituição deriva do medo do retorno ao arbítrio, ainda muito recente na memória nacional." (SILVA, 1990, p. 344 apud CASTRO, 2010, p. 562). As conquistas democráticas ligadas a essa constituição, que está dividida em nove títulos que se dividem de acordo com as atribuições de seus artigos, são inúmeras. Porém, procura-se nesta pesquisa apresentar os Direitos Humanos com ênfase nos Direitos sociais e sua evolução ao longo da História do Direito. Nesse sentido, segundo as considerações do jurista Benigno Nunez Novo e de Bagnoli et al (2009, p.196) a esse respeito se faz necessário observar.

A proteção dos Direitos Humanos, já acolhidos na Constituição de 1946, como o Habeas-corpus. Criou-se o Habeas-data, instrumento pelo qual o cidadão pode cobrar e obter a arquivos públicos e privados informações a seu próprio respeito. Para suprir a falta de leis que viabilizassem o exercício de direitos constitucionais, o artigo 5o, inciso LXXI, consagrou o mandato de injunção, figura surgida no direito inglês em fins do século XIV. A Constituição definiu como crimes inafiançáveis a tortura, o racismo e o terrorismo contra a ordem constitucionais e o estado democrático. A prisão só poderia ser efetuada por ordem judicial ou em flagrante delito, aboliu-se a identificação criminal dactiloscópica para o cidadão de posse de seus documentos. (Novo 2020, p.17).

Especificamente no que se refere aos direitos sociais, destaca-se o art. 6º, onde estão disciplinados os direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, e ainda, os arts. 7º, 8º, 9º, 10º e 11º, que dispõem acerca dos direitos dos trabalhadores. (Bagnoli et al 2009, p. 196).

Também o Título VIII da Constituição dispõe "Da Ordem Social", que em seus oito capítulos tratam dos seguintes temas: I – Disposições gerais, art. 193; II – Da seguridade social, arts. 194 a 204, versando sobre saúde, previdência e assistência social; III – Da educação, da cultura e do desporto, arts. 205 a 217; IV – Da ciência e tecnologia, arts. 218 e 219; V – Da comunicação social, arts. 220 a 224; VI – Do meio

ambiente, art. 225; VII – Da família, da criança, do adolescente e do idoso, arts. 226 a 230; e VIII – Dos índios, arts. 231 e 232.

Dentre algumas características dessa Constituição de 1988, instituiu-se um sistema único de saúde pública, onde a medicina privada poderia participar completamente; a educação ganhou o Direito a, no mínimo, 18% da receita de impostos da União e 25% dos estados e municípios; ganhou-se também a coexistência do ensino público com o privado; a censura foi abolida para a atividade intelectual, artística, científica e de comunicação (artigo 5º, inciso IX). Liberalismo na área da cultura, um misto de liberalismo e nacionalismo na área econômica, ênfase social na legislação trabalhista e previdenciária. Assim ficou a Constituição Brasileira de 1988 conforme Novo (2018).

Enfim, essa Constituição de 1988 trouxe importantes mudanças para o Brasil, pois implementou novas leis, como o Código Civil em 2002, o Código de Defesa do Consumidor em 1990, a Lei de Defesa da Concorrência em 1994, a Lei de Arbitragem em 1996, o surgimento das agências reguladoras, as transformações no processo penal e civil, a reforma do judiciário e a criação do Conselho Nacional de Justiça, dentre outras. (BAGNOLI et al, 2009, p. 185).

Portanto, ainda que esteja ocorrendo transformações jurídicas e sociais no final do século XX e início do XXI, o Direito no Brasil, assim depreende Bagnoli et al (2009), “exige ser constantemente repensado, atualizado e adequado aos problemas do cotidiano social e econômico.” Eles também afirmam que,

O papel transformador do Direito, que a partir de diversas fontes, como a tradição, os costumes, a própria lei, mas também fontes auxiliares como a economia, os avanços tecnológicos, a ética, valoriza cada um desses elementos e determina o que é o justo para vida em sociedade e assim pautar o comportamento esperado das pessoas (BAGNOLI et al 2009, p. 194).

No preâmbulo da CF/88 foi instituído um Estado Democrático, destinado a assegurar valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias: Exercício dos direitos sociais e individuais; a liberdade; a segurança; o bem-estar; o desenvolvimento; a igualdade; a justiça. A Constituição de 1988 conta com uma rigidez constitucional, onde existe um processo de alteração mais árduo, mais solene e mais dificultoso que o processo

de alteração das demais espécies normativas. Quanto a Declaração dos direitos este texto destaca:

Os princípios democráticos e a defesa dos direitos individuais e coletivos dos cidadãos estão consolidados no texto, consagrando direitos fundamentais de maneira inédita, por exemplo, ter tornando o racismo e a tortura , crime inafiançáveis; o direito dos trabalhadores foram ampliados; foram previstos pela primeira vez o mandato de segurança coletivo e o habeas data; o artigo 225 pela primeira vez se dedica a temática do meio ambiente; destacam-se, de entre as funções institucionais do Ministério Público, a de promover o inquérito civil e a ação civil pública, para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos (artigos, 127, caput, e 129,III); no art.129 §1º, a legitimação do Ministério Público para as ações civis não impede a de terceiros, nas mesmas hipóteses, segundo o dispositivo na Constituição e na lei; outra relevante função institucional do MP é a de defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas (BRASIL, artigo 129, V, 1988);

A CF/1988, foi a primeira Constituição brasileira a separar a ordem econômica da Ordem Social. Conforme visto, ela inova e passa a tratar da ordem social em título próprio, desvinculando da ordem econômica que, por sua vez, recebe matérias sobre o sistema financeiro nacional (Título VIII). Alguns temas da ordem social que eram assegurados nas Constituições anteriores, como os direitos dos trabalhadores, foram deslocados para o Título II, que trata dos direitos e garantias fundamentais (direito social).

Apresenta-se assim, uma síntese da trajetória histórica do Direito ao longo das sete Constituições do país, fazendo uma reflexão em conformidade com o que publicou em 1872 Rodolfo Von Ihering, o jurista renomado e responsável pela estruturação de importantes conceitos no ordenamento jurídico Ocidental, na obra: A Luta pelo Direito, na qual em uma das partes se ocupou da seguinte temática, “a defesa do Direito é um dever para com a sociedade. ” Escreveu Ihering que

[...] quando mil homens têm de dar combate, o desaparecimento de um só pode passar despercebido; mas quando cem dentre eles abandonam a bandeira, a posição daqueles que ficam fiéis torna-se cada vez mais crítica; todo o peso da luta recai sobre eles exclusivamente. (IHERING, 1999, p. 45, apud BAGNOLI, et al, 2009, p.194)

Outra característica marcante da Constituição Federal de 1988, observada por muitos historiadores (as) entre eles Bagnoli et al (2009), destacaram que “em razão da ideologia adotada no texto constitucional que se destaca no aspecto social pelo relevo com que trata o cidadão, e ainda, no campo econômico, dado ao enfoque

atribuído ao Estado no desempenho de suas funções, a Carta Magna foi apelidada de “constituição cidadã”. Afirmam ainda que

Já no artigo 5º, encontram-se os direitos à igualdade, segurança e propriedade. Nos diversos incisos do art. 5º encontram-se a liberdade profissional e associativa; a garantia à propriedade e sua função social, como também a desapropriação quando necessária; a garantia do direito de inventos industriais, marcas, nomes e signos distintivos em vista do desenvolvimento tecnológico e econômico do País, a promoção da defesa do consumidor; e ainda a concessão de mandado de injunção nos casos de falta de norma regulamentadora, que torne inviável o exercício de direitos e liberdades constitucionais. (BAGNOLI et al, 2009, p. 186 e 187).

Os princípios da liberdade e da igualdade, mencionados no “caput” do art. 5º da CF/88 “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, à propriedade. ”, os quais sem eles, não existiriam os outros direitos, estão entre os principais reflexos da Revolução Francesa nos Direitos Humanos. Inclusive o lema central da Revolução Francesa: “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” é a base da Constituição Federal Brasileira de 1988. Os princípios nela presente visam o bem-estar da sociedade. Confira o que afirma a Carta Constitucional brasileira:

“Preâmbulo: Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.”. (BRASIL, 1988).

Ao longo dessa trajetória histórica dos Direitos Humanos a partir da análise das constituições brasileiras, convém lembrar que a convocação da Assembleia Nacional Constituinte para elaborar a nova Constituição Federal do Brasil durante o governo de José Sarney, foi um ato político, pois a Constituição de 1967, que estava em vigor precisava ser destruída e a nova Carta deveria eliminar todo o regime de exceção.

Conforme afirma Lenza (2016), “era a solidificação da transição entre o antigo regime e a “Nova República ”.

Ainda conforme afirma Lenza (2016), a Carta de 1988 passou por um processo de alteração mais árduo, mais solene e mais dificultoso que o processo de alteração das demais espécies normativas, daí a rigidez constitucional. Entretanto, inúmeros avanços foram observados a partir da elaboração da nova Carta Magna. Dentre eles destacam-se: O pluripartidarismo foi ampliado e partidos como o PCB e o PC do B foram legalizados e novos partidos surgiram como PSDB e PL; outro avanço foi a erradicação da “famigerada” censura à imprensa que assolou o país durante o governo militar; o sindicalismo e grandes centrais a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Central Geral dos Trabalhadores (CGT) se consolidaram (LENZA, 2016).

## Capítulo II- O ensino de História e sua relação com os Direitos Humanos

Após analisar a trajetória histórica dos Direitos Humanos e buscar entender a relação dessa História com a questão da cidadania procura-se neste capítulo analisar a função social da escola atual, da educação em geral e da evolução histórica do ensino de História com seus avanços, retrocessos e sua relação com o tema dos Direitos Humanos.

Para realizar este estudo, precisa-se voltar um pouco no tempo para compreender algumas concepções históricas e assim chegar ao atual estado da arte da História e suas relações com o ensino. A começar com a concepção grega. Durante muito tempo os gregos acreditaram que a História era cíclica, ou seja, imaginavam que determinados fatos políticos, econômicos e sociais viessem a se repetir como se fosse um processo pedagógico da realidade. Os historiadores da época eram vistos como anotadores. Destacando-se Heródoto (pai da História) e Tucídides os quais são referência na construção da História como ciência.

Uma segunda concepção da História é a providencialista, vem da expressão da vontade divina se manifestando na História, na qual tem como destaque Santo Tomás de Aquino que se baseou na fé. Fundou uma escola de pensamento medieval chamada Escolástica. Apregoava que o homem estava no mundo pela vontade de Deus, se isso é verdade e se Deus é onipresente, onisciente e onipotente ele estabelecia o destino do homem. Segundo São Tomás de Aquino a vontade de Deus era o elemento que movia a História. A Igreja Católica se aproveitou deste pensamento para alienar muitos camponeses. A Igreja dizia que tudo seria da vontade de Deus e que o camponês não deveria se revoltar.

Para contradizer esta concepção nasce no século XIX a concepção da escola metódica ou positivista. O homem deste século é marcado pela descrença que passará a duvidar da fé, desejar mais a razão e querer a ciência. Pautado por autores como Augusto Comte, pela primeira vez, verdadeiramente, a História se torna uma profissão com atividades que poderiam ser contratadas pelo governo. Neste momento Augusto Comte classifica e divide as ciências. A História aparece aqui como ciência com epistemologia, metodologia e objetos de pesquisa própria e com um papel profissional de um historiador em si.

Em 1837, foi estabelecido o Colégio D. Pedro II na corte da cidade do Rio de Janeiro. Lá, a didática do ensino de História era baseada no emprego de uma narração

factual seleta, elegendo grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, eventualmente, mitos fundadores. Segundo Christian Laville, o ensino de História nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Era ensinada uma História da elite branca, voltada para a Europa e para a mestiçagem da raça brasileira. Neste mesmo ano o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), foi fundado com a tarefa de escrever a História oficial do Brasil, aquela responsável por forjar a identidade da nação.

Na década de 1850, influenciado por Leopold Von Ranke, Francisco Adolfo de Varnhagen, membro do IHGB, escreveu a sua História geral do Brasil e a partir daí seria definido a identidade do povo brasileiro e os rumos a serem seguidos pela nação. A partir desta concepção positivista, Augusto Comte dividia a História em três fases: mítica, teológica, positiva. Para ele, a História positiva se baseava em uma lei natural e acreditava que chegaria a uma verdade absoluta sobre determinado tema por meio da análise de documentos oficiais e que o positivista deveria ser neutro e apenas narrar os fatos de forma linear. Esta fase da História foi chamada de História de memorização, factual e cronológica que valorizavam os grandes fatos históricos e biografias de pessoas ilustres.

Na primeira metade do século XX Getúlio Vargas instaurou no final de 1930 o Ministério da Educação e Saúde, nomeando Francisco Campos como ministro. Em 1931, Francisco Campos promove uma reforma educacional que põe fim à hegemonia do Colégio D. Pedro II. O ministro passou a ser quem estabeleceu os currículos e os métodos de ensino, coube a esta reforma educacional implementar a seriação dos currículos, a formação de um regular sistema de inspeção federal. (MATHIAS, 2011, p. 40- 49).

Durante a Ditadura Estado Novista (1937-1945) o ensino de História intermediou a propaganda nacionalista. Em 1942 uma nova reforma educacional, desta vez, pelo então Ministro Gustavo Capanema tornou autônoma a disciplina de História e a didática do professor, apesar de estar vivendo um Regime Ditatorial. Getúlio Vargas traz grandes nomes do passado e restabelece os princípios da família, da tradição, da nação e da pátria.

Somente no final da década de 1950 e início dos anos sessenta os operários, estudantes e classe média motivados por outros como Karl Marx, Caio Prado Júnior entre outros reivindicavam um ensino de História que fornecesse aos alunos mais

autonomia. Porém o Golpe Civil-Militar de 1964 supriu as iniciativas e o ensino voltou a ser de grandes homens e grandes feitos, somando ao violento cunho alienador.

No Brasil, com a deflagração do Golpe de 1964, o ensino de História no país viveria uma considerável revisão em seu conteúdo programático. Com as reformas educacionais de 1968 e de 1971, o ensino de História é efetivamente voltado para atender aos interesses do Estado Ditatorial. A História historicizante ressurgiu ativamente. O ensino de História passa a ter uma linearidade cronológica de ocorrência política, biografia nacional retratada no Descobrimento do Brasil, na Proclamação da República e na Revolução de 1930 e de acontecimentos factuais e das biografias dos grandes personagens. (MATHIAS, 2011, p. 44- 45).

Na década de 1980 houve um rompimento com a História historicizante. E com a redemocratização em 1985 a disciplina de História “deixa de ajustar-se aos interesses do Estado Autoritário para ser prostrada ao serviço da sociedade democrática”. (Fonseca, 2003, p.91). Da mesma forma como a concepção positivista se colocou contra a concepção providencialista porque queria ser científica, a concepção marxista se coloca contra a positivista criticando e negando a lei natural e colocando o processo da exploração do homem pelo homem como a base da História. A História deste período é considerada por muitos historiadores como a História total dos excluídos. Valorizam a História do proletariado explorado pela burguesia.

O ensino de História não mais consistia em celebrar grandes feitos e personagens, mas sim em discutir os problemas da realidade social vivida. A História foi chamada a exercer a função de crítica da sociedade, atenta a seus conflitos e diferenças de classe. Segundo Bittencourt (2005), a sociedade era entendida como a sociedade dos cidadãos com uma cidadania de cunho marxista, onde o aluno é um ser social completo que viria a desenvolver uma consciência social e de classe e que desempenharia o papel do trabalhador apto a realizar transformações sociais e políticas. Marx influenciou desde seu nascedouro e ainda hoje, a disciplina de História em muitos Estados brasileiros. Porém, com o surgimento da Escola dos Annales em 1929, na França, o marxismo perdeu espaço na academia, pois muitos historiadores brasileiros foram influenciados por esta escola. A Escola dos Annales tem como objetivo: substituir a “História narrativa tradicional” por uma “História problema”; ser a

História de todas as atividades humanas, não só da política e colaborar com outras disciplinas (geografia, psicologia, sociologia, economia e etc.).

Na década de 1990 está Nova História, fruto da 3ª geração da Escola dos Annales de Lucien Febvre e Marc Bloch marcou um ensino de História mais maduro, renovado e em perfeita sintonia tanto com as concepções teórico-metodológicas da academia, como com o contexto político global. Para a Nova Escola tudo é interessante para o historiador. O cotidiano, desde a forma de se vestir, alimentar-se, pensar, etc. A História está vinculada a todos os elementos da sociedade humana e o historiador pode utilizar diferentes recursos para analisar fatos em colaboração com várias disciplinas e por meio de múltiplas possibilidades.

Atualmente, a interdisciplinaridade é uma proposta defendida por vários campos do conhecimento. Na História, ela não é nova, mas data da própria renovação do início do século XX, e não do nascimento da pós-modernidade, como os projetos interdisciplinares holísticos ou os estudos culturais. Desde as décadas de 1910 e 1920 que os fundadores da historiografia dos Annales, Marc Bloch e Lucien Febvre, já incentivaram o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares.

Tentavam então, fazer uma História totalizante, que abrangesse o homem em sua complexidade de pensar, agir e sentir. Para tanto, utilizaram instrumentos de disciplinas como a economia, a sociologia e a psicologia. A Fundação Annales, uma revista interdisciplinar por excelência, em 1929, teve como objetivo promover a aproximação da História com as demais ciências sociais. Desde então, a Escola dos Annales e sua sucessora, a Nova História, têm realizado intenso trabalho interdisciplinar. A História social, por exemplo, trabalha com a economia, a demografia, a sociologia, entre outras.

O contato com a interdisciplinaridade também é possível por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, a partir da proposta de temas transversais. Para trabalhar com os temas transversais (ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, Direitos Humanos e meio ambiente) os professores devem realizar um trabalho interdisciplinar, unindo algumas disciplinas afins para a realização de determinado projeto.

No entanto, Neto (2003) adverte sobre o perigo de se trabalhar os temas transversais sem que haja real interdisciplinaridade, mas apenas sobreposições e colagem de dados de diferentes disciplinas. Desta feita, pensa-se na transversalidade

no ensino de História segundo a proposta de se trabalhar a transversalidade de Neto (2003), para o qual as disciplinas são um meio e a transversalidade um fim, onde se apresentam temas que ultrapassam as diferentes áreas do conhecimento.

Entende-se que a proposta de interdisciplinaridade é um componente importante para a transversalização de temas que redundem no cumprimento das novas funções exigidas da escola desde o final do século XX, onde mudanças no mundo do trabalho transferiram para a instituição escolar funções antes relegadas apenas aos pais. No entanto trabalhar com a interdisciplinaridade apresenta alguns empecilhos que precisam ser observados, para que sejam evitados. Segundo o Dicionário de Conceitos Históricos, de Silva e Silva:

Para uma aplicação efetiva de um trabalho interdisciplinar, numerosas barreiras precisam ser transpostas: a inexistência de um projeto político-pedagógico em várias escolas; a pouca comunicação entre os professores (que em geral, se comportam como ilhas em suas especialidades); as dificuldades de interação escola/comunidade, que gera um saber desvinculado dos interesses locais etc. As escolas precisam perceber que os melhores trabalhos apresentados por alunos em feiras de conhecimentos são os que aplicam a interdisciplinaridade com competência, o que depende de uma efetiva participação da instituição e de seu quadro docente (Silva; Silva, 2009, p. 243).

A partir da Nova História segundo Le Goff (1998), novos temas foram introduzidos nos livros didáticos e nos currículos de História tais como: cotidiano, família, lazer, sexualidade, gênero, feitiçaria, inquisição, vida privada, infância, memória, mentalidade, imaginário, Direitos Humanos, cultura material, dentre outros. Com a introdução destes temas o ensino de História capacita o aluno a questionar sua própria historicidade e refletir sobre a natureza histórica do mundo não apenas decorar nomes e datas, mas torná-lo crítico para defender suas opiniões. De acordo com Piovesan (2012, p. 471), é por meio da Interdisciplinaridade em Direitos Humanos, envolvendo áreas distintas (língua portuguesa, Educação Física, Matemática, Geografia, Biologia, História, Sociologia, Direito e etc.), que se consegue problematizar questões e aliar a teoria e a prática fomentando a construção de um novo saber, novas pesquisas, novas doutrinas, novas interpretações e novas metodologias ativas. (PIOVESAN, 2012, p. 471).

São implantadas no Brasil, as ideias neoliberais ainda na década de 1990. Em 1996 Fernando Henrique Cardoso promoveu financiado pelo FMI e pelo Banco Mundial sua reforma educacional, sancionando a nova LDB, defendia-se o direito

básico e universal do acesso à educação. Ratificou os PCNs desejando a unificação e padronização dos currículos.

Conforme Luis Cerri (2001), a reforma educacional levada a cabo por Fernando Henrique Cardoso (FHC), não deve ser entendida no contexto do desenvolvimento da educação, mas da economia. Tratava-se de um retorno à tecnocracia, buscando formar indivíduos com aptidão suficiente para atender da melhor maneira possível as demandas da produção, não cidadãos críticos acerca da sociedade. A educação no Brasil perde muito com este sistema político-econômico, pois ele visa lucro em detrimento ao bem-estar social, porque pouco se investe em políticas públicas e na educação. Percebe-se neste percurso que a política, muito influência nos rumos que a disciplina de História toma. É necessário um enfrentamento coletivo em defesa da ética e da responsabilidade da produção do conhecimento e da informação diante das Histórias abusivas. Historiador é sinônimo de resistência e superação e não deve desistir nunca.

À medida que se avança nas leituras, os que se dedicam ao estudo percebem o quanto a disciplina de História vem mudando ao longo do tempo. Ela sofre alterações às vezes lentamente ou rapidamente e cabe ao professor como agente histórico e parte ativa do processo historiográfico ter uma consciência histórica do que é o passado, presente e o futuro social, político, cultural do local onde se habita. Segundo Jörn Rüsen (2001) a construção conceitual da consciência histórica pressupõe mecanismo de intencionalidade existente no indivíduo, caracterizada pela vontade e ação. Esse agir “típico da vida humana” os lançaria “para além do que ele e seu mundo são a cada momento” (Rüsen, 2001, p. 57). Dessa forma o professor consciente de sua missão deve desconfiar do silêncio que há em volta de temas que foram e são omitidos nos livros didáticos, significando cada aula a partir de questionamentos que levam a debates. Assim sendo, dentre os avanços da disciplina de História, cita-se alguns:

Quanto ao ensino de História, nos PCNs há indicações sobre trabalhos com fontes históricas, e isto pode ser considerado como grande avanço. Nesta perspectiva, o aluno deve criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversas, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos históricos. Os PCNs indicam que devem ser trabalhados conteúdos que tenham o objetivo de contribuir para a formação intelectual e cultural

dos estudantes; favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudo que considerem múltiplas temporalidades; propiciar a compreensão de que as Histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História. (Brasil, 1998, p.47);

A História positivista que caracterizou por longo período o ensino de História no Brasil foi alvo de várias críticas; no século XIX na Europa a História nasce como disciplina autônoma nos currículos escolares, tendo como seu principal objeto o Estado-Nação. No Brasil, nesse período, coube ao ensino de História assegurar a formação dos cidadãos unidos por laços de identidade nacional, e garantir espaço para a civilização ocidental cristã; na década de 1980, o ensino de História passou por uma grande discussão quanto ao seu objetivo, surgindo em vários Estados brasileiros uma série de reformas curriculares até surgir os PCNs; (Brasil, 1998, p.19); tempos depois em 2017 e 2018 é aprovada a BNCC que tem como objetivo garantir que 60% da Matriz Curricular de todas as escolas da rede básica de ensino do Brasil sejam iguais e 40%, sob autonomia dos Estados e Municípios, no intuito de diminuir as desigualdades educacionais e sociais; na década de 1990 ocorreram transformações substanciais na sociedade e por consequência na legislação educacional brasileira e em relação ao ensino de História, mediante a aprovação da LDB 9394/96 e dos PCNs; século XX no campo educacional caracterizou-se pela expansão da escola pública; no ano de 1990 representa a efervescência de abertura dos cursos de pós-graduação em História do Brasil (Brasil, 1998, p.21-23); implantação da lei 10639/2003 com a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira; alteração da Lei 10639/2003 para a Lei 11645/2008 que apresentou as articulações das Histórias e culturas africanas, afro-brasileira e indígena na educação básica; implantação da Lei Maria da Penha 11340/2006 que cria mecanismo para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e qualquer forma de discriminação contra elas. Estas leis representam um avanço para a História do Brasil, porque a partir daí a História das minorias, antes excluídas, agora são temas de pesquisas e estão nos livros didáticos, mesmo que seja timidamente recolhida em algum bloco; atualmente destaca-se como avanço na disciplina o relevante programa da rede Profhistória que tem realizado o profícuo diálogo da pesquisa acadêmica com os professores da Educação Básica. Ampliando o papel da pós-graduação em História no país, que hoje é sem dúvida mais representativo (Brasil, 1998, p.90).

Da mesma forma que se percebe em meio às leituras, os avanços, também se observa os retrocessos envolvendo a historiografia do Brasil. Dentre os retrocessos da disciplina de História, cita-se alguns:

O ensino de História desde o século XIX se adapta às condições materiais dadas no respectivo momento e às proposições dos regimes e governos vigentes, além do mais, agora tem que se adaptar também aos debates científicos ocorridos entre as correntes historiográficas; as escolas públicas durante a Ditadura Civil-Militar do Brasil perderam a qualidade do ensino tornando o sonho de ingressar em uma universidade muito distante dos mais pobres oriundos da rede pública de ensino e sendo favoráveis apenas aos filhos da elite provindos da rede privada. Mesmo porque o interesse do governo era preparar mão de obra para as fábricas. Para esta função apenas o ensino médio era suficiente; muitas mudanças ocorreram no currículo da Educação Básica neste período e foram incluídas matérias como EMC e o OSPB usadas para exaltar o nacionalismo presente; os livros didáticos servem a um duplo propósito: uniformizar o discurso dos professores na sala de aula, evitando que fugisse do discurso imposto pelo regime militar e servir como guia para os professores que estavam ocupando aquele espaço com pouca formação. Sem falar que a maioria dos pobres da rede pública tinha o livro didático como única fonte de estudo e pesquisa.

Mesmo com as leis de nº 4024/61 e nº 5692/71, os conteúdos de História continuaram a ser trabalhados em ordem cronológica, sendo memorizados e com a prática cívica sendo seu principal objetivo, e a hegemonia dos pressupostos positivistas; o ensino de História tinha uma visão eurocêntrica; o Conselho Nacional de Educação recomendava o ensino de História Geral, do Brasil e da América.

Por ser um documento prescritivo obrigatório em âmbito nacional a BNCC, apresenta um risco, porque traz como disciplinas obrigatórias apenas as que são exploradas nas avaliações externas deixando a cargo dos Estados e Municípios a complementação da Matriz Curricular a partir da consulta ao aluno que, sem maturidade, optará ou não por disciplinas como História, por exemplo, que tem um cuidado com a formação da personalidade e da identidade do aluno. Voltando em 2015, a primeira versão da BNCC foi elaborada por professores convidados da Educação Básica e do Ensino Superior. Também foi feita uma consulta pública e elaborada a partir dali a segunda versão, que foi colocada à disposição para consulta

de educadores em seminários pelo país. A terceira versão foi elaborada por um comitê do MEC e abrangia a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, excluindo o Ensino Médio, o que também vai na contramão de outros documentos norteadores da Educação Básica. Em 2017 a BNCC, foi configurada como uma contrarreforma da Educação Básica, uma ação de desmonte das conquistas democráticas e populares até aí alcançadas. Uma frente minoritária se opôs e efetivou o pedido de vistas ao Parecer e à Resolução da BNCC para o registro histórico. A terceira versão da Base não teve discussão com a sociedade, o que já aponta uma ideia de como o processo democrático foi ferido nesse processo.

Muitos livros didáticos foram publicados e outros tanto reestruturados dentro do perfil que o regime ditatorial impôs; a imposição do AI 5 durante a Ditadura; como se não bastasse tantos retrocessos nestes vinte e um anos de Ditadura Militar no país, que fez com que muitos historiadores classificassem este período como uma página negra da nossa História, foram excluídas as aulas de sociologia e filosofia do currículo básico e alteradas outras disciplinas de humanas, como História e Geografia; a Campanha de Assistência ao Estudante (CASES) organizou a coleção História Nova do Brasil (HNB) que tinha como proposta redefinir o programa e o currículo de História ensinado nas escolas. O regime militar proibiu a circulação da publicação e fez uma nova versão da História, na qual o nacionalismo era ressaltado. O livro de Educação Moral e Cívica EMC foi distribuído em todos os estabelecimentos de ensino de forma obrigatória. Somente em 1992 o uso deste livro deixou de ser obrigatório e em 1993 foi abolido.

Uns dos debates que estão em ênfase no momento e que se considera um retrocesso na História do Brasil são: Escola Sem Partido e o Negacionismo; a Escola Sem Partido em que diverge opiniões entre os defensores que dizem que o movimento quer acabar com a suposta doutrinação ideológica de esquerda dos professores em sala de aula, já os críticos dizem que a Escola Sem Partido quer censurar e intimidar os professores. O projeto quer entre outras coisas, proibir qualquer menção a gênero e orientação sexual nas escolas e nos livros didáticos brasileiros; por ser algo necessário e que a disciplina de História já havia conquistado com a Nova História, considera-se um retrocesso; o Negacionismo tem dentre outros objetivos, negar o holocausto manipulando os fatos e deturpando a História. Composto por pessoas que integram um movimento político e ideológico que há décadas produzem uma série de

textos que se dedicam a provar que o holocausto não existiu e disseminar suas ideias pela internet. Acredita-se que os historiadores devem confrontar estas ideias para evitar na medida do possível este retrocesso; o neoliberalismo também representa um retrocesso na História do Brasil porque visa apenas o lucro de alguns e educação e políticas públicas não tem prioridade em um governo neoliberal.

Fazer uma reflexão teórica e conceitual sobre o papel da disciplina de História para discussão e o estudo da questão dos Direitos Humanos e dos Direitos Sociais se faz necessário, pois a polêmica que envolve o tema constitui objeto de profunda discussão, implicando em vários argumentos jurídicos e políticos de diferentes períodos.

## **2.1- Repensar a historicidade do tema Direitos Humanos**

Pretende-se trazer na dissertação argumentos que envolvem o tema Direitos Humanos. Sendo assim, busca-se fazer uma reflexão teórica e conceitual sobre o papel da disciplina de História para a discussão e o estudo da questão dos Direitos Humanos e dos Direitos Sociais. A esse respeito vale a pena observar o que afirmou Mondaini (2010).

Sem ação pedagógica levada a cabo diariamente por você professor, mesclando ensino de novos conteúdos, cultivo de uma ética da esperança e incentivo ao juízo crítico-reflexivo serão muito poucas as possibilidades de deixarmos de ser uma sociedade que insiste em confundir Direitos de muitos com privilégios de poucos. Se a função exercida pelo mestre nas escolas espalhadas de norte a sul do Brasil se limitasse apenas a isso, está já teria a sua razão de ser amplamente justificada. (MONDAINI, 2010, p. 69).

Apesar da Constituição Federal de 1988 declarar no seu preâmbulo, que o Estado Democrático de Direito se destina a assegurar o exercício dos Direitos Sociais e, nos artigos 3º inciso III e 170, inciso VII, o objetivo de erradicar a pobreza e reduzir as desigualdades sociais, o que se assiste atualmente é a não realização destes direitos. Os Direitos Humanos são negados muitas vezes por seus próprios idealizadores demonstrando que eles se manifestam de modo contraditório em uma sociedade capitalista onde são equiparados a mercadoria. Mascaró, afirma que

[...] se os indivíduos têm direitos, se são considerados sujeitos de direitos, isso se deve ao fato de que a exploração capitalista se faz por meio de contratos, o que exige a investidura dos indivíduos em certa qualidade jurídica. A forma jurídica corresponde, então, à mercantilização de tudo e de todos. (MASCARO, 2017, p. 122)

Dessa forma, a História dos Direitos Humanos revela que apesar das suas repetidas incapacidades com seus órgãos internacionais, cortes e convenções, podem ser instrumento de busca de justiça social contra as inúmeras mazelas que a humanidade enfrenta atualmente.

Partindo de Santos (2003), os Direitos Humanos constituem um foco central da problemática das sociedades contemporâneas. Afirmados e constantemente violados, são referência para a construção e manutenção de sociedades humanas e democráticas. Porém se faz necessário analisar as reivindicações defensáveis de reconhecimentos das diferenças.

Nesta perspectiva, Santos (1997), parte da afirmação de que os Direitos Humanos são uma construção ocidental e moderna e hoje necessitam ser refletida numa perspectiva multicultural, para que tenham relevância social política, isto é, ser ressignificados numa perspectiva que não negue a sua História, mas que têm de incorporar as questões relacionadas à diversidade cultural.

Para Santos (2006), para que os Direitos Humanos possam verdadeiramente trazê-los para a problemática contemporânea, terão que passar por um processo de reconceitualização, que tem como questão-eixo a articulação entre igualdade e diferença, isto é, a passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença. Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar a diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade.

Esta ideologia de um novo imperativo transcultural, assim chamado por Santos e que, no seu entender, deve presidir uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e diferença, por sintetizar de modo consistente e incisivo o que consideramos o centro da problemática dos Direitos Humanos hoje: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p.462).

Examinar e problematizar a relação entre a História e o Direito reveste-se hoje da maior importância, principalmente quando se tem em conta a percepção da normatividade extraída de um determinado contexto histórico definido como experiência pretérita que conscientiza e liberta o presente. (WOLKMER, 2002, p.11)

De acordo com as ponderações de Carr (1976, apud WOLKMER, 2002), “A História pode ser visualizada como a sucessão temporal dos atos humanos dinamicamente relacionados com a natureza e a sociedade.” (CARR, 1976, apud WOLKMER, 2002). A História do Direito a partir do momento em que a historiografia tradicional (liberal-burguesia) passa a ser mera disciplina de justificação da ordem legal imperante e da acumulação de conhecimentos para a chamada “cultura superior”, sem fins úteis para realidade, perde sua significação e entra em constante descrédito, constituindo-se no campo do saber de pouca utilidade, acabando, seus pressupostos, por sucumbir uma crise de eficácia.

Ainda afirma o autor, que as profundas mudanças epistemológicas nas ciências humanas, os novos interesses, a insurgência de conflitos sociais e as recentes transformações por que vêm passando as formas de vida contemporânea determinam uma renovação metodológica nos estudos históricos das instituições jurídicas e políticas. Desta forma, repensar a historicidade das ideias e das instituições no direito, urge, tendo em conta a preocupação com a historicidade da crise, os novos marcos teórico-metodológicos que possibilitam alcançar novo paradigma, envolvendo modalidades alternativas de interpretação, pesquisa e investigação histórica. A historicidade contemporânea não mais linear, elitista e cumulativa, mas problematizante, desmistificadora e transformadora determina os novos marcos da historicidade do direito (WOLKMER, 2002, p.17).

O Direito é um instrumento de luta a favor dos menos favorecidos e injustiçados. Antes do exame histórico-crítico da cultura jurídica brasileira, cabe problematizar o tipo de direito que foi transposto e incorporado com a colonização e indagar a natureza do moderno direito (Liberal-Burguês). A especificidade ideológica de suas instituições (públicas e privadas) e o núcleo caracterizador da historicidade de seu pensamento. (WOLKMER, 2002, p.24).

Nesse contexto, atenta-se para as contradições presentes na própria nomenclatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao afirmar-se como “universal” sendo que o seu nascedouro se deu na Europa Ocidental. Enfim, a partir das análises das fontes acima citadas, busca-se analisar as possibilidades de historicizar os direitos sociais de certa forma que possibilitem a melhor compreensão da sua trajetória desde o período do Brasil Império até os dias atuais e suas violações.

## **2.2- Igualdade e equidade- Direitos Humanos são para todos e todas?**

No Brasil, com o passado de escravidão africana, a desigualdade social também está ligada a questões étnicas. A ausência (ou ineficiência) de políticas públicas que garantam moradia digna e adequada, saneamento básico e água potável, por exemplo, expõe um longo histórico de desassistência que, sabe-se, afeta de maneira desproporcional as populações já vulnerabilizadas e violentadas pelo Estado. Medidas de austeridade, crises financeiras e sanitárias têm tido um impacto desproporcional em sujeitos específicos, de determinada raça, gênero, classe social e endereço. Essas pessoas, em sua maioria negras, pobres, residentes em favelas e periferias de grandes centros urbanos, trabalhadores rurais, quilombolas, povos indígenas, população em situação de rua, LGBTQIAP+, não receberam (nem recebem) do Estado as ações e medidas necessárias para o enfrentamento à pandemia da Covid-19. Pelo contrário, o Estado tem agido em relação a tais populações e territórios com a mesma abordagem das últimas décadas, em ações de confronto contra suspeitos de tráfico de drogas, muitas vezes apenas por meio de seu braço armado que repetidamente abandona corpos. Seres humanos negros e/ou pobres morreram atingidos pelas armas do Estado, vidas perdidas, vistas como dano colateral, externalidades.

Percebe-se as desigualdades e a pobreza como consequência da violação dos Direitos ao longo da trajetória histórica do país, que durante longas décadas manteve a escravidão, maior violação dos Direitos Humanos, retirando a humanidade de milhões de pessoas escravizadas que eram tratados como objetos, mercadoria sem voz e nem vez. Uma verdadeira exclusão gerada no Brasil pela colonização portuguesa.

A riqueza produzida no país não gerou justiça social e as condições de vida dos brasileiros nunca foram distribuídas de forma igualitária. A prova disso foi a ocorrência da escravidão e todas as consequências advindas deste processo, tais como o racismo, a desigualdade social e os privilégios visto como “naturais” pela classe dominante. Para adentrar o espaço de uma aventura do espírito que visa libertá-lo das amarras invisíveis das sequelas do longo período de escravidão e conseqüentemente de violação dos direitos de milhares de brasileiros (as) é necessário analisar a trajetória histórica da evolução do direito do escravo no Brasil.

Esse é, afinal, o primeiro passo para que, enfim, não mais se repita a triste história da escravidão e exclusão recorrente, mas que juntos se construa algo verdadeiramente novo. Conforme Jessé Souza,

O excluído, majoritariamente negro e mestiço, é estigmatizado como perigoso e inferior e perseguido não mais pelo capitão do mato, mas, sim, pelas viaturas de polícia com licença para matar pobre e preto. Obviamente, não é a polícia a fonte da violência, mas as classes média e alta que apoiam esse tipo de política pública informal para higienizar as cidades e calar o medo do oprimido e do excluído que construiu com as próprias mãos. E essa continuação da escravidão com outros meios se utilizou e se utiliza da mesma perseguição e da mesma opressão cotidiana e selvagem para quebrar a resistência e a dignidade dos excluídos. (SOUZA, 2017, p.49 e 50).

A história da escravidão no Brasil compõe uma das páginas mais desumanizadas da trajetória histórica de violação de direitos. O escravo era colocado na posição de mercadoria, sendo alienável ao arbítrio do proprietário. Pelo direito que tinham sobre eles, os senhores podiam exercer todos os direitos legítimos de um verdadeiro dono, como poder de compra, venda, empréstimo etc. Ele somente era considerado como bem vinculado quando fizesse parte da hipoteca, como acessório. Castro (2008), afirmou que “o escravo somente era considerado como bem vinculado quando fizesse tal qual os animais da fazenda, parte da hipoteca, como acessório.” Assim escreve Jacob Goreneder:

Ser propriedade (com o seu correlativo da sujeição pessoal) constitui o atributo *primário* do ser escravo. Deste atributo primário decorrem outros dois atributos *derivados*: os da perpetuidade e da hereditariedade. O escravo o é por toda a vida e sua condição social se transmite aos filhos. No direito romano e nos regimes escravistas que nele se inspiraram, a transmissão hereditária da condição servil se dava pela linha materna segundo o princípio do *partus sequitur ventrem*. (GORENDER, 2011, p. 90-91)

A cidadania brasileira não atingiu os escravos que ocupavam o número exorbitante na mão de obra do Brasil Império. Nesse sentido, Castro (2008) afirmou que:

A escravidão era a marca da produção e da cultura do Império e, mesmo assim, D. Pedro e seu Conselho decidiram praticamente copiar a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão dos revolucionários

franceses. Desta forma a lei deve ter utilidade pública (art. 179, inciso 2º), mas o público não engloba a maioria esmagadora da população que é formada por escravos (embora a estes não fosse reconhecida a cidadania) e por homens livres não proprietários (CASTRO 2008, p.336).

Vive-se em um país com diferentes desigualdades, cujo contexto político e social em que algumas conquistas sociais, já considerados consolidados no campo do Direito e da cidadania, são atacados em nome de um projeto neoliberal e conservador de Estado. Enfrenta-se profunda regressão social e ataques aos direitos elementares da classe trabalhadora, à educação pública e àqueles profissionais que se pautam por processo de conhecimento e de educação que buscam desvelar as relações sociais capitalistas, seu caráter destrutivo e de progressiva desumanização.

Esse período em que a sociedade brasileira está procurando sobreviver o destrutivo da vida, da educação, da ciência e da cultura, quando a espécie humana está ameaçada pelas consequências de um processo de desenvolvimento cada vez mais destrutivo de direitos e da natureza. O capitalismo constituiu processo próprio de produção e reprodução de desigualdade estendida a partir da profunda exclusão gerada no Brasil pelo sentido da colonização portuguesa (STEFANO e MENDONÇA 2020, p.133). O capitalismo, em nossa quadra histórica, visa destruir as relações salariais, com intensificação do uso do trabalho, em jornadas extensas e intensas.

De acordo com o relatório da rede social de justiça e direitos humanos 2020, “o governo Bolsonaro extinguiu o Ministério do Trabalho, em 2019, pulverizou suas responsabilidades e as suas atribuições se tornaram dispersas entre o Ministério da Economia, o Ministério da Cidadania e o Ministério da Justiça e Segurança Pública.” Assim, a fiscalização em relação ao trabalho análogo a escravo no nosso país, tornou-se precária (STEFANO e MENDONÇA 2020, p.108).

Com a pandemia do Corona vírus, o quadro econômico e social agravou-se profundamente, com regressão acentuada do nível de produção e ocupação da força de trabalho. Medidas governamentais implementadas emergencialmente apontam para possíveis alterações no padrão de gestão da desigualdade social que já vinha se configurando desde 2016, com políticas de contração do papel do Estado (STEFANO e MENDONÇA 2020, p.133).

Mas o que tem ficado mais evidente é como as desigualdades provocadas por um sistema e economia excludentes têm sido agravantes diante das populações mais vulneráveis. Se no início dessa crise humanitária o vírus parecia ser uma lição com a

qual todos poderiam aprender e quem sabe mudar os rumos das estruturas e práticas sociais, com o passar do tempo reconheceram que as mudanças foram insuficientes e os danos provocados pela Covid-19 só intensificaram os velhos problemas de sempre (STEFANO e MENDONÇA, 2020, p. 238).

As condições de sobrevivência da população mais vulnerável deveriam ser asseguradas pela nossa legislação, mas as estatísticas mostram o contrário. As mortes por Covid-19 escancaram as constantes violações de direitos humanos contra negros e pobres, que permanecem a despeito das leis. “[.] para se prevenir de um vírus pandêmico no Brasil é fundamental que direitos humanos essenciais sejam garantidos” (STEFANO e MENDONÇA, 2020, p. 242).

As imensas desigualdades de acesso à educação e à informação às quais são submetidas as populações mais pobres do Brasil, reveladas agora com a gravidade trazida pela pandemia, expõe o quanto ainda deve-se fazer para reduzir essa lacuna profunda e persistente.

De acordo com o Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE 2021), dos quinze Estados, com taxa de jovens fora da escola, mais alta do que a média do país, onze não havia retornado em março de 2021 com aulas presenciais nas redes públicas. Ainda segundo o IEDE (2021), o Estado do Ceará é o segundo Estado brasileiro com permanência escolar dos jovens de 16 e 17 anos. Porém, os impactos da pandemia na educação com duzentos e setenta e dois dias de fechamento das escolas, em média, segundo a Unesco com estudantes passando a dependerem da realização de atividades remotas, variando muito entre os diferentes grupos sociais acirrando cada vez mais as desigualdades educacionais no Brasil.

A realidade educacional brasileira denuncia que ainda há muito a ser assegurado no campo do direito à educação e à escola pública de qualidade. [...] infelizmente, o ideal de Anísio Teixeira em começar uma transformação social pela escola ainda não foi confirmado pela história (GOMES, 2020, p.79). As ideias de Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), foram materializadas na defesa de um projeto democrático de sociedade em que a educação e a escola pública para todos são tomadas como aspectos estruturantes para o desenvolvimento econômico e social do país. Teixeira, diante do enfrentamento das desigualdades educacionais ensina que:

Para que a ideia se realize será necessário amadurecer o sentimento de que a justiça social somente será efetiva, num regime livre, com igualdade de

oportunidades educativas, e que esta somente se há de concretizar com uma escola que ofereça ao pobre ou rico uma educação que os ponha no mesmo nível ante as perspectivas de vida (TEIXEIRA, 1977, p. 136 apud GOMES, 2020, p.55).

Na perspectiva de enfrentamento da pobreza e da desigualdade social, a escola pensada por Teixeira teria uma tripla função: instrução, saúde e assistência social. Nesse sentido, veja o que ele diz:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus seis anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1977, p.140-141 apud GOMES, 2020, p.66).

Levando-se em conta que os Direitos Humanos são integrais, interdependentes e indivisíveis, embora viva-se em um país que não oferece comida e saúde adequadas para a sua população, tem-se de lembrar que muitas dessas violações são produtos da desinformação, da precariedade educacional e do analfabetismo digital. (STEFANO e MENDONÇA 2020, p.251) O Relatório da rede social de justiça e Direitos Humanos 2020 afirma que

[...] analfabetismo digital tem um aspecto ligado mesmo à língua, já que menos de 10% da população brasileira sabe inglês, por exemplo, a língua básica dos meios digitais, já que 56% dos websites do mundo estão nessa língua, segundo dados da Unicef, de 2017. Por isso, o próprio relatório da ONU aconselha os Estados a incluírem nos processos educativos módulos de aprendizagem que possam ajudar no treinamento dessas habilidades. Essa educação deveria incluir também o treinamento para que elas sejam preservadas dos conteúdos prejudiciais e de todas as Fake News que, em muitos casos, fazem dessas pessoas as suas primeiras vítimas (STEFANO e MENDONÇA 2020, p.248).

Uma população com acesso à infotecnologia será também uma população mais capacitada para lutar por seus direitos e participar ativamente nos debates sobre o rumo da nossa sociedade. De acordo com o Relatório da rede social de justiça e direitos humanos 2020:

Mesmo constando no Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014) como uma obrigação do Estado a promoção “do direito de acesso à internet a todos”, estamos muito longe desse feito. Com menos acesso às TICs e

despreparadas para usá-las (uma coisa interagindo com a outra), boa parte da população brasileira fica impedida de participar ativamente dos processos democráticos nacionais o que, em última instância, acaba por contribuir para uma maior crise do próprio regime democrático (STEFANO e MENDONÇA 2020, p.246).

Ainda de acordo com o Relatório da rede social de justiça e Direitos Humanos 2020:

Sem internet, muitos indivíduos e comunidades ficam à mercê da violação dos direitos e deixam de participar adequadamente dos debates públicos sobre mudanças sociais, econômicas e políticas, tornando-se vítimas fáceis da manipulação e alienação. Do ponto de vista da educação, a violação desse direito é um impedimento ao acesso à internet como uma ferramenta educacional: sem ela, muitas crianças, jovens e adultos ao redor do mundo não têm acesso ao conhecimento, à pesquisa e aos benefícios educativos do intercâmbio e da troca de ideias, opiniões e informações com outros indivíduos por meio das redes sociais (STEFANO e MENDONÇA 2020, p.247).

Há uma sociedade marcada pela desigualdade social, de gênero, racial e renda, onde vive-se cada vez mais a degradação contínua das condições de vida para uma parte da população. A pobreza é ainda uma realidade marcante no Brasil, atingindo as regiões mais diversas e estabelecendo limites de acesso a alguns direitos garantidos na Constituição Federal, desse modo os índices de pobreza são altamente significativos e atinge uma grande parte da população negligenciada em seus direitos básicos de qualidade de vida. Essa questão é marcante também no cenário da rede pública de ensino que, além dos problemas inerentes ao seu objeto, recebe inúmeros estudantes oriundos de classes sociais muito baixas, em que a pobreza não é uma escolha de vida, mas a própria vida.

No caso do Brasil, de acordo com dados do IBGE (2019) tínhamos 65,7 milhões de brasileiros fora da força de trabalho, 27,9 milhões de subutilizados, 13,1 milhões de desempregados (G1, 2019) e 41,3% dos trabalhadores terceirizados. Diante da crise, a grande maioria, perde até mesmo as míseras condições que ainda dispunha para sobreviver. Dessa população, cerca de 40 milhões de pessoas nem sequer têm acesso à água e esgoto, ao saneamento básico, e em torno de 15 milhões se encontram abaixo da linha da pobreza.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD apud ORSO, 2020) em cinco anos (entre 2014 e 2019), o contingente de desocupados no Brasil aumentou de 6,7 para 12,6 milhões, elevação de quase 90%. A taxa de desocupação passou de 6,8%, em 2014, para 11,9%, em 2019, alta de 75%.

Em 2014, havia 21,1 milhões de autônomos. Em 2019, 24,2 milhões, acréscimo de 3,1 milhões em cinco anos. Desse total, 80% não tinham Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ), proteção trabalhista ou ainda, em muitos casos, não contribuíam com a previdência.

Diante deste quadro, percebe-se que não se trata apenas de uma sociedade dividida em classes, trata-se sim de uma sociedade com enormes, gritantes e escabrosas desigualdades. O que fazer para combater essa desigualdade? A Oxford Committee for Famine Relief (Comitê de Oxford para Alívio da Fome) (Oxfam) (2020) citada por Orso (2020), acredita que há muito que se fazer para redução das desigualdades no país, sejam elas econômicas, de patrimônio, raça ou gênero. Ela lista algumas ações que considera mais urgentes e importantes que podem mudar essa situação.

Defendemos a redistribuição da carga tributária brasileira: diminuindo os impostos indiretos (sobre produtos e serviços) que recaem principalmente sobre os mais pobres e a classe média e aumentando os impostos diretos relacionados aos super ricos; combatendo os mecanismos de elisão e evasão fiscal (impostos não pagos legal e ilegalmente); reduzindo as renúncias fiscais que viraram regra nos últimos anos (OXFAM, 2020 apud ORSO 2020).

Portanto, diante da crescente desigualdade social e aumento da pobreza, uma das formas de combatê-las é continuar denunciando, expondo as constantes violações de Direitos Humanos, escutando as principais vítimas dos crimes contra a humanidade que estão sendo cometidos, registrando a partir do nosso ponto de vista como a História está acontecendo, para que em um futuro possível saibam que não aceitamos calados (STEFANO e MENDONÇA 2020, p.243). À medida que se conhece os Direitos e suas violações aproxima-se das desigualdades e da pobreza. “A pobreza não é somente falta monetária, mas o descumprimento de direitos elementares, os quais obrigam o ser humano a viver no limite de sua dignidade” (ÁVILA, ROCHA e OLIVEIRA, 2020, p. 266).

Assiste-se constantemente a afirmações de que a pobreza é uma questão moral. De acordo com Arroyo (2014) (apud ÁVILA, ROCHA e OLIVEIRA, 2020, p.258), “[...] A postura mais comum é ver a pobreza como carência e, conseqüentemente, os pobres como carentes. [...] Segundo o autor, no contexto educacional os docentes consideram esse tipo de carência (de espírito, de valor, e sobretudo, de incapacidade para aprender) como algo que seja trazido pelas crianças de casa [...] e estes pobres

reforçam uma concepção moralista e que sua pobreza “moral” produza sua pobreza material.

[...] O problema desse enfoque é que, se os (as) pobres são vistos como carentes e inferiores em capacidades de atenção, esforço, aprendizagem e valores, acabam sendo responsabilizados (as) por sua própria condição. São desse modo, constantemente inferiorizados (as), reprovados (as) e segregados (as) (ARROYO, 2014, p. 9 apud ÁVILA, ROCHA e OLIVEIRA, 2020, p. 258).

O pobre é pensado por sua cultura social como responsável pela sua pobreza e desemprego, já que se encontram nessa situação por serem “indolentes” (Arroyo, 2014, p.10 apud ÁVILA, ROCHA e OLIVEIRA, 2020, p.260). Para que seja combatida a pobreza precisa ser conhecida. Assim, “a pobreza não só gera exclusão social, ela vai muito mais além quando não permite que a pessoa enquanto o indivíduo, sujeito de direitos tenha autonomia e condições para a construção de sua história [...]” (SOUZA, 2020, p.177).

Desde marcados por um conjunto de carências, muitas vezes desqualificados pelas condições em que vivem e trabalham, enfrentam cotidianamente o confisco de seus direitos mais elementares, buscam na prestação de serviços sociais públicos alternativas para sobreviver (YAZBEK, 2010, p.95 apud SOUZA, 2020, p. 178).

O Brasil é marcado pela segregação e desigualdade social desde os primórdios do tempo (SOUZA, 2020, p.178). Precisa-se fazer uma reflexão sobre o papel da escola (importantes equipamentos sociais) diante da reprodução da pobreza e das desigualdades.

Para Bourdieu (2007, apud SOUZA, 2020, p.181), devido a uma transferência cultural continuamos a pensar no sistema de ensino como fator de mobilidade social, quando o que se presencia é uma construção social de uma ideologia dominante. [...] na perspectiva do autor, a escola é vista como mais um dos mecanismos de manutenção da estrutura de classes utilizada pelas elites para manterem sua posição de superioridade, perdendo seu papel de instituição transformadora e democratizadora.

Bourdieu e Passeron (2009), afirmam que a função do ensino é a de legitimar a cultura dominante e o docente serve-se da instituição com a finalidade de conservação social e de perpetuação das relações de classe. Para os autores, a

escola contribui para convencer o indivíduo a permanecer no seu lugar, o seu lugar natural. Como já não se pode invocar os direitos de sangue ou de natureza (negadas historicamente), a certificação escolar confirmará, nas sociedades burguesas, os dons e os méritos individuais.

A escola acaba exercendo o papel moralizante para as pessoas que estão em situação de pobreza, pois não possuem voz, nem conhecimento que os permita sair dessa condição que lhes é imposta de subalternidade (CRAVEIRO, TIBALLI, 2020). À medida que a escola amplia as oportunidades de acesso, permitindo que crianças empobrecidas adentrem na escola, ela passa a ser, ela própria, propulsora da exclusão, inviabilizando o processo e escolarização dos mais pobres. Se ela não pode por si só eliminar a pobreza, ela pode cumprir com seu papel social importantíssimo, que é o de enfrentar os processos escolares internos que promovem, no interior da escola, a desigualdade e a exclusão dos alunos em situação de pobreza. Se por um lado a escola não promove a mobilidade social, por outro, sem ela essa mobilidade não se viabiliza (CRAVEIRO, TIBALLI, 2020).

O capital cultural que a escola agrega ao sujeito e o status do diploma no mercado de trabalho são exemplos de que a escola tem papel fundamental na promoção da desigualdade e da exclusão, quando deixa de cumprir sua responsabilidade social de escolarizar a todos. Para que a escola pública que recebe o aluno bolsista do - Programa Bolsa Família (PBF) cumpra com esta sua finalidade, é preciso que ela reconheça a situação de pobreza dos jovens e das crianças que ela recebe e que considere essa situação na organização do seu trabalho pedagógico (Cf. DUARTE, 2013, p. 84 apud CRAVEIRO, TIBALLI, p.47).

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais beneficiados e desfavorecidos os mais desamparados, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres (ÁVILA, ROCHA e OLIVEIRA, 2020, p.263).

Ser pobre não é uma questão de mérito ou merecimento, mas sim, é um fenômeno fruto das condições sociais produzidas historicamente. “ [...] Para que se

supere as desigualdades sociais torna-se necessária uma emancipação de pensamentos e rompimento de uma cultura hegemônica” (ÁVILA, ROCHA e OLIVEIRA, 2020, p.265).

Nas instituições escolares, cabe ao professor (a) resistir, utilizando-se da educação escolar, às demandas hegemônicas para emancipação da parcela social imersa na pobreza. O estudo da pobreza é importante para recuperar a humanidade retirada de muitos homens e mulheres dia após dia, levada com a ganância pelo poder e subordinação de uma classe sobre a outra, do homem sobre o outro. Inclusive, a pobreza no Brasil está ligada ao sistema capitalista e ao longo período de escravidão.

De acordo com o Data Favela, 86% dos moradores das favelas têm dificuldades para comprar comida e outros itens básicos de sobrevivência (BETIM,2020 apud Orso 2020, p.66). Segundo pesquisa realizada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pelo Instituto Francês de Pesquisa e Desenvolvimento (IRD), as cidades com maior quantidade de trabalhadores informais foram as mais afetadas pela covid-19 no Brasil (GARCIA, 2020 apud Orso, 2020, p.66). Na outra ponta, os 42 bilionários brasileiros fazem festa por aumentarem seu patrimônio em R\$ 34 bilhões, que representa montante maior do que todo o orçamento destinado ao SUS (Sistema Único de Saúde), que atende aproximadamente 80% da população brasileira, ou seja, mais de 150 milhões de pessoas (ORSO, 2020, p.66).

Portanto, percebe-se ao longo da pesquisa, que para enfrentar as violações dos direitos e o escancaramento das desigualdades e da pobreza no Brasil precisa-se contar com a aliança de diferentes setores, reconhecer a condição de sujeitos de direitos de grupos historicamente excluídos e sua capacidade de construção de soluções permanentes do exercício do poder, da liberdade e da democracia.

Enfim, pode-se concluir que os brasileiros (as) têm muito a conquistar, muito no que acreditar, pois políticas públicas que lhes deem visibilidade como sujeitos participantes e atuantes com direitos assegurados não somente na teoria, mas na prática, ainda são um sonho que precisa se concretizar para mobilizar as comunidades excluídas a clamarem por equidade nesse processo.

### **2.3 - Papel da disciplina de História na discussão sobre Direitos Humanos**

De acordo com Magalhães (2003), conforme citado por Souza (2019), no Brasil, o objetivo de educar cidadãos conscientes e críticos está presente na maioria das propostas curriculares de História para o ensino básico. Assim, o Ensino de História se apresenta como um espaço-tempo extremamente propício para promover práticas sociais que torna o passado útil para o presente por meio do trabalho com questões relevantes para a educação democrática e cidadã.

O papel da História escolar, na visão de Bittencourt (2015, p. 186), é de entender as organizações das sociedades em seus processos de mudanças e permanências ao longo do tempo. É, nesse contexto, que emerge o homem político, o agente de transformação, colocando-se como sujeito coletivo na construção de uma sociedade. De tal modo, é preciso buscar mecanismos pedagógicos que proporcionem aos alunos essa compreensão, e os meios tecnológicos, mediados pelos docentes, são uma das formas de desencadear uma aprendizagem significativa.

Ao exercer seu papel de mediação, a escola constitui-se em espaço social privilegiado para a formação de valores e crenças que possam se opor a todo o tipo de preconceito ou discriminação contra qualquer segmento da sociedade. A Educação em Direitos Humanos vai despertar ou desenvolver nos alunos da Educação Básica a noção de que coletivamente, somos capazes de crescer e de reinventar o mundo e não apenas repeti-lo. KAMIMURA et al., 2017, p.6)

O ambiente escolar que deveria promover a transformação do capital econômico em capital cultural e resistir a ideologia Neoliberal é o principal formador de disposições dessa ideologia. Mesmo porque, por não conseguirem uma transmissão direta do capital econômico para manter ou melhorar a posição dos seus descendentes, as classes médias e mais ricas em capital econômico, da sociedade, buscam cada vez mais a escola para manterem ou melhorarem as suas posições sociais. Hunt (2009), já afirmava a importância do conhecimento dos Direitos Humanos para formação da personalidade do estudante.

[...] uma educação histórica em Direitos Humanos seja não apenas importante para o estudante no que diz respeito aos temas trabalhados em sala de aula como também imprescindível para a sua formação como sujeito de direitos, ou seja, para a sua afirmação como cidadão, pois, sem o conhecimento dos seus direitos reconhecidos legalmente aceitos pela sociedade, o estudante (na verdade, qualquer indivíduo) dificilmente poderá ultrapassar as barreiras existentes à sua inclusão numa comunidade política. (HUNT,2009. p.57)

A percepção de que existe pouco interesse dos alunos do ensino básico, em estudar os conteúdos de História propostos pela Matriz Curricular é fato. Contudo, despertar um entusiasmo nos discentes para refletirem sobre a realidade do mundo à sua volta, uma curiosidade em relação à temática da Educação em Direitos Humanos e mais esclarecimento sobre o funcionamento da Justiça e das leis é necessário. Nesse sentido, pesquisar novas metodologias ativas para discutir esse novo tema nas aulas de História e ampliar o acesso ao conhecimento dos Direitos Humanos é algo caro.

Paulo Freire, em relação às mudanças na sociedade diz:

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 2000, p. 67).

A História, como componente disciplinar na educação, tem a missão de promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico do aluno, ao mesmo tempo conectado com a sua realidade, temporalidades e conhecimentos de mundo. A construção da consciência histórica é um dos eixos importantes para ampliação da visão de mundo do indivíduo e sentimento de pertencimento ao processo em que está inserido.

Bittencourt (1998) defende um conceito amplo de conhecimento histórico, ao afirmar que:

(...) o conceito de conhecimento histórico escolar, que não pode ser entendido como mera e simples transposição didática de um conhecimento maior, proveniente da ciência de referência e que é vulgarizado e simplificado pelo Ensino (...) a História escolar não é apenas uma transposição da História acadêmica, mas constitui-se por intermédio de um processo nos quais interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais (BITTENCOURT, 1998, p. 25).

O conhecimento histórico escolar é muito mais que um reducionismo do conhecimento histórico acadêmico, ele se constitui de múltiplos conhecimentos: o saber erudito, os valores contemporâneos que são absorvidos pelos alunos e professores em diferentes ambientes, as práticas e problemas sociais específicos de um determinado momento ou de um lugar específico.

O ensino de história deve oferecer ao aluno um estímulo para compreensão da realidade. O professor não deve esperar que todos os alunos tenham noções parecidas ou mesmo uniformes sobre os diferentes conteúdos trabalhados em sala de aula. Partindo da premissa de que os alunos são produtores do próprio conhecimento e, partindo desse pressuposto, os alunos devem ser motivados a irem além.

Uma vez que o conhecimento histórico nunca estará pronto e, que ensinar, estudar e aprender história exige reflexão diante dos fatos apresentados, à medida que novos dados e enfoques contribuem constantemente para sua construção. Recordar-se ainda que o primeiro objetivo 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. Os historiadores estão atentos às diferentes e múltiplas possibilidades e alternativas apresentadas nas sociedades, tanto nas de hoje quanto nas do passado, que emergiram da ação consciente ou inconsciente dos homens; procuram apontar para os desdobramentos que se impuseram com o desenrolar das ações desses sujeitos.

O papel docente em sala de aula é estimular a reflexão crítica dos nossos discentes. Os alunos precisam perceber uma sociedade que possa ser transformada e que as pessoas se sintam indignadas ao se depararem com situações que violem os Direitos Humanos em especial os direitos sociais e não concordem ou se omitem diante delas.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, afirma algo fundamental:

A educação é compreendida como um direito em si mesmo, e um meio imprescindível para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos e desenvolvimentos de valores, atitudes e comportamentos além da defesa socioambiental e de justiça social. (PNEDH 2006, p.18)

Desta maneira torna-se urgente desenvolver processos formativos, para os professores de História em especial, que permitam articular diferentes dimensões - cognitiva, afetiva e sociopolítica-fundamentais para a educação em Direitos Humanos, assim como utilizar metodologias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que favoreçam educar em Direitos Humanos.

Precisa-se, opinar de maneira coerente, diante de tantos preconceitos e críticas em volta ao termo Direitos Humanos, para evitar estereótipos e saberes simplistas. Entretanto, conforme a ONU, os Direitos Humanos são Direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. São garantidos legalmente em lei, protegendo indivíduos e grupos contra ações que interferem nas liberdades fundamentais e na dignidade humana.

#### **2.4- Relevância social, política e cultural dos Direitos Humanos no Ensino de História**

O Ensino de História em Direitos Humanos além de despertar nos alunos, e demais envolvidos com a educação, o desejo de lutar contra a desigualdade social reconstruindo com eles uma visão sustentada do passado explicativo do presente, habituando-os a consensos estruturados na capacidade de ouvir e perceber o outro, poderá devolver à sociedade cidadãos impregnados de humanismo. Só não se pode prender ao extremo em busca de uma igualdade ou superioridade. Neste sentido Candau (2008) afirma: “Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro”.

Candau (2008) também diz que se deseja promover uma educação intercultural em perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os Direitos Humanos e articule questões relativas à igualdade e a fraternidade, tem que enfrentar os seguintes desafios:

“Necessidade de desconstrução, é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna, muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil, todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos. A “naturalização” é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa essa problemática. O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeita de sua vida e ator social” (CANDAU, 2008, p. 53).

Partindo das reflexões apresentadas por Candau (2008) em relação aos desafios acima citados, hoje se luta contra tortura, pobreza e discriminação. As pessoas são indivíduos de pensamentos livres que se recusam a ficar calados, que

compreendem que os direitos sociais não são uma lição de História, palavras em uma página, não são discursos, propagandas ou campanhas de relações públicas. São as escolhas que fazem diariamente como seres humanos. São as responsabilidades que todos compartilham: respeitar uns aos outros, ajudar uns aos outros e proteger aqueles que precisam.

Os Direitos Humanos, diante de tantos sinais de anomia social, em muitos momentos parecem que falharam. Assim observam Flores, Ferreira e Melo (2014), ao afirmarem que “[...] hoje choramos mais pela morte dos outros animais do que dos Homos sapiens, sapiens. Os direitos humanos estão sendo condenados no Brasil por suas “verdades auto evidentes” que, a rigor, também colocam à prova o nosso fascismo social”. Flores, Ferreira e Melo (2014, p.13).

A historiadora Lynn Hunt, ao discutir a “invenção dos direitos humanos” e demonstrar como historicamente, os direitos à vida, liberdade e felicidade se tornaram modernos, “verdade auto evidentes” também alerta que nada é mais humano do que o próprio crime: “Temos de imaginar o que fazer com os torturadores e os assassinos, como prevenir o seu surgimento no futuro sem deixar de reconhecer, o tempo todo, que eles são nós. Não podemos nem os tolerar nem os desumanizar” (LYNN HUNT, 2009, p.215).

Quando se fala em Direitos Humanos conforme Flores, Ferreira e Melo (2014), não se trata simplesmente de “direitos” no sentido estritamente jurídico da palavra, mas de um conjunto de “valores” que implica várias dimensões. Dentre elas destacam-se nesta pesquisa as seguintes dimensões: social, cultural, política e educativa:

**Dimensão social.** Não cabe somente ao Estado a realização dos direitos; também a sociedade civil organizada tem um papel importante na luta pela efetivação dos direitos mediante movimentos sociais, sindicatos, associações, centros de defesa e de educação, conselhos de direitos. É a luta pela efetivação dos direitos humanos que vai levar esses direitos ao cotidiano das pessoas e vai determinar o alcance que eles vão conseguir numa determinada sociedade.

**Dimensão cultural.** Se os direitos humanos implicam algo mais do que a mera dimensão jurídica, isso significa que é preciso que eles encontrem um respaldo na cultura, na história, na tradição, nos costumes de um povo e se tornem parte de sua identidade cultural e maneira de ser. A realização dos direitos humanos é relativamente recente no Brasil e precisa de certo tempo para se afirmar e pôr raízes no contexto brasileiro.

**Dimensão política.** Enquanto conjunto de normas jurídicas, os direitos humanos tornam-se critérios de orientação e de implementação das políticas públicas institucionais nos vários setores. O Estado assume o compromisso de ser o promotor do conjunto dos direitos fundamentais, tanto do ponto de vista “negativo”, isto é, não interferindo na esfera das liberdades individuais

dos cidadãos, quanto do ponto de vista “positivo”, implementando políticas que garantam a efetiva realização desses direitos para todos. Nesse sentido, o Programa Nacional de Direitos Humanos (1,2,3), o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania são todas propostas do governo e do Estado Brasileiro para que os direitos humanos se tornem parte integrante das políticas públicas.

**Dimensão educativa.** Afirmar que os direitos humanos são direitos “naturais”, que as pessoas “nascem” livres e iguais, não significa dizer que a consciência dos direitos seja algo espontâneo. O homem é um ser que deve ser “educado” pela sociedade. A educação para a cidadania constitui uma das dimensões fundamentais para a efetivação dos direitos, tanto na educação formal quanto na educação informal ou popular e nos meios de comunicação. (FLORES, FERREIRA e MELLO, 2014, p. 44-45).

Ainda de acordo com os autores acima citados,

É preciso afirmar a interconexão, a indivisibilidade e a indissociabilidade de todos os direitos nas suas várias dimensões que não podem ser vistas como aspectos separados, mas como algo organicamente relacionado, de tal forma que uma dimensão se integre e se realize em conjunto com todas as outras[...] (FLORES, FERREIRA e MELLO, 2014, p. 45).

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) busca indicar caminhos para que o currículo escolar cearense seja agradável e assegure as aprendizagens essenciais aos estudantes, de maneira a cumprir com o compromisso do Estado, que é o direito de aprender na idade certa. Este documento dá destaque para a significativa importância dos Direitos Humanos na vivência dos discentes. O Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprovou o Programa Nacional de Direitos Humanos e apontou eixos orientadores e diretrizes. Entre esses eixos, a Educação está presente no eixo de número 5, “Educação e Cultura em Direitos Humanos”. Entre suas diretrizes, está a “efetivação das diretrizes e dos princípios da Política Nacional de Educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos” e o “fortalecimento dos princípios da Democracia e dos Direitos Humanos nos Sistemas de Educação Básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras” (BRASIL, 2009, p. 499).

Desse modo, entende-se que as Ciências Humanas têm um importante espaço para tratar de uma educação cidadã que valorize o outro e propague o respeito às diferenças étnico-raciais, de gênero, de religião, de classes sociais, de deficiências etc. Esses e outros pontos são comumente abordados nos componentes da História

e da Geografia, assim aumentando as possibilidades de diálogo, alguns desses temas já estão inclusive presentes nos PCNs, desde a década de 1990.

O tema Direitos Humanos precisa ter relevância em sala de aula. Sobre ele, o entendimento da BNCC teoricamente é o seguinte, já que em prática a BNCC se omite. Diz que confere autonomia às escolas, mas é uma omissão.

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). (BRASIL, BNCC, 2017, p. 19 e 20)

De acordo com Kátia Maria Abud, em sua obra: Ensino de história e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades,

[...] o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da consciência histórica, que articula o passado com orientações do presente e com as determinações de sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo. É nas escolas que estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar. (ABUD, 2017, p. 15).

O ensino ainda é alvo de grande crítica em razão da fragmentação com que os conhecimentos são ensinados, perdendo com referência o significado que eles devem ter para os alunos e comprometendo a diretriz pedagógica de foco no desenvolvimento de aprendizagens significativas.

O DCRC assume o Parecer que segue, no sentido de superação dessa permanente impropriedade, posicionamento alinhado à BNCC:

“Para interessar aos alunos, a escola deve deixar de ser ‘auditório de informações para se transformar em laboratório de aprendizagens significativas’. Reforça-se, nesse sentido, a necessidade de reconhecer a importância da superação das barreiras rígidas entre as disciplinas, que

propiciam saberes fragmentados e descontextualizados, mediante abordagem interdisciplinar, a qual, todavia, não desconheça as especificidades e identidades próprias das disciplinas, mas que busque as articulações entre elas e com os problemas presentes na vida. ” (Parecer, CNE/ CP Nº 11/2009, p. 14)

É importante compreender que uma proposta curricular envolve sempre um projeto social e cultural, bem como, uma visão do tipo de sociedade e de ser humano que se pretende formar através da escola. A BNCC, por sua vez, afirma seu compromisso com a educação integral.

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual cognitiva, ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem.

(...) reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza. (BRASIL, 2013, p. 14).

Reafirma, de outro modo, o desejo de que o (a) estudante tenha oportunidades iguais de ingressar, permanecer e aprender nas escolas, estabelecendo um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos tenham direito. Com tais propósitos, fica explícito que o DCRC, estando alinhado à BNCC, marca posição diversa em relação à escola ainda vigente nos dias atuais, cujo foco prioritário continua sendo conhecimentos de predominância cognitiva. A Base, diferentemente, busca a formação integral do (a) aluno (a) com destaque para o desenvolvimento das competências do século XXI, que, dizem respeito:

A formar cidadãos mais críticos, com capacidade de aprender a aprender, de resolver problemas, de ter autonomia para a tomada de decisões; cidadãos que sejam capazes de trabalhar em equipe, respeitar o outro, o pluralismo de ideias, que tenha mais capacidade de argumentar e defender seu ponto de vista (BRASIL, 2017, p. 16).

Ancorados na Base, o DCRC propõe, ainda,

A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo dos discentes em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p. 15).

Com estas diretrizes ora expostas, sinaliza-se para a natureza das concepções e princípios que devem nortear a ação curricular a ser implementada.

### Capítulo III- Práticas para o ensino sobre Direitos Humanos nas aulas de História

Neste capítulo discute-se a relação entre a teoria e a prática sobre o “ensinar e aprender” neste tema. Ao mesmo tempo se busca desenvolver conteúdo prático, voltado para as aulas de História, com apresentação de propostas, tais como oficina para docentes e por meio das mídias elaborar e divulgar trabalhos como por exemplo podcast sobre os Direitos Humanos e gamificação deste tema.

Aprender e conhecer o ensino de História e História em Direitos Humanos na Educação Básica envolvem apropriações que vão muito além de simples decodificação. Quando se avança especificamente para o campo da História, cuja natureza é subjetiva, expressiva e complexa, as contradições e conflitos são visíveis em vozes que ecoam para a dúvida: é possível aprender e ensinar a História, como componente disciplinar na educação, que tem a missão de promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico do aluno, ao mesmo tempo conectado com a sua realidade, temporalidades e conhecimentos de mundo? A construção da consciência histórica é um dos eixos importantes para ampliação da visão de mundo do indivíduo e sentimento de pertencimento ao processo em que está inserido. Para Freire (2001, p. 259):

Não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende.

Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

Ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem História – tanto em termos de Histórias de vida dos indivíduos e Histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem como de Histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve (GOODSON, 2007, p. 250 apud Bacich, Neto e Trevisani, 2015).

Quando se analisa o XIII princípio presente na LDB (1996) que assegura a “garantia de Direitos à Educação e a aprendizagem ao longo da vida”, pelo menos na teoria, o que se percebe é uma lacuna das políticas públicas, porque o que se enxerga

é uma ausência de acompanhamento, depois do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nas demais etapas da vida estudantil ao longo da vida. Goodson (2001, p. 251) afirma que “no novo futuro social, devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas”. O professor de História, numa abordagem contemporânea, provoca situações de aprendizagem, de apropriação de conteúdos/conceitos e de diálogo com a vida. Motiva a ação/reflexão, a pesquisa e a procura de novas aprendizagens.

Precisa-se enquanto professor (a) da disciplina de História em Direitos Humanos, romper o ciclo vicioso, apresentado pela lógica modernista, lentamente na sala de aula, se negando a oprimi-los com um currículo tão redutor da Educação Básica e reconhecendo a realidade individual de cada aluno (a). A vida estudantil não se limita a um currículo e à sala de aula.

A tecnologia, a rapidez com que a informação circula e o perfil do aluno atual, entre tantos outros fatores, faz com que a prática educativa seja revista, aprimorada e reinventada a cada momento. E, para isso, é essencial que todo educador esteja sempre aberto à mudança. Conforme essas mudanças vão surgindo, o profissional vai se capacitando para enfrentá-las por igual.

### **3.1- Uso das metodologias ativas e das tecnologias digitais de informação e comunicação (TICs) nas aulas de História**

Segundo Alves (2015) “Precisamos aprender com a tecnologia. É necessário que sejamos capazes de promover o mesmo engajamento que a tecnologia promove. O aprendizado precisa ser mais rápido, interativo, engajador e por que não divertido?” Lilian Bacich contribui com Alves quando afirma que:

Tecnologias digitais deixam de funcionar como um recurso para entregar conteúdo, entregar aulas expositivas, mas para funcionar como um elemento mediador da aprendizagem. Assim, as experiências digitais passam a ser construídas como possibilidades de buscar a personalização da aprendizagem. (BACICH, 2015).

A Inclusão Digital é um Direito fundamental dos estudantes, principalmente após a experiência com a pandemia. É o que afirma Marlova Jovchelovitch Noleto, diretora e representante da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no Brasil. "A ONU defende que a conectividade é um

direito desde 2012. Por isso, o que se precisa é, de fato, um retorno às salas de aula e investimentos em mecanismos que permitam pensar em formato híbrido. Após 52 semanas com escolas fechadas, o momento é de rever os currículos, (de fazer) planejamento escolar e investir em programas que apoiem os alunos dentro e fora da escola."<sup>2</sup>

Segundo a Pirâmide da Aprendizagem de Glasser que introduz a teoria da escolha em que alunos são estimulados com a gamificação a desenvolverem storytelling, desafios, feedback instantâneo, competição, recompensa e cooperação as metodologias ativas contribuem para melhorar o nível de aprendizagem. A teoria de William Glasser vem amplamente sendo divulgada e aplicada por professores e pedagogos mundo afora, é uma das muitas teorias de educação existentes, e uma das mais interessantes, pois ela demonstra que ensinar, é aprender. “A boa educação é aquela em que o professor pede para que seus alunos pensem e se dediquem a promover um diálogo para promover a compreensão e o crescimento dos estudantes” (William Glasser)<sup>3</sup>

Segundo Edgar Dale, uma pessoa que explora o conteúdo de maneira vivaz, como por meio de experiências, dramatizando uma apresentação ou fazendo algo real, tem chances de reter até 90% de tudo que está sendo abordado. Ao participar de discussões ou dar uma palestra, esse nível de performance também é razoável, em torno de 70% de retenção.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Disponível em <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/a-conectividade-e-um-direito-diz-representante-da-unesco-no-brasil,4fcaae315494c6c67981b2f3c9f3743kbzpeqki.html>

<sup>3</sup> Disponível em <https://atividadespedagogicas.net/2018/10/a-piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser.html>

<sup>4</sup> Disponível em <https://youtu.be/sruilBLFr38>. Acesso em 10/10/2021.

## PIRÂMIDE DE WILLIAM GLASSER



Figura 1: Pirâmide da Aprendizagem de William Glasser#  
<https://www.google.com/search?q=piramide+de+aprendizagem+maker&tbn>

A Pirâmide da Aprendizagem de GLASSER apresentada acima confirma que 80% e 95% dos discentes aprendem respectivamente fazendo e ensinando aos outros a fazerem. Portanto, quando se trabalha com as metodologias ativas e tecnologias digitais motiva-se o ato de fazer e de ensinar. Os podcasts e os jogos são resultados destas duas ações: fazer e ensinar.

A utilização de podcast na oficina, que será realizada como produto final desta pesquisa, nasce essencialmente no intuito de unir História e audiovisual e socializar a pesquisa acadêmica sobre o ensino de História em Direitos Humanos por meio de podcast. Acredita-se que por meio desta metodologia a História será inserida na cultura das mídias. Sendo o Brasil ainda um país de milhões de analfabetos, o podcast se apresenta como uma ferramenta para este grande público entre outros.

Mesmo porque, as redes sociais online crescem cada dia mais. Os brasileiros destacam-se nas redes sociais. Conforme Bruno Carvalho (2016, p. 6), na pesquisa "Futuro Digital em Foco Brasil 2015" mostrou que os brasileiros são os que mais passam tempo nas redes sociais do mundo: 650 horas por mês. De acordo com a

pesquisa Tic Kids online Brasil 2013, 79% dos usuários de internet entre 9 e 17 anos possuem um perfil em redes sociais.<sup>5</sup>

Segundo a (BNCC, 2018), competência geral 5, o aluno deve “compreender, utilizar e criar tecnologias, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva “

Sendo assim, faz-se necessário a aplicação de estratégias pedagógicas, se apropriando das metodologias ativas como a gamificação e oficina pedagógica com o intuito de promover uma aprendizagem satisfatória. No que se refere aos novos paradigmas na educação, a gamificação se destaca de forma recorrente nos debates. No processo pedagógico a gamificação é fazer uso da lógica, regras e o design de jogos (analógicos e/ou eletrônicos) para promover o aprendizado mais atrativo, motivador e enriquecedor. Das metodologias, a gamificação é uma das estratégias mais eficazes para promover o aprendizado e proporcionar engajamento dos discentes.

Portanto, o que é a gamificação? Do inglês gamification, tem sido uma grande aposta como elemento educativo no século XXI. Gamificação no processo pedagógico significa adotar a lógica, as regras e o design de jogos para tornar o aprendizado mais atrativo, motivador e enriquecedor.<sup>6</sup>

É importante ressaltar, antes de mais nada, que não existe uma metodologia de ensino melhor ou mais eficiente — há, na verdade, algumas que são mais adequadas à proposta da escola e às suas necessidades. Por essa razão, a escolha precisa ser coerente para que não resulte em problemas para a direção no futuro. Ao escolher uma metodologia de ensino, é preciso que essas diretrizes estejam em conformidade com a BNCC, o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), o Plano Curricular e o Planejamento Interdisciplinar.<sup>7</sup>

As metodologias ativas ou active learning sugerem várias possibilidades de ensino e aprendizagem, por exemplo: a aprendizagem é centrada no estudante / autonomia, a customização com foco nas competências, a presença da ludicidade etc.

---

<sup>5</sup> Disponível em <https://www.cgi.br/noticia/79-das-criancas-e-adolescentes-brasileiros-que-usam-internet-possuem-perfil-nas-redes-sociais/> Acesso em 10/10/2021

<sup>6</sup> Disponível em <https://blog.lyceum.com.br/o-que-e-gamificacao-na-educacao/>

<sup>7</sup> Disponível em <https://blog.elevaplataforma.com.br/metodologia-de-ensino/>

Por meio da gamificação em ciências humanas faz-se com que a aprendizagem pareça um jogo e motiva o jogador a aprender enquanto joga.

No âmbito do ensino dos componentes curriculares da área de humanas, hoje em dia há várias ferramentas direcionadas aos professores que podem ser utilizadas em sala de aula para a construção de uma aula mais interessante, centrada em uma realidade que produz maior engajamento do aluno, ao mesmo tempo em que pode proporcionar maior suporte para o acompanhamento das atividades escolares.

Ademais, com o amadurecimento de seu uso, é necessário menos tempo para o trabalho expositivo em sala de aula, ampliando as opções de novas discussões e atividades. Idealmente, cabe ao docente considerar, em suas aulas, uma perspectiva crítica, criativa e dinâmica em sua proposta metodológica, de forma que as tecnologias não sejam inseridas como meros adereços às aulas, mas que integrem e contribuam para o processo educacional. Observe o que afirmam Moran (2017) e Nóvoa (2007),

O fato de dominar aplicativos, trabalhar com projetos, com ferramentas e com plataformas integradas é algo extremamente positivo, mas tem que fazer parte de algo maior, que são as mudanças na forma de ensinar. Senão fica só na tecnologia, que, sozinha, não vai transformar a escola. É um componente de transformação (Moran, 2017).

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm o corpo e a cabeça cheios de teorias, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (NÓVOA, 2007 p 14).

Nas orientações didáticas dos Parâmetros para o Ensino Médio, de 1998, o uso de fontes também é indicado como fundamental no cotidiano escolar, sendo referida a necessidade da “transposição” dos métodos da pesquisa historiográfica para as salas de aula. A fim de desenvolver competências de Representação e Comunicação, os estudantes devem “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção” (NÓVOA, 2007 p 28).

Conforme Rosa (2011), quanto ao ensino de História no Brasil, afirma que “os Parâmetros Curriculares Nacionais e normatizações posteriores para a Educação

Básica, reformulados a partir da década de noventa, refletem a movimentação da historiografia, [...] quanto ao uso das novas tecnologias na sala de aula”. A autora aponta também outro problema:

Remete-se às páginas de Internet que muitos professores e estudantes utilizam como base para a busca de fontes históricas. Muitas vezes, “documentos” são copiados de páginas de conteúdo histórico geral, sem que existam referências adequadas quanto à sua procedência, o que compromete o trabalho proposto, enquanto arquivos e bibliotecas digitais permanecem subutilizados na Educação Básica. Mais ainda, a facilidade de criação de apresentações e vídeos, e de sua publicação, fez surgir um amplo número de “aulas” e “versões temáticas” sobre eventos, personagens históricos etc., produzidas por professores, estudantes, “sites especializados de História” etc., que, muitas vezes, reproduzem, mais uma vez, o conservadorismo e a superficialidade da “História ensinada” tradicional, além de serem populares fontes de consulta e de cópia para pesquisas e tarefas escolares. (ROSA, 2011, p. 18-19).

Uma das formas de superar esse desafio é incluir as TICs na formação inicial ou continuada dos professores. As tecnologias digitais favorecem a personalização; na coleta de dados e na identificação de quem são esses alunos; o principal propósito da gamificação é o engajamento do usuário. Porém, sua mera aplicação não garante os resultados pressupostos do processo. Um estudo aprofundado deve se realizar antes de considerar sua aplicação. Para auxiliar na compreensão do uso das TICs nas aulas procura-se dialogar com Bacich, Neto e Trevisani (2015) que dizem:

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente (Bacich, Neto e Trevisani, 2015, p.35).

Neste capítulo procura-se apresentar algumas informações sobre o uso das TICs na aula de História com o objetivo de dar um novo rumo à educação e no intuito de considerar o que o aluno está aprendendo, suas necessidades, dificuldades e evolução, ou seja, centrar o ensino no aprendiz. Portanto, os recursos digitais apresentam-se como grandes aliados dos professores. Antes de sistematizar o produto propriamente dito (oficina para professores a partir das metodologias ativas) precisa-se compreender as TICs como aliados dos professores. E essa questão vai além:

[...] para que a escola hoje recupere sua condição de ser um espaço social e cultural “legítimo” de apropriação do conhecimento é fundamental pensar na reorganização dos saberes, juntamente com a presença da mídia-educação na escola e na formação dos professores. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 67 apud BACICH, NETO e TREVISANI, 2015, p. 57).

A formação de professores (as) com metodologias ativas e tecnologias digitais, para que as aulas de História em Direitos Humanos se tornem uma realidade com grande capacidade de atração, por parte dos discentes, se faz necessária. Dependendo da qualidade dos materiais selecionados pelo professor (a) (atividade de pesquisa, projetos planejados, oficinas de gamificação e produção de podcast) e da forma de implementá-los (adaptando-os à realidade local e com intensa participação dos discentes) as TICs podem ser úteis.

O professor de História pode enriquecer materiais prontos sobre essa temática dos Direitos Humanos com metodologias ativas: pesquisa, aula invertida, integração na sala de aula, atividade online, projetos integradores, produção de podcast (com o uso das mídias e História pública) e jogos. Bacich et al 2015 na obra Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação nos dizem:

A combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais e jogos com a aula invertida é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, juntos e no seu próprio ritmo. Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, às atividades com desafios, recompensas, competição e cooperação são atraentes e fáceis de perceber (Bacich, Neto e Trevisani, 2015, p.36).

O digital facilita e amplia os grupos e comunidades de práticas, de saberes e de coautores. Os discentes podem ser produtores de informações e coautores com seus colegas e professores, debatendo ideias em fórum, contando História (storytelling), divulgando os seus resultados em ambiente de web conferência, blog ou página da web.

Para que isso aconteça, a escola deve implementar o ensino híbrido, misturando tanto as escolas que possuem uma infraestrutura tecnológica sofisticadas como as mais carentes. Os professores para realizarem avanços dentro do modelo tradicional disciplinar, devem concentrar aquilo que é informação básica para o ambiente virtual e deixar para sala de aula presencial as atividades mais criativas e supervisionadas.

Em escolas com menos recursos, pode-se desenvolver projetos significativos e relevantes para os discentes, envolvendo esta temática, utilizando tecnologia simples, como o celular por exemplo, e buscando apoio de espaços mais conectados no entorno da escola. Já as escolas mais conectadas podem integrar melhor a sala de aula e os ambientes virtuais de aprendizagem. Disponibilizando as informações sobre os Direitos Humanos em ambientes online, bem como fazendo atividades com tablets, celulares ou notebook dentro e fora da sala de aula, conectando com a vida no entorno, com outros grupos e com interesse dos discentes.

Precisa-se pensar mais estruturalmente em mudanças no ensino de História. Enxergar as metodologias ativas como uma possibilidade de mudanças. Por meio delas: aprende-se melhor por meio de práticas, atividades, jogos, problemas e projetos relevantes do que da forma convencional, combinando personalização e colaboração.

Portanto, capacitar coordenadores, professores e alunos para trabalhar mais com metodologias ativas, com currículos mais flexíveis e inversão de processos, primeiras atividades online e, depois, as atividades presenciais é de suma importância. Porém, as mudanças não dependem somente de currículos mais flexíveis, metodologias ativas e tecnologias híbridas. As alterações, conforme afirmam Bacich et al (2015), dependem de pessoas que foram educadas de forma incompleta, com competências desiguais, valores contraditórios e práticas incoerentes com a teoria. Sendo assim, a dificuldade do ensino híbrido avança, pois ainda segundo a autora, parte dos gestores e educadores não sabem conviver e trabalhar juntos.

Algo que também chama a atenção na prática de aprender e ensinar por meio de metodologias ativas é o fato pelo qual os discentes, por não aprenderem da mesma forma e nem se interessarem pelas mesmas coisas, são ajudados pelas tecnologias. Elas auxiliam a encurtar os caminhos entre os conteúdos teóricos e a realidade da vida. Auxiliam ainda porque possibilitam aos alunos lugares, formas, tempo e espaços diferenciados da sala de aula para construir aprendizagens. Oferecem ainda uma diversidade de modalidades que ajudam em suas diversas formas de aprender que não somente a de um professor falando e transmitindo o conteúdo. Em Gardner<sup>8</sup> vê-

---

<sup>8</sup> “A teoria das inteligências múltiplas” foi estudada pelo psicólogo Howard Gardner como um contrapeso para o paradigma da inteligência única. Ele propôs que a vida humana requer o desenvolvimento de vários tipos de inteligências. Portanto, Gardner não entra em conflito com a

se que as pessoas requerem aprendizagens por diversas formas de inteligências, a chamada Teoria das Inteligências Múltiplas.



Figura 2: Teoria das Inteligências Múltiplas- do psicólogo Howard Gardner. Disponível em <https://psiconline.com/2015/05/teoria-das-inteligencias-multiplas-de-gardner.html>

Segundo a Profa. Castro (2018), no artigo: A educação como concepção e as tecnologias como recurso para potencializar aprendizagens significativas<sup>9</sup>, ouvir notícias, músicas, assistir filmes, vídeos do professor, ler jornais, artigos científicos, gráficos, imagens, assistir videoaulas do Youtube, ter espaços de conversa, reflexões, apresentação de cases enfim, um sem-número de cenários novos que podemos compartilhar, orientar, motivar, instigar, provocar e interagir com esse aluno são excelentes formas de oportunizar aprendizagens para múltiplas inteligências. Ainda pode-se comunicar com eles por chats whatsapp, e-mail, plataformas de aprendizagem, twitters, fóruns, entre outros.

### 3.2- O ensino de História em Direitos Humanos e o ato de aprender e ensinar

definição científica de inteligência como sendo “a capacidade de resolver problemas ou fazer coisas importantes”.

<sup>9</sup> Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1\\_vmMJHKdzDBdhcBdOwR-kXIXOvSvPsOD/view](https://drive.google.com/file/d/1_vmMJHKdzDBdhcBdOwR-kXIXOvSvPsOD/view)

Ainda hoje predominam metodologias do ensino de História baseadas na repetição enfadonha dos conteúdos pelos alunos. Precisa-se mudar a forma de pensar o ensino de História em Direitos Humanos em particular. Conforme Schmidt e Cainelli (2009), as mudanças na forma de pensar o ensino de História estão sendo mediadas por um conjunto de fatores que rompem a sala de aula, estimulando a construção e o compartilhamento de conteúdo por professores e alunos. Ainda de acordo com as autoras, o que se procura é uma prática docente distanciada o mais possível da imagem do “professor enciclopédia” detentor do saber, buscando a construção de um “professor-consultor” que contribui para a construção do conhecimento de seus alunos em sala de aula. Segundo Snyders, (1995, pág.109, apud SCHMIDT, 2009, p. 34):

É na sala de aula que se realiza um espetáculo cheio de vida e sobressaltos. Cada aula é única. Nesse espetáculo, a relação pedagógica é, por essência, plural; uma relação em que o “professor fornece a matéria para raciocinar, ensina a raciocinar, mas, acima de tudo, ensinar que é possível raciocinar”.

Segundo Schmidt e Cainelli (2009), a sala de aula é um espetáculo repleto de tensões, onde não apenas se transmite, informações, mas se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos. É na sala de aula que o significado da relação entre teoria e prática /ensino e a pesquisa se tornam inseparáveis.

O ensino da História requer também um trabalho constante com a temporalidade, de modo que a relação entre presente e passado deve ser vista como algo comum. Trabalhar as noções de temporalidade é um processo que deve fazer parte do ofício de professor na sala de aula, uma vez que isso é inerente ao seu trabalho e as noções de temporalidade podem ser trabalhadas a qualquer momento e em qualquer idade. As noções de temporalidade podem ser expressas pelo indivíduo através de narrativa, que permitem ao indivíduo emitir dados que contribuíram, através de suas experiências, para interpretar o passado. As noções de temporalidade mais comuns são sucessão ou ordenação, duração, simultaneidade, semelhanças e diferenças, mudanças e permanências. Além disso, a narrativa é uma expressão da consciência histórica, pois de acordo com Rüsen:

A narrativa constitui (especificamente) a consciência histórica na medida que ocorre as lembranças para interpretar as experiências do tempo [...] Só se

pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar as lembranças de determinada maneira: ela é transposta para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa. [...] A narrativa constitui a consciência histórica ao representar as mudanças temporais do passado rememoradas no presente como processo contínuo nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro [...] essa íntima interdependência de passado, presente e futuro é concebida como uma representação da continuidade e serve à orientação da vida humana prática atual (RÜSEN, 2010, p. 62-64).

Jörn Rüsen afirma que os livros didáticos exercem uma significativa influência no exercício docente no ensino de História, podem interferir de maneira excessiva na forma como imensa quantidade de crianças e jovens irão construir suas leituras interpretativas de se, da sociedade da qual faz parte e dos demais (RÜSEN, 2011).

De acordo com Kátia Maria Abud, em sua obra: Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades,

[...] o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da consciência histórica, que articula o passado com orientações do presente e com as determinações de sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo. É nas escolas que estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar. (ABUD, 2017, p. 15).

Para Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática dos educadores se torna uma exigência da relação teoria/prática. Ele diz que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Faz-se necessário uma sensibilidade por parte do professor (a) para perceber se houve, por meio do método por ele (a) utilizado, a memorização ou simplesmente eles mecanicamente decoraram.

Ainda de acordo com Freire (1996), ensinar exige rigorosidade metódica. O educador democrático deve na sua prática docente reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão. Através da rigorosidade metódica os educandos podem tornar-se rigorosamente curiosos, inquietos, criadores, instigadores, humildes e persistentes. Dessa forma os educandos vão se tornando reais sujeitos da construção do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeitos do processo.

Paulo Freire (2002), afirma que ensinar não é transferir conhecimento e não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser

constantemente testemunhado, vivido. Ele dizia que o professor não podia apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas na teoria. O discurso do professor sobre a teoria deve ser o exemplo concreto e prático da teoria. Não é o que se percebe entre as práticas de inúmeros professores nas salas de aulas de História.

Paulo Freire (2002), diz que é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Ele afirma ainda, que na formação permanente dos professores, a reflexão crítica sobre a prática é fundamental, porque é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática.

A educação em Direitos Humanos enfrenta desafios e revisita paradigmas que apresentam críticas, resistências, preconceitos e desconhecimento sobre o tema, que requer um rigor ético, compromisso profissional e uma posição política frente a realidade cotidiana, observando valores e princípios democráticos. Flores; Ferreira; Melo, 2014, apresentam as seguintes observações sobre estudar sobre os Direitos Humanos:

[...]. Quando se fala em Direitos Humanos na nossa sociedade, se fazem presentes algumas críticas, resistências, preconceitos e muito desconhecimento sobre o tema! Superar as opiniões do senso comum e aprofundar as reflexões baseadas em estudos é um caminho para disseminar o conhecimento e, aí sim, poder opinar e emitir conhecimentos de maneira apropriada, evitando estereótipos e pontos de vista arraigados em saberes simplistas.[...] Nesta oportunidade, a forma encontrada para dar corpo a construção destes conhecimentos é exatamente a realização de cursos de formação continuada como Especialização e Extensão, que consideramos um lócus privilegiado de formação de educadores em Direitos Humanos (FLORES; FERREIRA; MELO, 2014, p. 25)

Os PCNs foram encaminhados em 1998 com o objetivo de renovar o ensino de História, principalmente nas relações dos alunos com o conhecimento histórico. Porém, apesar de várias mudanças na teoria envolvendo o currículo e a prática de

ensino de História, a forma de ensinar a História não se afastou do seu início no século XIX. Muitas características ainda permanecem no século XXI, tais como: leitura e explicação do texto, o apego ao livro didático, ensino mnemônico e avaliação centrada em questões de múltiplas escolhas.

Por ser uma disciplina que lida com a formação da personalidade dos alunos, ela torna-se alvo do poder político nas diversas sociedades, sobretudo nas sociedades não democráticas. Foi o caso do Brasil durante o período da Ditadura Civil Militar, quando a disciplina de História foi substituída por Estudos Sociais e implantaram novas disciplinas como obrigatória no currículo, tais como: EMC e OSPB. Somente nos últimos anos do regime militar, depois de muitas mobilizações de historiadores e pesquisadores com reivindicações em vários Estados brasileiros por mais reformas curriculares na disciplina de história, ela conseguiu avançar.

Segundo Freire (2002), aprender a ler e a escrever é aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, localizar-se no espaço social mais amplo a partir da relação linguagem- realidade. O ensino de História era extremamente limitado aos programas de ensino das Secretarias de Educação e aos livros didáticos. Não interessava ao governo pessoas críticas e reflexivas. O ensino de História passou a ser alvo de perseguição política durante a Ditadura Civil Militar.

Os professores (as) precisam conhecer a historiografia da disciplina e acompanhar as mudanças que o ensino de História vem sofrendo nesta trajetória, para fazer com que as suas mudanças teóricas se tornem práticas. O aluno deve ser induzido a produzir narrativas da sua História em diferentes épocas. Ele merece aulas significativas, onde seja estimulada a pesquisa, a leitura e a escrita das suas concepções em relação aos diferentes conteúdos estudados.

Na última década do século XIX, as mobilizações dos professores (as) questionando sobre o ensino de História, buscando melhor entendimento acerca dos currículos, livros didáticos e metodologia de ensino eclodiu por todo o Brasil. Dessa mobilização surge a proposta curricular que deveria desenvolver um estudo sequencial e gradativo do espaço produzido pelo próprio homem e a História ali produzida por ele. Buscou-se então organizar conteúdos adequando-os a cada nível ou etapa de escolaridade.

O ensino de História era totalmente tradicional que caracteriza a disciplina de História como algo mecânico. Com textos enormes onde alunos devem responder a

questionários com palavras idênticas. Era um ensino de decoração e memorização de fatos e nomes importantes, ou seja, era uma História factual. Hoje se pode falar em uma nova História, que não está preocupada somente com a memorização dos fatos e nomes importantes, mas em saber de toda estrutura que permeia as transformações ou acontecimentos que poderão ser analisados.

Com a mudança política no cenário brasileiro foram feitas novas mudanças dos currículos escolares tentando eliminar a História sagrada e fornecer o ensino laico. O método de ensinar História neste momento era memorização. Avançando um pouco mais no cenário político passando para a Proclamação da República a hierarquia do país se perguntava: O que ensinar para um povo que teve seus costumes moldados aos europeus? Patriotismo e espírito cívico. Desenvolveu nesta época nas escolas, rituais como festas, desfile cívico, celebração de cultos dos símbolos nacionais da pátria que se perpetuam até hoje.

Fatores como: urbanização em massa, industrialização, crescimento populacional, movimento escola novista, criação do Ministério da Educação e Saúde (atual MEC), impulsionaram ao ensino de história maiores mudanças a partir de 1930. Porém, na metodologia (prática) continuou tudo do mesmo jeito. Apesar das propostas da Escola Nova de aulas mais ativas, com visitas a museu, confecção de maquetes, comparação de fatos e épocas, o que acontecia na sala de aula era repetição e memorização.

Mas hoje observa-se que, em meio à bateria de exercícios, apesar das infinitudes de recursos e métodos diferentes dos utilizados na rotina de sala de aula, a prática que predomina gira em torno do livro didático e no ensino mnemônico. O ensino remoto e híbrido usado em meio a pandemia do COVID-19, deixa como legado uma reflexão sobre que práticas pedagógicas e metodologias ativas os professores (as) devem utilizar nas suas aulas de História.

O ensino de História abre possibilidade para os docentes conectarem os discentes com a atualidade e as mudanças que a sociedade em suas diferentes dimensões sofre ao longo do tempo. De acordo com Jörn Rusen (2011), o transcurso do tempo ao longo do tempo vai concretizando a aprendizagem fazendo uma ponte entre o acervo de experiências históricas com à subjetividade dos sujeitos, gerando autocompreensão histórica, desvelando as lógicas sociais e culturais em que estão inseridas.

Segundo Rüsen (2011), uma História Global unificada, é capaz de incorporar as diferentes formas culturais humanas, e um ensino de História organizado por temas aos quais se possa atribuir um sentido no tempo. Ele afirma que é preciso que se tome consciência da desumanidade humana na modernidade para contrabalançar o otimismo que a categoria do progresso herdou da sua formação original no século XVIII. Toda aprendizagem histórica deve gerar um sentido aberto à crítica e a reflexão.

Bittencourt (2018) afirma que o ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre o passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realização de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituídas sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da História mundial.

Ainda Bittencourt (2008), em sua obra: O saber histórico na sala de aula, afirma que o aluno deve sentir-se um sujeito histórico, pois dessa forma o ensino de história teria um papel formativo para uma cidadania crítica e atuante. Ela defende que:

[...] a história deve contribuir para formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greve, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino da história, ter condições de refletir sobre esses acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural [...]. Temos que o ensino de história deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas e em diversas dimensões. (BITTENCOURT, 2008, p. 20).

Portanto, educar em Direitos Humanos emerge a partir da constatação da necessidade de se resistir às formas de opressão e de violências, ao mesmo tempo, da necessidade de proteção e mudança cultural. O artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos esclarece que é objeto do direito à educação o respeito aos Direitos Humanos:

II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos 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 (BRASIL, 2006, p. 44).

O ensino de História em Direitos Humanos além de despertar nos alunos, e demais envolvidos com a educação, o desejo de lutar contra a desigualdade social reconstruindo com eles uma visão sustentada do passado explicativo do presente, habituando-os a consensos estruturados na capacidade de ouvir e perceber o outro, poderá devolver à sociedade cidadãos impregnados de humanismo. Inclusive a própria Unesco após a Segunda Guerra Mundial propôs a difusão de ensino de “História para a paz” e iniciaram-se debates sobre os fundamentos que serviram como alicerce para uma renovação curricular em escala internacional.

No entanto, a renovação do ensino de História por meio de metodologias ativas e interdisciplinares, voltada para a formação do indivíduo, teve que esperar à década de 1980 para ser efetivada, uma vez que a História foi uma disciplina visada pelo regime civil militar ditatorial. A partir de 1980 foram propostos novos currículos de História para as escolas de 1º e 2º graus em meio a muita luta de professores das redes de ensino e das universidades.

Os novos currículos produzidos pela LDB e os PCNs incluíram escolas das comunidades quilombolas e indígenas em todos os níveis escolares. Por meio das lutas dos movimentos sociais também foram introduzidas a História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08 representando um avanço em relação ao conhecimento da importância destas culturas para formação da identidade cultural dos brasileiros. Porém, os livros didáticos de História, arte e educação física pouco expõem esta temática ficando a cargo dos professores explorarem ou não.

Em relação ao ensino de História e a participação dos Movimentos Sociais em defesa dos Direitos, Frazão (2013) afirma:

[...] o legado de autoritarismo e desrespeito aos direitos sociais praticados no período da ditadura militar (1964-1985) ainda se faz presente, o que torna necessária a luta pela preservação e ampliação de direitos pelos cidadãos. A educação, e neste campo, o ensino de história, tem sido um dos principais eixos em torno do qual tem se articulado diferentes demandas sociais desde a década de 1990, aprofundando transformações ocorridas no país após o processo de redemocratização (FRAZÃO, 2013).

O Brasil passou, após a redemocratização, a ratificar os mais importantes tratados internacionais (globais e regionais) de proteção dos Direitos Humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional. A formulação da Constituição Federal de 1988 foi cercada de debates organizados pelos os mais diversos movimentos sociais que articulam em torno da demanda hegemônica de redemocratização política.

A partir da década de 1990, diversos projetos e leis influenciados pelos temas dos Direitos Humanos foram elaborados com o intuito de melhorar a educação no país. Destaque entre eles, LDB, PCNs, PNEDH 2003 e 2006 e PNLD. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador que pode ser o objetivo de conhecimento; um objeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, pelos professores e pelos alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p.88).

As mudanças sociais e culturais trazem consigo novos interesses historiográficos e logo é preciso criar mais tecnologias e métodos para resolver os questionamentos que esses interesses trazem. Portanto, com a pós-modernidade, diversas abordagens tomaram fôlego nas ciências humanas. Entre elas, a interdisciplinaridade, geralmente entendida como troca de conteúdos e métodos entre diferentes disciplinas, ultrapassando a segmentação do conhecimento promovido pela multidisciplinaridade tradicional.

Atualmente, a interdisciplinaridade é uma proposta defendida por vários campos do conhecimento. Na História, ela não é nova, mas data da própria renovação do início do século XX, e não do nascimento da pós-modernidade, como os projetos interdisciplinares holísticos ou os estudos culturais. Desde as décadas de 1910 e 1920 que os fundadores da historiografia dos Annales, Marc Bloch e Lucien Febvre, já incentivaram o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares.

Tentavam então, fazer uma História totalizante, que abrangesse o homem em sua complexidade de pensar, agir e sentir. Para tanto, utilizaram instrumentos de disciplinas como a economia, a sociologia e a psicologia. A Fundação Annales, uma revista interdisciplinar por excelência, em 1929, teve como objetivo promover a aproximação da História com as demais ciências sociais. Desde então, a Escola dos

Annales e sua sucessora, a Nova História, têm realizado intenso trabalho interdisciplinar. A História social, por exemplo, trabalha com a economia, a demografia, a sociologia, entre outras.

O contato com a interdisciplinaridade também é possível por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, a partir da proposta de temas transversais. Para trabalhar com os temas transversais (ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, Direitos Humanos e meio ambiente) os professores devem realizar um trabalho interdisciplinar, unindo algumas disciplinas afins para a realização de determinado projeto.

No entanto, Neto (2003) adverte sobre o perigo de se trabalhar os temas transversais sem que haja real interdisciplinaridade, mas apenas sobreposições e colagem de dados de diferentes disciplinas. Desta feita, pensa-se na transversalidade no ensino de História segundo a proposta de se trabalhar a transversalidade de Neto (2003), para o qual as disciplinas são um meio e a transversalidade um fim, onde se apresentam temas que ultrapassam as diferentes áreas do conhecimento.

Entende-se que a proposta de interdisciplinaridade é um componente importante para a transversalização de temas que redundem no cumprimento das novas funções exigidas da escola desde o final do século XX, onde mudanças no mundo do trabalho transferiram para a instituição escolar funções antes relegadas apenas aos pais. No entanto trabalhar com a interdisciplinaridade apresenta alguns empecilhos que precisam ser observados, para que sejam evitados. Segundo o Dicionário de Conceitos Históricos, de Silva e Silva:

Para uma aplicação efetiva de um trabalho interdisciplinar, numerosas barreiras precisam ser transpostas: a inexistência de um projeto político-pedagógico em várias escolas ; a pouca comunicação entre os professores (que em geral, se comportam como ilhas em suas especialidades); as dificuldades de interação escola/comunidade, que gera um saber desvinculado dos interesses locais etc. As escolas precisam perceber que os melhores trabalhos apresentados por alunos em feiras de conhecimentos são os que aplicam a interdisciplinaridade com competência, o que depende de uma efetiva participação da instituição e de seu quadro docente (SILVA; SILVA, 2009, p. 243).

A legislação educacional referente aos Direitos Humanos é bastante recente no Brasil. Conforme Barreiro; Faria; Santos (2011):

Percebe-se que é necessário um novo passo (o político), e um avanço depende de outros fatores. Se já passou o tempo da reflexão construtora e do reconhecimento amplo, o próximo passo é torná-los perpétuos, irreversíveis e irrevogáveis, não pela não legisladora, mas pela exigência daqueles a quem esses direitos se dirigem, os sujeitos” (BARREIRO; FARIA; SANTOS, 2011, p.63).

O Parecer no 8/2012 do CNE sugere que as metodologias de ensino na Educação Básica na perspectiva dos Direitos Humanos podem:

- A. Construir normas de disciplina e de organização da escola, com participação direta dos/as estudantes;
- B. Discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição dos rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outros;
- C. Trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las;
- D. Tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar.

As escolas, através das práticas de ensino e das formalidades de seus currículos, devem urgentemente considerar o que já está garantido e ratificado no formato de legislação. Nesse sentido, o ensino de História tem um papel relevante, pois entende-se que os Direitos Humanos são fundamentalmente um processo de construção histórica da sociedade e das nações.

Inovar e (re) significar são ofícios necessários para a prática da docência que ajuda a romper com o marasmo das mesmas posturas e dos mesmos métodos que farda à docência a sentimento de falta de perspectiva e inovação. Como os currículos são fragmentados e com os temas históricos postos como fragmentados no plano de ensino e nos livros didáticos, é sua função presumir os temas para que haja a concepção processual do fato histórico. Essa noção de processo é muito importante e o aluno tem de ter isso presente. O que é comum em sala de aula é a noção de que “termina-se” um conteúdo e “inicia-se” o outro. Tem-se que introduzir novos temas nas aulas de História para torná-la mais significativa e desta forma completar o processo de ensino-aprendizagem, pois os conteúdos não são fragmentos isolados, eles possuem relações entre si, fazem parte de uma mesma caminhada histórica.

O professor (a) de História precisa instigar os discentes a questionar sobre o modo como as antigas civilizações administravam suas comunidades e ao mesmo tempo construir uma ponte com a realidade local em relação à História dos Direitos

Humanos no Brasil, Ceará e Cariri cearense, contextualizando os conteúdos da Matriz Curricular e tornando a aula de História mais significativa. Essa temática deve ser compreendida na perspectiva de processo histórico que em determinado momento histórico esse processo foi possível diante das relações de poder, e de que as lutas e práticas cotidianas condicionaram o surgimento de novos conceitos e paradigmas.

Como os Direitos Humanos são frutos de vários contextos históricos, se faz necessário elaborar uma atividade que construa uma cadeia de episódios que resultam na Declaração dos Direitos dos Homens e no ideal de liberdade, igualdade e fraternidade.

Os Direitos Humanos surgem de acordo com as necessidades de cada época, por isso precisa enxergá-los como um processo que vai sendo aperfeiçoado e lapidado. De Direitos particulares evoluem para universais à custa de muitos debates, reflexões, revoluções de resistência à autoridade, a princípio, britânica e depois francesa entre outros. De forma crescente os povos vão registrando os seus Direitos. De tempos em tempos os hábitos, os valores, os espaços educativos, as leis e etc., mudam e aperfeiçoam-se. Para se entender a dinâmica do tempo precisa passar, segundo a forma de Certeau, da "estranheza" do que se passa hoje, "à discursividade da compreensão." Certeau argumenta que a História seria ao mesmo tempo uma disciplina, uma prática e uma escrita (CERTEAU 1982, p.66).

Para analisarem a História como uma disciplina precisam refletir que ela faz parte de um lugar social. Tal como afirma Certeau, "a escrita da História se constrói em função de uma instituição". (CERTEAU, 1982, p.66). Ao pensar sobre a História como uma prática, recorda Certeau (1982), cuja argumentação começa calcada na necessidade de uma técnica para a realização da produção historiográfica. Para ele as maneiras de se fazer História e as técnicas por ela impregnadas variam devido aos distintos contextos culturais, que cada sociedade poderia vir a possuir (CERTEAU, 1982, p.78).

O historiador, tal qual a História, está constantemente construindo e desconstruindo. Certeau (1982), afirmou que a prática do historiador se assemelha à de um operário. Assim, ele declara que o historiador trabalha sobre um material com o objetivo de transformá-lo em História. "De resíduos de papéis, de legumes, até mesmo das geleiras e das "neves internas", o historiador faz outra coisa: faz deles a

História. [...] participa do trabalho que transforma a natureza em ambiente e, assim, modifica a natureza do homem. ” (CERTEAU, 1982, p.78)

O professor (a) precisa estar preparado para ensinar bem os conceitos históricos e ensinar o que os alunos gostariam de saber e despertar a curiosidade, envolvimento, questionamento, dúvida, enfim, o efetivo interesse pelo conhecimento.

As fontes e os documentos, os quais pretendem trabalhar, devem ser bem selecionados, sempre observando a sua relação com o lugar social onde estão inseridos. Na visão de Certeau (1982), a História como uma escrita depende da passagem do que o historiador realizou em sua prática, para uma elaboração de um texto histórico. E a História como disciplina, necessitaria de adotar uma perspectiva interdisciplinar e buscar modelos e conceitos de outras áreas, experimentando-os, criticando-os e assim controlando o que poderia ser coerente e que estaria equivocado. Dessa forma estariam dando uma relevância social aos seus escritos históricos (CERTEAU, 1982, p.88-94).

De acordo com Santos (2005), para Piaget, a mais importante tarefa do professor é a proposição de atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilíbrios sucessivos nos processos de cognição infantil. Deve-se questionar qual História ensinar e conhecer bem o lugar de onde se ensina. Conhecer e dominar o conteúdo que se vai lecionar como também conhecer as ansiedades do seu aluno.

Segundo Caimi (2006), uns dos aspectos importantes a considerar nas práticas escolares, para as quais a formação precisa chamar a atenção dos professores, são:

1. Conhecer os interlocutores em aula, reconhecer seu lugar social, suas experiências prévias, suas práticas cotidianas, suas referências culturais, seus saberes cognitivos, para construir uma proposta de trabalho que lhes seja significativa;
2. Conhecer diversas possibilidades de produção e de expressão do conhecimento histórico, de modo a operacionalizar diferentes estratégias para viabilizar as aprendizagens em sala de aula e fora dela, superando os limites impostos pelo uso exclusivo do livro didático e pelo verbalismo vazio;
3. Conhecer os estudos sobre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem no campo da sociologia, da psicologia e da antropologia, para entender como as crianças e adolescentes pensam, aprendem, se comportam, constroem conceitos e noções de espaço-temporais (CAIMI, 2006, p. 14).

O professor pesquisador respalda seu fazer pedagógico nas aulas de História em concepções piagetianas de um processo de ensino e aprendizagem baseado na cooperação, o qual é sintetizado por Caimi (2006):

é pela cooperação que o sujeito consegue pensar em função de uma realidade comum, deslocar-se de um ponto de vista próprio para reconhecer outras perspectivas, constituir regras para o próprio pensamento, permanecer fiel às afirmações já feitas, manter a coerência, flagrar contradições, etc. Pelo princípio da cooperação, num trabalho coletivo, os alunos encontram espaço para expor seus argumentos, para refutar ou acolher os dos outros, para examinar e confrontar posições, enfim, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista que não só os próprios... (CAIMI, 2006, p. 26).

O legado de autoritarismo e desrespeito aos direitos sociais praticados no período da Ditadura Civil Militar (1964-1985) ainda se faz presente, o que torna necessária a luta pela preservação e ampliação de Direitos pelos cidadãos. A educação, e neste campo, o ensino de História, tem sido um dos principais eixos em torno do qual tem se articulado diferentes demandas sociais desde a década de 1990, aprofundando transformações ocorridas no país após o processo de redemocratização.

### **3.3- Oficina- Para que todos (as) saibam, que não fiquemos calados (as): Direitos Humanos? Ou Humanos Direitos?**

Procura-se também por meio do produto final desta pesquisa conectar as possibilidades de reflexões sobre formas de realizar a interdisciplinaridade no ensino de História, uma vez que esta metodologia possibilita uma participação em diferentes áreas do conhecimento.

A prática será concretizada pela socialização de uma oficina oferecida a professores (as) do ensino médio da área de história e de disciplina afins. Serão abordados, no início da oficina, os objetivos da formação, apresentação das ações que serão desenvolvidas ao longo dos três dias, com duas horas de duração em cada momento. Na ocasião serão socializadas as plataformas que serão utilizadas e, além disso, a exposição breve sobre o porquê utilizar a oficina como metodologia ativa e junto a ela a música, podcast e o game para tornar público a temática Ensino de História em Direitos Humanos, abordada na dissertação. Segundo Barill e Cunha (2011, p. 73), “não basta apenas interagir com conteúdo na internet, mas também os produzir, sejam vídeos, textos, imagens, músicas entre outros”.

Por meio do uso da oficina é possível utilizar o maior número de ferramentas para tornar atraente e dinâmica a aula de História. Para quem deseja aprender um pouco mais e de forma diversas observe alguns aplicativos conteudistas e ferramentas abaixo:

### **1.History: Maps of World**

O aplicativo disponibiliza mapas referentes a diferentes períodos da história, de várias partes do mundo. É ideal para entender, de forma visual, algumas explicações das aulas de história e geografia. Está disponível grátis para iOS. Disponível para iOS.

Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/10-aplicativos-gratuitos-para-aprender-historia>

### **2.Presidentes do Brasil**

Disponível para iOS e Android, o aplicativo disponibiliza informações sobre a política brasileira. Além de ficar por dentro da história, é possível avaliar, por meio de um quiz, o seu conhecimento sobre o tema e absorver novas experiências. Disponível para iOS.

Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/10-aplicativos-gratuitos-para-aprender-historia>

### **3.No Vestibular**

Avalie o seu conhecimento respondendo ao simulado do No Vestibular. Além de perguntas sobre história, é possível responder questões de matemática, física, química, geografia, biologia, português e inglês. O app está disponível em iOS e Android.

Disponível para iOS. Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/10-aplicativos-gratuitos-para-aprender-historia>

### **4.Look História**

Aprenda de uma maneira rápida e resumida, todo o conteúdo de História do ensino médio. O aplicativo separa os temas por períodos históricos – Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República, Antiguidade, Idade Medieval, Idade Moderna e Idade Contemporânea – e é ideal para complementar o conteúdo visto em sala de aula.

Gratuito para iOS e Android, também é possível encontrar explicações em vídeos.

Disponível para iOS. Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/10-aplicativos-gratuitos-para-aprender-historia>

### **5.História do Brasil**

Usuários de gadgets da Apple contam com esse aplicativo que promete ensinar história de maneira rápida. Ele é dividido em onze partes e esse curso intensivo trata sobre a História do Brasil, desde a chegada dos portugueses, ou seja, mais de 500 anos de conhecimento. Disponível para iOS. Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/10-aplicativos-gratuitos-para-aprender-historia>

### **6.The World Factbook**

Gratuito, mas disponível apenas para iPad, o app traz diversas curiosidades e informações históricas sobre mais de 250 países, o que possibilita um amplo conhecimento sobre diversas culturas e lugares diferentes. Disponível para iOS. Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/10-aplicativos-gratuitos-para-aprender-historia>

### **7.Exercitando**

O jogo de pergunta e resposta promete divertir o aluno enquanto estuda. Basta responder as questões e ganhar ou perder pontos ao longo do jogo. É possível, ainda, fazer simulados do Enem nesse app, que está disponível para iOS. Disponível para iOS. Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/10-aplicativos-gratuitos-para-aprender-historia>

### **8.The History Clock**

De uma maneira simples, o aplicativo converte o horário atual em um ano, trazendo os principais fatos que aconteceram na data. Incrível, não? Disponível para iOS, o aplicativo encontra-se disponível apenas em inglês. Disponível para iOS. Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/10-aplicativos-gratuitos-para-aprender-historia>

### **9.APP PROVA**

Disponível para smartphones, computadores e tablets, o aplicativo contém provas do Enem e diversos vestibulares. Dessa forma, permite a realização de testes e, ainda, que o aluno veja como está seu desempenho perante os demais concorrentes e quais conteúdos precisam estudar mais. Disponível para iOS. Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/10-aplicativos-gratuitos-para-aprender-historia>

### **10.Passei! Enem**

Com mais de 500 exercícios, divididos em diversas matérias, o app não precisa de conexão à internet e funciona como um simulado. A ideia é preparar os alunos para o Enem e vestibular de maneira descontraída. Disponível para iOS. Disponível para iOS. Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/10-aplicativos-gratuitos-para-aprender-historia>

### **11. PODCAST pelo CELULAR – Anchor**

Podcast é um conteúdo em áudio, disponibilizado através de um arquivo ou streaming, que conta com a vantagem de ser escutado sob demanda, quando o usuário desejar. Pode ser ouvido em diversos dispositivos, o que ajudou na sua popularização, e costuma abordar um assunto específico para construir uma audiência fiel. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/blog/como-criar-um-podcast/>

### **12.PADLET**

O Padlet é uma ferramenta online que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e compartilhar conteúdo multimídia. Funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, hiperlinks) juntamente com outras pessoas. Com a mesma conta pode-se criar vários murais. Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/>

### **13.GOOGLE FORMULÁRIO**

O Google Forms é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. A ferramenta é ideal para quem

precisa solicitar feedback sobre algo, organizar inscrições para eventos, convites ou pedir avaliações. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghtml>

#### **14. WONDERWALL- JOGOS DIGITAIS**

Wonderwall é uma plataforma no qual as pessoas criam atividades educativas e deixam esses conteúdos abertos para que outros professores possam usar. O plano básico, que é gratuito, permite criar até cinco atividades digitais e interativas, que envolvem jogo da forca, palavra cruzada, flash cards, entre outros recursos. Disponível em: <https://wordwall.net/>

*Tabela 1: Aplicativos e Ferramentas. Fonte: Organizado pela autora.*

A internet torna-se necessária para o uso da maioria desses aplicativos e ferramentas digitais. Segundo Suruagy (2013, p.100), “ensinar história com auxílio da internet torna o estudo mais global”, cabendo à escola ampliar a utilização da internet para tornar a relação entre professor e aluno mais interativa e colaborativa, a fim de que a aprendizagem seja mais significativa.

Com o intuito de refletir sobre o ofício diário dos professores (as) e discutir sua potencialidade no processo do fazer e do ensinar História, foi pensado nesta oficina com o uso de tecnologia para socializar o corpo desta pesquisa. A intenção aqui, ao compartilhar uma oficina de História em Direitos Humanos, não é mostrar o caminho certo e único para problematizar o digital e o ensino de História em Direitos Humanos, mas apresentar possibilidades concretas de trabalho ao professor-leitor.

Para compreender porque esse produto se deu em formato de oficina a pesquisa dialoga com os autores (Mediano (1997) e Andrade & Lucinda (2011)) que oferecem um caminho interessante para compreender, afirmar e justificar que oficinas são espaços legítimos de formação e pesquisa:

Concebemos a oficina como uma realidade integradora, complexa, reflexiva, em que a teoria e a prática se unem como uma força-motriz do processo pedagógico, orientado para uma comunicação constante com a realidade social e com uma equipe de trabalho altamente dialógica, formada por docentes e estudantes, na qual cada um é um membro a mais da equipe e traz seus aportes específicos.

E ainda: Na oficina, através do interjogo dos participantes com a tarefa, confluem pensamento, sentimento e ação. A oficina, em síntese, pode converter-se no lugar do vínculo, da participação, da comunicação e, por fim, do lugar de produção social de objetos, fatos e conhecimentos. (COSTA, 2015, p.250)

A oficina pedagógica tem o objetivo de tornar as proporções presentes na pesquisa sobre os Direitos Humanos acessíveis. FLORES et al 2014, afirmam que da comunidade escolar que tem acesso ao conhecimento dos Direitos Humanos espera-se que:

[...] a comunidade escolar saiba identificar situações de violência e vulnerabilidade social, bem como desenvolva ações de promoção (educativas e culturais), proteção (normas de convivência, mediações, e conhecimento dos direitos e deveres) e defesa (apurar, tomar providências necessárias para proteger, defender, prevenir e promover a reparação) (FLORES et al 2014, p.324).

Ainda na tentativa de justificar o porquê de utilizar a oficina histórica para apresentar o produto final desta pesquisa busca-se respaldo nos escritos da autora Mediano, (1997, p.98, apud COSTA, 2015, p.250), que afirma: “a oficina é uma realidade complexa, que, embora privilegie o trabalho de campo, deve integrar num único esforço três instâncias básicas: um trabalho de campo, um processo pedagógico e uma relação teórico-prática”. Para a autora, é importante que os participantes saiam com o novo conhecimento sistematizado e aptos para o que ela chama de uma nova ação transformadora em relação à anterior. Complementa afirmando que “a oficina não pode ser apenas um espaço em que se conversa, se conhecem novas pessoas e se vai para casa satisfeito”, ela “pressupõe que o participante saia dela capacitado para uma ação mais coerente e consequente, com o seu compromisso de transformação da realidade em que atua” (MEDIANO, 1997, p.99 apud COSTA 2015, p.250).

A oficina pedagógica pensada como possibilidade metodológica, permite reconhecer com propriedade as limitações e explorar os potenciais que as diversas tecnologias podem oferecer em atividades de ensino de História em Direitos Humanos. Andrade e Lucinda (2011) citado por Costa (2015, p.250-251), trazem algumas considerações a este respeito.

[...] comparando-as a um fazer artesanal e valorizando-as como possibilidade de articulação entre teoria e prática. Podendo ser vistas como espaço e

tempo de formação, comentam que se tornaram uma febre entre os/as educadores/as, mas que ainda pouco se sabe sobre o que elas são, seu potencial e o que trazem no sentido de inovar. O olhar histórico permite compreender que oficinas se constituíram em local de trabalho e como espaço de ensinar e aprender, sendo que, para aqueles autores, seu produto final é fruto do trabalho de todos e entre todos. Oficinas são espaços discursivos em que pensamento e ação se relacionam, são um terreno potente e fértil onde se demarca a autoria e a produção de narrativas a partir da dissolução da visão dicotômica entre teoria e prática, que se juntam em prol de um aprendizado que será materializado na produção de algo.

Ainda segundo os autores, acima citados, trabalhar com oficinas pedagógicas “significa mobilizar uma dimensão que é humana, uma dimensão que é da ordem do político-social e uma dimensão técnica; eles entendem que as oficinas pedagógicas são momentos privilegiados para os grupos de participantes interagirem e formularem as suas questões, saberes e compromissos.

A montagem e posteriormente a execução, em 2022, da oficina pedagógica “Para que todos (as) saibam, que não fiquemos calados: Direitos Humanos? Ou Humanos Direitos? ” Em escola pública do ensino médio, deu-se por considerar que a escola, como espaço de conhecimento, deve estar atenta às novas demandas da sociedade. O seu potencial está justamente em trazer para o espaço escolar assuntos de relevância social para os professores e alunos, explorando os laboratórios de informática, espaços frequentemente negligenciados pelo corpo docente.

Espera-se que entre os resultados que serão alcançados pelos grupos de professores durante a oficina destaque-se as seguintes observações: o papel do professor(a) como mediador(a) ou orientador(a); a capacitação dos docentes para trabalhar com a tecnologia e com a educação em Direitos Humanos; o professor(a) como aquele (a) que deve problematizar a integração da tecnologia na sala de aula; necessidade de realizar atividades que estimulem os alunos (as) a fazer pesquisa via internet e em livros; a importância do acesso ao conhecimento dos Direitos Humanos para que possam compreender a História sociocultural e política da escola.

Portanto, professor-leitor, você está convidado a conhecer a oficina pedagógica na qual a tecnologia se faz presente, seja ‘falando sobre’ ela, seja ‘operando com’ ela. Como se poderá observar, ela está sistematizada nos seus mínimos detalhes para facilitar sua execução posterior, dividida em três dias com duas horas de duração cada etapa, com momentos distintos representando a trajetória profissional do professor de História nesta complexa tarefa de ensinar sobre os Direitos Humanos, este tema transversal, cujo acesso é de extrema necessidade.

<b>Nome da Oficina:</b> Para que todos (as) saibam, que não fiquemos calados: Direitos Humanos? Ou Humanos Direitos?
<b>Ano de produção:</b> 2022;
<b>Contexto de produção:</b> Produto final do Mestrado Profissional PROFHISTÓRIA-URCA;
<b>Público alvo:</b> Docentes da área de humanas e afins do Ensino médio;
<b>Objetivo geral:</b> Refletir acerca da importância do mundo virtual e das tecnologias digitais na prática do historiador e do professor (a) de História em Direitos Humanos; tornar pública a pesquisa científica sobre o Ensino de História em Direitos Humanos;
<b>Objetivos Específicos:</b> Lutar contra o atual retrocesso, mediante tantas violações de Direitos e descaso nas Políticas Públicas; apontar a desigualdade social e a pobreza como consequência das violações dos Direitos Humanos, cuja elevação se deu ainda mais pela pandemia COVID-19;
<b>Relação do Ensino de História com a Tecnologia e com os Direitos Humanos:</b> A (s) tecnologia (s) e os Direitos Humano como tema do ensino de História;
<b>Metodologias Ativas usadas:</b> análise de músicas; Padlet; nuvem de palavras (menti meter.com); pesquisa, aula invertida, integração na sala de aula, atividade online, produção de podcast (com o uso das mídias) e jogos digitais.
<b>Produto da dissertação:</b> “E proclamamos que não se exclua ninguém senão a exclusão”: o Ensino de História em Direitos Humanos, com ênfase nos direitos sociais.
<b>Professor Orientador:</b> Darlan de Oliveira Reis Junior

*Tabela 2: Detalhamento da Oficina*

Os tempos atuais exigem formação continuada para os docentes. Atuando 200 horas como Coordenadora Pedagógica, percebo hoje que há uma necessidade de instrumentalização do professor (a) para agir na prática social e fazer um paralelo entre a teoria e a prática, visto que um depende do outro. A falta de valorização do professor (a) muitas vezes não o motiva a melhorar o desempenho do seu trabalho oferecendo aula significativa por meio de metodologias ativas e das TICs, bem como, há professor que ama a profissão e outro que está na carreira somente pelo fato de não ter outra opção.

Certo de que esta oficina poderá contribuir para o melhoramento do ensino de história em Direitos Humanos, proponho aos meus pares está oficina, visto que as mudanças sociais que poderão gerar transformação no que tange ao ensino aprendizagem são decorrentes de um ensino de qualidade, onde será necessária uma qualificação profissional e pessoal.

A atividade se dividirá em três dias. No primeiro os professores (as) serão recepcionados no laboratório de informática, devidamente ambientado ou na sala de aula, com músicas cujas letras (entregues impressas aos docentes) versam sobre os Direitos Humanos, sua trajetória histórica e violações. Serão emitidas mensagens via whatsapp aos participantes acusando o início da oficina e, logo em seguida, será feita a subdivisão dos professores (as) em cinco grupos. Posteriormente, será trabalhada, de forma dialogada, a leitura de cinco letras de músicas projetadas no Datashow, e explicadas as etapas seguintes. Realizará o sorteio(<https://wordwall.net/pt/resource/20476884>) de cinco canções (Manifesto de Xuxa Levy, Novidade de Gilberto Gil, Chega de Gabriel o Pensador, Música sobre os Direitos Humanos e Todo camburão tem um pouco de navio negreiro de Marcelo Yuka- O RAPPA) que habilitam os docentes à condição de analistas destas canções e eles receberão um link do Google formulário (<https://forms.gle/Jz3HVifb97b5uvTG8>) com questionário de apoio que facilitará a análise e socialização no mural do Padlet das letras das canções (<https://padlet.com/elianamuniz/xvo83udx9x9ssx7n>) (utilizando-se um grupo do whatsapp fechado de contato).

Sendo a música uma forma de expressão artística fluida, intangível, que se esvai, jamais se apresenta da mesma forma a cada execução e, tampouco, a cada apreciação. Ela será utilizada como uma das metodologias ativas nessa oficina por também apresentar informações despertando emoções. Em conformidade com Wisnik:

A música traz para nossa escala sensorial, através de vibrações perceptíveis e organizáveis das camadas de ar, e contando com a ilusão do ouvido, mensagens sutis sobre a intimidade anímica da matéria, isto é, a sua espiritualidade: a música encarna uma espécie de infraestrutura rítmica dos fenômenos, pois o ritmo está na base de todas as percepções modelando os objetos interiores e atuando, com muito poder, sobre o corpo e a mente, sobre a consciência e inconsciente. (WISNIK, 1989, p.26-27, apud RENNEN et al, 2009, p.88)

A música utilizada como metodologia ativa na introdução desta oficina pode despertar nos docentes o interesse pelo conteúdo. Estando a música presente na construção do conhecimento desde os anos iniciais até os anos finais em qualquer momento da vida, torna-se interessante usá-la nesta oficina. Por meio dela: o estado de espírito é alterado; o corpo reage às vibrações sonoras e são despertadas emoções

que interferem no funcionamento do organismo. De acordo com a matéria veiculada na revista *Viver, Mente e Cérebro*, de autoria de Sandrine Vieillard (2005, apud RENNEN, 2009, p.89), há reações fisiológicas importantes no organismo, cuja amplitude parece depender do conteúdo emocional da música e que são independentes dos julgamentos subjetivos dos indivíduos, demonstrando o grande poder que a música exerce sobre o comportamento do ouvinte, sem que necessariamente tenha consciência disso e independente da história pessoal de cada um.

Conforme Renner (2009, p. 89), outros estudos indicam que a música ativa as mesmas zonas cerebrais que participam do processamento das emoções e que, portanto, a cognição dos elementos específicos da estrutura musical seria assim percebida. Ainda de acordo com os autores, “cada indivíduo traz à sua audição um discernimento próprio e vivencial do contato maior ou menor com hábito da escuta atenta, que busca as relações intrínsecas do material sonoro”.

O segundo dia consistirá na produção de um minicurso demonstrando como criar podcast e jogos digitais envolvendo a temática dos Direitos Humanos. O momento será dividido em duas etapas. A primeira etapa consistirá na criação de um podcast e a segunda etapa na produção de um game envolvendo a mesma temática. Em síntese segue-se os seguintes passos:

1. Orientar por meio de um tutorial do YouTube como criar um podcast (<https://youtu.be/42yXedSd5C0>)
2. Subdividir em três grupos os professores e entregar um tema a cada um; (texto impresso e/ou link do drive onde acessarão trechos da dissertação);
3. Cada grupo de professores (a) produzirá um podcast de cinco minutos dando ênfase a temática que lhe foi solicitada; (1º tema: Origem e trajetória histórica dos Direitos Humanos; 2º tema: violação dos Direitos Humanos; 3º tema: Desigualdade Social e Pobreza como consequência da violação dos Direitos Humanos, agravada pela pandemia do COVID-19.) Observação: a fonte dos textos será retirada desta dissertação. Cada grupo divulgará o podcast no grupo do WhatsApp dos professores (criado no início desta oficina).
4. Após socialização dos podcast os grupos passarão para o segundo momento do minicurso onde será apresentado um tutorial explicando o

passo a passo de como criar jogos digitais utilizando a ferramenta do word wall (<https://youtu.be/lcC2zTjJb6k>);

5. Receberão um link de um game envolvendo a mesma temática;
6. Serão desafiados a jogarem e o grupo que atingir melhor pontuação será premiado (com uma Constituição Federal de 1988);

Esse segundo dia de oficina será um momento de muita descontração e aprendizagem. Porque além dos professores utilizarem a cultura Maker para produzirem as metodologias ativas que usarão nas suas salas de aulas, eles também testarão suas criações. Segundo a Pirâmide da Aprendizagem de GLASSER 80% e 95% dos discentes aprendem respectivamente fazendo e ensinando aos outros a fazerem. Portanto, quando se trabalha com as metodologias ativas e tecnologias digitais motiva-se o ato de fazer e de ensinar. Os podcasts e os jogos são resultados destas duas ações: fazer e ensinar.

No terceiro dia serão analisados os três episódios do podcast<sup>10</sup>, solicitado pela professora e doutora Sônia Meneses na disciplina de História Pública do mestrado profissional-PROFHISTÓRIA da URCA (**Podcast “Para que todos saibam, que não fiquemos calados: Direitos Humanos? Ou Humanos Direitos? ”**).

Na ocasião cada grupo de professores analisará um episódio do podcast<sup>11</sup> citado acima e após análise será solicitado que participem da nuvem de palavras sintetizando os pontos observados nos respectivos episódios. As turmas receberão no grupo do WhatsApp o código do Mentimeter.com. E em seguida enviar as suas palavras (até três palavras no mínimo por grupo). Enquanto isso, estará sendo espelhado no DATA SHOW a nuvem de palavras por meio da plataforma GOOGLE MEET e ao final, cada grupo será instigado a falar um pouco sobre a palavra lida pela pessoa que estará conduzindo a oficina. Será determinado de um a dois minutos para cada fala. Este momento de socialização tem como base o podcast ouvido no início deste terceiro momento.

---

<sup>10</sup>1º episódio disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1Trr6cF0nMp57ftm8NRXxQzrd8jn9KRLk9byrMQGgAU/edit?usp=sharing>;

<sup>2</sup>º episódio disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1dAwi5MagEXzwaA3YcgeoA7EWhk2ih4OSXf1VMCEM8uXo/edit?usp=sharing>

<sup>3</sup>º episódio disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1jmas7zdaW29Lq3i6YtGFoFW3p\\_p6lXoDVIJZRIR3En8/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1jmas7zdaW29Lq3i6YtGFoFW3p_p6lXoDVIJZRIR3En8/edit?usp=sharing)

<sup>11</sup> Disponível em: <https://anchor.fm/eliana-muniz>

Por fim, os (as) professores (as) reconhecerão com propriedade às suas limitações e terão explorado os potenciais que as diversas tecnologias podem oferecer em atividades de ensino de História em Direitos Humanos, durante o processo de execução das três etapas da oficina, compreendendo a multiplicidade e a historicidade das formas de comunicação. Também os participantes formularam as suas questões, saberes e compromissos com o ensino de História em Direitos Humanos que estarão presente na oficina e, sobretudo, como tema da pauta principal de discussão.

A conclusão da oficina deve ser efetivada através da apresentação e exposição em sala destacando a aprendizagem significativa a que o grupo chegou. A avaliação deve ocorrer no mínimo em quatro momentos da oficina: Na organização e determinação de estratégias e trabalho; durante o processo, inclusive na mudança de rumos, se necessário; na apresentação final através da análise de aspectos relevantes da oficina com participação, envolvimento e cooperação; na autoavaliação realizada pelos docentes com relação às expectativas, resultados e a elaboração do conhecimento ao final do produto.



Figura 3: Organograma da oficina.

Go to [www.menti.com](http://www.menti.com) and use the code 2533 5511

Após análise do episódio do podcast, que palavras você destaca que nos remete a temática dos Direitos Humanos ?

Mentimeter

população vulnerável  
cidadania hierarquizada  
direitos seletivos  
desrespeito aos direitos  
desigualdades e pandemia  
falta de política pública



Figura 4: Nuvem de palavras sintetizando o podcast: Para que todos saibam que não fiquemos calados: Direitos Humanos? ou Humanos Direitos?

## Primeiro dia da Oficina de História em Direitos Humanos

Análise de letras de músicas envolvendo o tema. Questões para auxiliar na análise.

elianamuniz2011@gmail.com (não compartilhado)

[Alternar conta](#)

\*Obrigatório

Você costuma usar a música como uma das metodologias nas suas aulas? \*

SIM

NÃO

Figura 5: Questionário da plataforma - Google Forms

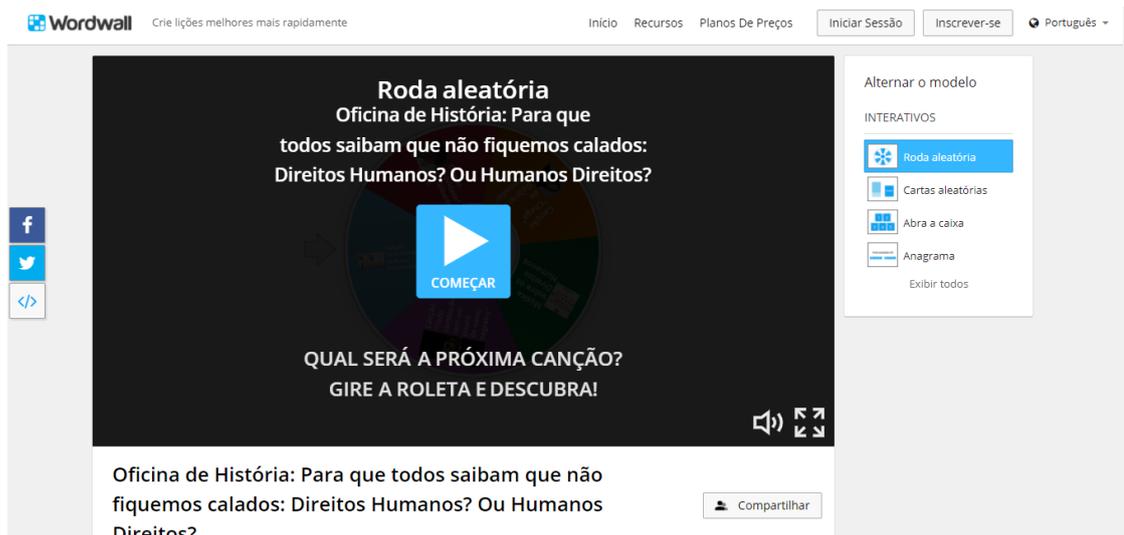


Figura 6: Roda aleatória usada no sorteio das músicas para os grupos.

### Imagem 6-



Figura 7: Mural do PADLET

## Considerações finais

Ao longo do primeiro capítulo procuramos informações sobre como povos antigos vivenciaram legalmente as suas leis e normas. Ao compararmos a evolução histórica do direito nas antigas civilizações percebemos inúmeras permanências e mudanças presentes nas Constituições brasileiras. As considerações quanto à equidade e a relevância da Constituição apresentada na filosofia de Platão e Aristóteles, que permitiu maior compreensão do direito e da função da lei, por exemplo. Cerca de oitenta por cento dos antigos códigos brasileiros foram confeccionados baseados nas fontes jurídicas romanas. A concepção do direito como algo natural foi substituído pela concepção de que os direitos são fruto de luta e manifestação do povo de forma organizada.

No segundo capítulo procuramos apresentar inicialmente a evolução da disciplina de História a partir do momento em que ela passa a ser uma ciência com metodologias e objetivos próprios, porém sistematizada pelo IHGB, responsável por forjar a identidade da nação, fase de memorização, factual e cronológica que valorizava pessoas ilustres em detrimento da população em geral. Logo após, a educação passa por várias reformas ao longo de diferentes fases políticas alterando direta e indiretamente o ensino de História.

De providencialista e positivista a disciplina de História passa a exercer uma função de crítica da sociedade, fase considerada como a história total dos excluídos, pois o foco da sua atenção passou a ser discutir os problemas da realidade social. Bittencourt (2005), chegou a classificá-la como ensino da sociedade dos cidadãos de cunho marxista, onde o aluno desempenharia o papel de trabalhador apto a realizar transformações sociais e políticas.

Durante o governo de Getúlio Vargas, o ministro Francisco Campos estabeleceu na sua reforma educacional, os currículos e os métodos de ensino, implantou a seriação dos currículos e a formação do sistema de inspeção Federal. Ainda sob a liderança de Vargas, o Brasil passou por uma nova reforma educacional, idealizada pelo Ministro Gustavo Capanema, que tornou autônomo a disciplina de história e a didática do professor. Com o golpe civil-militar a história do Brasil voltou a ser de grandes homens e efeitos, com marcante presença de violência e voltado a atender o interesse da Ditadura.

Dando continuidade à análise de evolução do ensino de história, agora as ideias marxistas que influenciaram e ainda influenciam a academia, deram espaço às ideias inovadoras da Escola dos Annales de Lucien Febvre e Marc Bloch. O objetivo dos Annales era substituir a “história narrativa tradicional” por uma “história problema”, trabalhando de forma interdisciplinar em sintonia com concepções teórico-metodológicas da academia e observando tudo como interessante para o historiador. O cotidiano, desde a forma de se vestir, passou a ser tema de pesquisa para o historiador (a), que por meio de várias disciplinas e de múltiplas possibilidades passou a analisar inúmeros fatos.

A partir da Nova História, temas transversais como Direitos Humanos passam a fazer parte dos livros didáticos e do currículo da disciplina de História com objetivo de despertar nos discentes um senso crítico capaz de questionar sua própria historicidade e não apenas decorar datas e nomes.

A reforma Educacional de FHC foi voltada mais para o contexto econômico, pois visava lucro em detrimento ao bem-estar social. Esta reforma nos fez refletir o quanto a política influência nos rumos da disciplina de História ao longo do processo evolutivo aqui analisado, uma vez que, como afirma Rüsen, (2001), os discentes têm dentro de si uma consciência histórica que o impulsiona agir e se lançar para além do que ele e seu mundo são, a cada momento histórico.

Merece destaque dentre os inúmeros avanços da disciplina de História a aprovação e criação da BNCC e PCNs. Foi por meio da BNCC que 60% da Matriz Curricular de todas as escolas da rede pública de ensino no Brasil passaram a ser iguais e 40% sobre a autonomia dos Estados e Municípios com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais e educacionais.

O ensino, após debate e inúmeras mobilizações, torna-se público e leis como a LDB, 9394/96; Lei 10639/2003 e sua alteração para Lei nº 11645/2008; Lei Maria da Penha 11340/2006 são implantadas representando um avanço para a história do Brasil, pois a história das minorias passa a ser estudada, mesmo que de forma tímida aparecendo em algum bloco, no cantinho escondido dos livros didáticos de história, competindo-nos, enquanto docente da área de humanas explorá-los.

Não poderíamos deixar de mencionar dentre os avanços da história enquanto disciplina, o relevante trabalho desenvolvido pela rede PROFHISTÓRIA que vem

construindo um forte diálogo entre a Educação Básica e a Academia, no intuito de refletir sobre a escola e alunos que temos e a escola e os alunos que queremos.

Mesmo com a implantação da Lei Nº 4024/61 condenando qualquer forma de tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política e religiosa, bem como qualquer forma de preconceito de classe ou de raça; e a publicação da Lei Nº 5692/71 que tornaram o curso primário e o antigo ginásio como um só curso de primeiro grau, atualmente, chamados anos iniciais e anos finais, que trouxeram permanências e mudanças nas concepções de educação, os conteúdos da disciplina de História continuaram sendo trabalhados em ordem cronológica e com uma visão eurocêntrica.

Gostaria de mencionar ainda dentre os retrocessos do ensino de história a introdução da disciplina de EMC e OSPB usados para enaltecer o nacionalismo presente e os impactos negativos deixado pelo momento político da Ditadura Civil-Militar com a implantação dos Atos Institucionais (AIs) cuja aulas de sociologia e filosofia foram excluídas do currículo básico e história e geografia alteradas. O movimento Escola Sem Partido, Neoliberalismo e o Negacionismo representam também um grande retrocesso do ensino de história, pois violam direitos outrora conquistados pela academia, como a liberdade de se ensinar temas transversais em sala de aula, por exemplo.

Ainda no capítulo segundo concentramos o olhar na historicidade dos Direitos Humanos comprovando por meio da pesquisa bibliográfica, que os direitos existem na teoria, porém na prática só se realizam após muitas mobilizações dos indivíduos interessados. Por essa razão, torná-los conhecidos especialmente os direitos sociais, para erradicar a pobreza e reduzir as desigualdades sociais deve ser uma meta de todos os cidadãos. Em uma sociedade capitalista, onde todos, todas e tudo são equiparados a uma mercadoria, precisamos observar os Direitos Humanos numa dimensão multicultural incorporando as questões relacionadas à diversidade cultural de cada povo e seu lugar de origem e não apenas observando os Direitos Humanos como Direito “Universal”. Tornar os Direitos Humanos conhecido é auxiliar não apenas na formação do indivíduo como sujeito de direitos, porque sem o conhecimento de seus direitos os discentes dificilmente alcançarão a sua inclusão numa comunidade política.

O caráter destrutivo e de progressiva desumanização do sistema capitalista ataca cada vez mais os Direitos Humanos que reproduzem exclusão e desigualdades.

Nesse sentido, não podemos deixar de observar nesta nossa pesquisa os impactos negativos e o número de mortes causadas pela violação de direitos sociais de milhares de brasileiros (as) vítimas da pandemia do COVID-19 e do comportamento inadequado do representante político do país. Ao analisarmos as causas das milhões de mortes por COVID-19, percebemos o quanto as desigualdades ficaram mais evidentes. As mortes escancaram as constantes violações de Direitos Humanos contra as populações mais vulneráveis, por essa razão, há urgência em se fazer algo para reduzir esta lacuna.

A desigualdade Educacional no Brasil revelada pelo impacto da academia na educação demonstra que algumas conquistas sociais, consolidadas no campo do direito e da cidadania, foram e são atacadas em nome de um projeto Neoliberal e conservador de Estado, onde o capital ecoa mais forte que o bem-estar social da humanidade. As ideias de Anísio Spínola Teixeira (1977) já foram materializadas ao nos ensinar que a justiça social somente será efetiva, no regime livre, com igualdade de oportunidades educativas.

O relatório da rede social de justiça e direitos humanos 2020, nos aponta que a violação do direito de acesso à internet a todos é fruto da desinformação, precariedade e do analfabetismo digital. Afirmam ainda que uma população com acesso a infotecnologia será também mais capacitada para lutar por seus direitos. A desigualdade social no Brasil está ligada às questões étnicas, ao acesso limitado dos Direitos Humanos básicos garantidos na Constituição Federal; baixos salários; a posição 79º na colocação do IDH e à falta de acesso a serviços básicos, corrupção, a ineficiência de políticas públicas, entre outras questões. A pesquisa nos mostrou que uma das formas para se combater a desigualdade social, a pobreza e as violações dos Direitos Humanos é realizando a nossa parte: denunciando, escutando as principais vítimas dos crimes contra a humanidade que estão sendo cometidos, registrando e tornando conhecidos a partir do nosso ponto de vista como a história está acontecendo, para que as gerações futuras saibam que não fiquemos calados (as) em meio a tantas violações e procurando votar consciente.

A pobreza nesta pesquisa teve destaque como sendo o descumprimento de direitos elementares. Precisamos refletir sobre o ato de votar e ser votado que está ligado a cidadania brasileira e apresenta-se como um elemento que contribui para a reprodução ou não da pobreza e desigualdades. Infelizmente no Brasil não houve uma

experiência política prévia que preparasse o cidadão para exercer suas obrigações cívicas. Nem mesmo a Independência do país teve significativa participação popular. O Brasil não passava por nenhuma Revolução como a Inglaterra, Estados Unidos e França, sendo assim, conforme afirma Carvalho (2002), o processo de aprendizado democrático tinha que ser, por força, lento e gradual.

A Escola Pública tem um papel de escolarizar a todos, porém quando não cumpre com essa missão promove a desigualdade e a exclusão. A pesquisa nos revela que a escola deve reconhecer as especificidades dos discentes que ela recebe e traçar junto aos sujeitos sociais que compõem a comunidade escolar ações e projetos significativos que possam compor o seu projeto político pedagógico para sanar desigualdades educacionais e sociais presente em cada discente que consegue o acesso à escola. Além de analisar o papel social da escola, a pesquisa também se propôs a refletir sobre a função social do ensino de história e do professor (a) de história. O papel do professor (a) é estimular a reflexão crítica dos discentes diante das inúmeras violações dos Direitos Humanos, especialmente os sociais, não naturalizando as violações e nem se omitindo diante delas. A disciplina de História tem a missão de se conectar com a sua realidade e temporalidade e promover o pensamento reflexivo e crítico do aluno.

O DCRC alinhado a BNCC reflete “que a escola deve deixar de ser um auditório de informações para se transformar em um laboratório de aprendizagem significativas”, onde os discentes sejam capazes de trabalhar em equipe, respeitar o outro, o pluralismo de ideias e se tornar um cidadão mais crítico, com capacidade de aprender a aprender. Também foi possível percebermos nesta pesquisa que os direitos sociais presentes na Constituição Federal de 1988 no seu artigo 6º são as responsabilidades que todos compartilham: respeitar uns aos outros, ajudar uns aos outros e proteger aqueles que precisam. Os Direitos Humanos não estão aqui somente conectados no sentido jurídico, mas estão ligados a um conjunto de “valores” ligados às dimensões sociais, culturais, políticas e educacionais.

Portanto, na constante busca de ensinar e aprender de forma significativa procuremos neste último capítulo diminuir as lacunas entre a teoria e a prática oferecendo uma oficina contemplando por meio das TICs e metodologias ativas, possibilidades de práticas pedagógicas que nos permitam pensar sobre o que é possível ser aprendido e ensinado dos Direitos Humanos e sociais nas aulas de

História. Dessa maneira, não poderíamos estando em um contexto de pandemia, e aprendendo ensinando de forma remota, por meio de inúmeras ferramentas digitais e metodologias ativas, deixarmos de consolidar a aprendizagem que está ligada a história de vida nesse contexto pandêmico, por meio de uma oficina que contemple diferentes possibilidades de tornar público parte desta pesquisa, por meio do dinamismo da gamificação que tem como princípio o engajamento do usuário, já que é um processo emergente, que se mostra cada vez mais presente nos ambientes de aprendizagem. Como também, o podcast, assim como os jogos, partindo das observações presentes na pirâmide de aprendizagem do psiquiatra americano William Glasser, é resultado do fazer e ensinar, confirmado pelo psiquiatra quando afirma: "80% e 95% dos discentes aprendem respectivamente fazendo e ensinando os outros a fazerem".

Sendo assim, a pesquisa também nos fez refletir que a rede Profhistória se apresenta como uma ponte que liga o ensino básico à academia, pois desperta em seus discentes o desejo de se reciclar por meio de formações continuadas e da constante pesquisa. É um palco onde talentos são descobertos e socializados e que nos trouxe muitas alegrias e desafios.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, F. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática.** São Paulo: DVS, 2015.
- ARANOUTOGLOU. Ilias. **Leis da Grécia Antiga.** São Paulo: Odysseus, 2003.
- ÁVILA, Regiane. ROCHA, Matheus Alexandre R. OLIVEIRA, Thárcilla Limirio de. **Pobreza e desigualdade social: resistências e enfrentamentos no contexto escolar.** In: MORAES, Karine Nunes de, LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira e ALVES, Amone Inácia (Orgs.). **Desigualdade social e pobreza: múltiplas faces frente à educação [Ebook].** Goiânia: Cegraf UFG, 2020
- BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi e TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.): **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**– Porto Alegre: Penso, 2015.
- \_\_\_\_\_ ; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). – Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAGNOLI, Vicente. BARBOSA, Suzana Mesquita. OLIVEIRA, Cristina Godoy. **História do Direito.** ISBN: 978-85-352-2853-3. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- BARILL, Eliomar C.; CUNHA, Gerson G. **A tecnologia de realidade virtual: recurso para potencializar a educação.** In: HAGUENAUER, Cristina; CUNHA, Gerson, G.; FILHO, Francisco C (orgs). Realidade virtual aplicada ao ensino. Curitiba: CRV, 2011, p. 73-85.
- BARROSO, Luís Roberto. O Direito Constitucional e a Efetividade de suas Normas. 8ª ed., Rio de Janeiro, Renovar, 2006.
- BASTOS, Celso. **Curso de Direito Constitucional.** 21ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_, Circe Fernandes. **Identidade nacional e ensino de História do Brasil.** In: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 185-204.
- \_\_\_\_\_, Circe Fernandes. **Reflexão sobre o ensino de história.** Estudos avançados 32 (93), São Paulo, 2018.
- BOBBIO, Norberto. **1909 - A era dos direitos.** Tradução Carlos Nelson Coutinho; Nova ed., 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH)**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D1904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1904.htm). Acesso em 16/02/2022.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>>

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília: Ministério da Justiça, 2006. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh\\_2.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf). Acesso em 03 de mar. de 2022.

\_\_\_\_\_. Constituição (1967). Emenda constitucional nº 11, de 13 de outubro de 1978.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. Revista Tempo, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, junho 2006.

\_\_\_\_\_. **Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?** Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008.

CAMARGO, Wainesten. **Direito e escravidão: aspectos jurídico-políticos das relações anglo-brasileiras na supressão do tráfico de escravos**. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 24, n. 5875, 2 ago. 2019. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/75291>. Acesso em: 23 ago. 2021.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Rev. Bras. Educ. vol.13, nº.37. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2008.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. **A cidade-estado antiga**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. **História pública e redes sociais na internet:**

**Elementos iniciais para um debate contemporâneo.** Transversos: Revista de História. Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, set. 2016.

CASTRO, Maristela Barcelos. **A Educação como Concepção e as Tecnologias como Recurso para Potencializar Aprendizagens Significativas.** São José dos Palmares, Paraná. INOVARE, 2018.

CASTRO, Flávia Lages de. **História do Direito – Geral e Brasil.** 8a ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010

CERRI, Luís Fernando. **Os Conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história.** Revista de História Regional, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COSTA, Emília Viotti da. **Apresentação da coleção.** In: Wladimir Pomar. "Revolução Chinesa". São Paulo: UNESP, 2003

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral.** Vol. 2, 1 ed., São Paulo: Saraiva, 2010.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga. TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. **A universalização da educação básica e a condicionalidade do programa bolsa família.** In: MORAES, Karine Nunes de, LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira e ALVES, Amone Inácia (orgs.). Desigualdade social e pobreza: múltiplas faces frente à educação [Ebook]. Goiânia, Cegraf UFG, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação, escravatura e ordenamento jurídico no Brasil Império.** Cadernos De História Da Educação, 19(1), 110–148. <https://doi.org/10.14393/che-v19n1-2020-9>, 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 de dezembro de 1948.** UNIC Rio de Janeiro. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>.

DECLARAÇÃO DE DIREITOS DO BOM POVO DE VIRGÍNIA, 1776. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2015.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2015.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA MULHER E CIDADÃ, 1791. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2015.

FERNANDES, Florestan. Fundamentos empíricos da explicação sociológica. São Paulo: Nacional, 1967.

FLORES, FERREIRA e MELO (ORG.). **Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa-PB. Universitária, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães, “**Ensino de História: diversificação de abordagens**”, in: Revista Brasileira de História, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 09, n. 19, set. 1989/fev. 1990, pp. 197-208.

FONSECA, Selva. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus Ed. 2003;

FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira. **Movimentos sociais e direitos humanos: Demandas de memória no ensino de história**. XXVII Simpósio Nacional de História; Natal-RN; 22 a 26 de julho de 2013; ANPUH MEC/SEC/SECADI; FNDE, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 63 p. (Terceira carta “Do assassinato de Galdino de Jesus dos Santos –índio Pataxó”).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GILISSEN, John. **Introdução histórica ao Direito**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

GOMES, Marcilene Pelegrine. **Educação integral em tempo integral como política pública de enfrentamento às desigualdades educacionais: o que Anysio Teixeira nos ensina?** In: MORAES, Karine Nunes de, LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira e ALVES, Amone Inácia (Orgs.). **Desigualdade social e pobreza: múltiplas faces frente à educação [Ebook]**. Goiânia: Cegraf UFG, 2020

GONÇALVES, Bruno Tadeu Radtke; DOS SANTOS BERGARA, Paola Neves. **A revolução Francesa e seus reflexos nos direitos humanos**. ETIC-ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA-ISSN 21-76-8498, v. 4, n. 4, 2008.

GOODSON, Ivor. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto/Portugal: Porto, 2001.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª Ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HARARI, Yuval N. **21 Lições para o Século XXI**. Companhia das Letras, 2018.

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

(In: MOORE Jr., Barrington. *As origens sociais da ditadura e da democracia*. São Paulo: Martins Fontes, 1983, p. 145–146.)

KAMIMURA, Akemi. et al. **Direitos humanos e vida cotidiana**. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.

LAVILLE, Christian. “**A guerra das narrativas? Debates e ilusões em torno do ensino de História**”, in *Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Humanistas/FAPESP, vol. 19, n. 38, 1999 (Conferir URL <<http://www.scielo.br>>).

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. 20ed. São Paulo, Saraiva, 2016.

LEVY, Xuxa. PASSAPUSSO, Russo. SAPIÊNCIA, Rincón. **Anistia Internacional**, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/AnistiaBrasil>

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **História e cidadania: por que ensinar história hoje?** In ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (org.), *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro, 2003, Casa da Palavra.

MASCARO, Alysso Leandro. **Direitos humanos: uma crítica marxista**. São Paulo: Lua Nova, 101: 109-137, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: Crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845-1846**. Om

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica**. *História Unisinos*, v. 15, n. 1, p. 40-49, 2011.

MIRANDA, Marília Gouvea de. **Educação, pobreza e desigualdade social**. In: MORAES, Karine Nunes de, LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira e ALVES, Amone Inácia (Orgs.). **Desigualdade social e pobreza: múltiplas faces frente à educação [Ebook]**. Goiânia: Cegraf UFG, 2020

MONDAINI, Marco. **Direitos Humanos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Novos temas nas aulas de história. - 1 ed, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. p. 55 - 72.

MORAN, José. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

NETO, José Alves de Freitas. **A transversalidade e a renovação no ensino de História. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. Editora Contexto, 2003.

NICOLAU, Jairo. **História do voto no Brasil**. 2. ed. atual. e rev. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. E-Book. ISBN 978-85-378-0626-5.

NOVO, Benigno Núñez. **As Constituições Brasileiras Conteúdo Jurídico**, Brasília-DF: 18 dez 2021. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/51443/as-constituicoes-brasileiras>. Acesso em: 18 dez de 2021.

NÓVOA, A. **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo. Sinpro, 2007

OHLWEILER. Otto Alcides. **Materialismo histórico e crise contemporânea**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Portal da Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em <http://www.dudh.org.br/definicao/>. Acesso em 09/08/2020.

\_\_\_\_\_. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Constituição da organização internacional do trabalho**. Disponível em: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/genericdocument/wcms\\_336957.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/genericdocument/wcms_336957.pdf). Acesso em: 19/05/2022. Montreal, 1946.

ORSO, Paulino José. **Um espectro ronda a educação e a escola pública**. Uberlândia-MG: Editora Navegando, 2020a.

PERRY, Marvin et. al. **Civilização Ocidental: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14ª ed., São Paulo: Saraiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **Temas de Direitos Humanos**. 5ª ed., São Paulo: Saraiva, 2012.

RENNER, Katia. **Apreciação musical: Onde está o significado da música?** In: BEYER, Esther e KEBACH. Patrícia (Orgs.). **Pedagogia da música: Experiências de apreciação musical**. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, pg. 87 - 96.

ROMANY, C. **State responsibility goes private**. In: COOK, R. (Ed.). *Human rights of women: national and international perspectives*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1994.

ROSA, Michele Rossoni. **Educação Histórica, fontes históricas e novas tecnologias: descompassos e possibilidades**; ÀGORA, Porto Alegre, 2011.

RÜSEN, Jörn. **A História entre a modernidade e a pós-modernidade**. *História: questões e debates*, Curitiba, v. 14, n.26 /27, p.80-101.1997.

\_\_\_\_\_. **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta história**. *História da Historiografia*, Ouro Preto, nº 02, p. 163-209, março, 2009. Disponível em: <http://www.historiadahistoriografiaa.com.br/revista/article/view/12/12>.

\_\_\_\_\_. **Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica**. In SCHIMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. (Org. Maria Auxiliadora Schimdt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

SANTOS, L, S; MELLO, M, N, M. **A transposição didática e o bom ensino de história: possibilidade de autonomia dos docentes e discentes**. Grupo Eventos; Subgrupo Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para Além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, B. S., MENEZES, M. P. (orgs) *Epistemologias do Sul* São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-83.

\_\_\_\_\_. **“Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos”** in SANTOS, B. S. (org.) *Reconhecer para libertar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

\_\_\_\_\_. **Uma concepção multicultural dos direitos humanos**. *Lua nova*, São Paulo, n.29, p.105- 124, 1997.

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

SILVA, Kalina Vanderlei; e SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos histórico**. 2a ed., São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Daniel Neves. "Guerra de Secessão"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/guerra-secessao.htm>. Acesso em 19 de maio de 2022.

SOUZA, Diego Gomes. **Ensino de história e diversidade sexual e de gênero: articulando direitos humanos, transversalidade e ensino temático**. In: Anais do I Congresso Nacional do Profhistória. Anais...Salvador (BA) IAT, 2019. Disponível em: [1553118006\\_ARQUIVO\\_Diversidadesesexualdegeneronoensinodehistoria\\_ANPUH.pdf](https://arquivo.anpuh.org.br/1553118006_ARQUIVO_Diversidadesesexualdegeneronoensinodehistoria_ANPUH.pdf). Acesso em: 18 de dez. 2020

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Leya, 2017.

SOUZA, Priscila Pereira de Almeida R. **A educação e a (re) produção das desigualdades sociais no âmbito escolar**. In: MORAES, Karine Nunes de, LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira e ALVES, Amone Inácia (Orgs.). **Desigualdade social e pobreza: múltiplas faces frente à educação [Ebook]**. Goiânia: Cegraf UFG, 2020

SURUAGY, Cláudia C. **Um olhar midiático para o ensino de História**. In: MERCADO, Luís P. (org.). **Práticas pedagógicas com mídias na escola**. Maceió: Edufal, 2013, p. 99-108.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. Rio de Janeiro. Forense, 2002.

VOVELLE, Michel. **A Revolução Francesa, 1789-1799**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

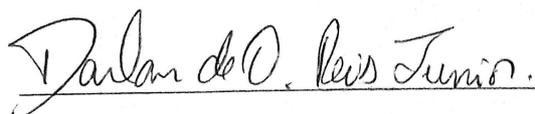
\_\_\_\_\_. **A Revolução Francesa explicada à minha neta**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
SECRETARIA DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR-SECITECE  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

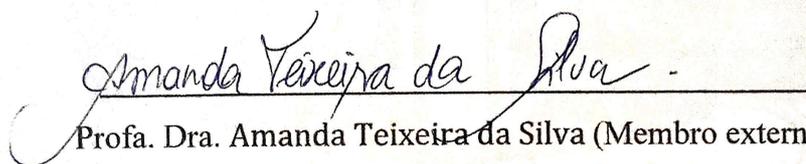
**ATA DA BANCA DE DEFESA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -  
URCA DA DISCENTE ELIANA PINHEIRO MUNIZ**

Aos vinte dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e dois, às 14:00 horas, na sala do ProfHistória, no Campus do Pimenta, da Universidade Regional do Cariri, realizou-se a sessão pública o exame de defesa de dissertação da aluna de Pós-Graduação **ELIANA PINHEIRO MUNIZ**, intitulada “E PROCLAMAMOS QUE NÃO SE EXCLUA NINGUÉM SENÃO A EXCLUSÃO: O ENSINO DE HISTÓRIA EM DIREITOS HUMANOS, COM ÊNFASE NOS DIREITOS SOCIAIS”, sob orientação do Prof. Dr. Darlan de Oliveira Reis Junior, da Universidade Regional do Cariri - URCA. A Banca Examinadora foi composta pelos docentes: Prof. Dr. Darlan de Oliveira Reis Junior, da Universidade Regional do Cariri (URCA), Orientador, Profa. Dra. Amanda Teixeira da Silva, da Universidade Federal do Cariri (UFCA), avaliadora externa e Profa. Dra. Ana Isabel Ribeiro Parente Cortez Reis, da Universidade Regional do Cariri (URCA), avaliadora interna. A sessão foi aberta pelo Prof. Dr. Darlan de Oliveira Reis Junior, orientador. A Banca Examinadora procedeu às atividades de arguição. Encerrada a arguição, foi emitido o parecer final da Banca de Defesa, sendo a aluna **APROVADA**. De acordo com o Regimento do Mestrado Profissional em Ensino de História, a aluna deverá efetuar as modificações sugeridas, que serão conferidas por seu orientador. Nada mais havendo a tratar, o Presidente da Banca deu por encerrada a sessão, da qual, para constar, eu, Tatiane Pereira da Silva, secretária do ProfHistória URCA, lavrei e assinei a presente ata juntamente com os demais Membros da Banca Examinadora, em Crato-CE, 20 de junho de 2022.



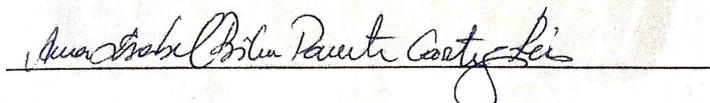
Prof. Dr. Darlan de Oliveira Reis Junior (Orientador)

Departamento de História / Universidade Regional do Cariri



Profa. Dra. Amanda Teixeira da Silva (Membro externo)

Universidade Federal do Cariri



Profa. Dra. Ana Isabel Ribeiro Parente Cortez Reis (Membro Interno)

Departamento de História/ Universidade Regional do Cariri



Tatiane Pereira da Silva (Secretária)