

Luís Rafael Martins Moraes

Ensino dos Direitos Humanos na escola: Práticas com fontes históricas

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

junho / 2020



LUÍS RAFAEL MARTINS MORAES

**Ensino dos Direitos Humanos na escola:
Práticas com fontes históricas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História. Nível: Mestrado

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo de Almeida Ferreira

Niterói, Rj
2020

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

M827e Moraes, Luís Rafael Martins
Ensino dos Direitos Humanos na escola: práticas com fontes históricas / Luís Rafael Martins Moraes ; Rodrigo de Almeida Ferreira, orientador. Niterói, 2020.
109 f. : il.

Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PEH.2020.mp.91178304000>

1. Ensino de História. 2. Direitos Humanos. 3. Fontes Históricas. 4. História Pública. 5. Produção intelectual.
I. Ferreira, Rodrigo de Almeida, orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de História. III. Título.

CDD -

LUÍS RAFAEL MARTINS MORAES

**Ensino dos Direitos Humanos na escola:
Práticas com fontes históricas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História. Nível: Mestrado

Aprovado em: 08/06/2020

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo de Almeida Ferreira - UFF

Prof. Dr. Patrícia Teixeira de Sá - UFF

Prof. Dr. Ludmila Gama Pereira - CTUR/UFRRJ

Prof. Dr. Everardo Paiva de Andrade - UFF (Suplente)

Dedico esse trabalho aos meu familiares e a todos os colegas que lutam por uma educação inclusiva e libertária.

Agradecimentos

Retornar à vida universitária, após diversos anos, foi um desafio muito importante. A gama de conhecimento construída nesse período foi, sem dúvida, um divisor de águas na prática docente. O formato colaborativo desse programa de mestrado é um diferencial que propõe uma integração em favor da melhoria da educação, do ensino de História e da sociedade como um todo.

Nessa trajetória, várias foram as dificuldades: morar distante de Niterói, não ter bolsa de auxílio (o que tornou muito complicado o deslocamento semanal), dar aula em diversas escolas, deixar meu filho Arthur duas vezes por semana para ir estudar e falta de dinheiro. Apesar disso, quero destacar aqui que recebi muita solidariedade e ajuda (até financeira). Muitas pessoas foram importantes, ou melhor, fundamentais, para que eu conseguisse chegar até aqui.

Gostaria de agradecer ao meu filho Arthur por aceitar ficar distante do pai, ter que passar muitos momentos das férias em casa, em nome do trabalho na dissertação; a minha avó Carmen Martins, sem ela seria impossível isso acontecer, já que ela dedicou esses dois últimos anos a cuidar do meu filho; a minha mãe Fátima e minha irmã Larissa por todo o suporte e ajuda que também me proporcionaram.

Além da família, gostaria de prestar minha homenagem e agradecimento aos diversos colegas, dos mais variados polos do ProfHistória. Foram tão importantes que se tornaram muito mais que colegas, são quase irmãos. Para não esquecer o nome de ninguém, vou sintetizar minha gratidão aqui colocando como referência a Sussana Lima, que nos piores momentos, realizou até uma “vaquinha” para levantar algum dinheiro para contribuir com o meu transporte. Além de meus colegas de orientação, Saulo Nunes e Raquel Coelho, os quais compartilhamos nossas angústias e vitórias. Gostaria também de mencionar meus compadres, Ronaldo Benetti e Ana Luiza Aparício, que me ofereceram hospedagem em sua casa durante todo o ano de 2018, muito obrigado mesmo.

Não posso esquecer-me de agradecer aos diversos professores com quem tive o prazer de dialogar e obter conhecimento durante esses dois anos. Ao empenho do meu orientador, Rodrigo de Almeida Ferreira, criterioso e dedicado. Às professoras Patrícia Teixeira de Sá e Ludmila Gama Pereira, que participaram das bancas às quais fui submetido, pelas valiosas e pertinentes observações sobre o trabalho. Vale aqui um reconhecimento especial à professora Larissa Viana, que muito bem coordenou o ProfHistória da Universidade Federal Fluminense, sempre prestativa e solícita a nos ajudar.

Agradecer às turmas do terceiro ano do Ensino Médio de 2019, do Colégio Estadual Praia do Siqueira, de Cabo Frio, que foram meus parceiros e compreenderam o sentido desse trabalho. E a todos que, de alguma forma, contribuíram para que fosse possível realizar esse mestrado.

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação é resultado de uma experiência pedagógica que utilizou fontes históricas (cinema e imprensa) como mecanismo para desenvolver o raciocínio histórico, tendo nos direitos humanos o tema trabalhado. As atividades foram realizada com duas turmas, concluintes do Ensino Médio do ano de 2019, do Colégio Estadual Praia do Siqueira, na cidade de Cabo Frio. O principal objetivo desse trabalho foi que os estudantes entendessem as formas como a história é produzida. Para isso, utilizamos os jornais e o cinema como fomentadores do debate sobre história, historiografia e os direitos humanos. Essa linha foi pensada por entendermos que existe uma dificuldade dos alunos em relacionar a história com as suas vidas. Nesse sentido, a utilização das fontes aproximou o seu cotidiano à produção histórica. Os direitos humanos foram escolhidos por serem uma questão socialmente viva e que necessita ser melhor debatida nas escolas. A culminância das atividades ocorreu através da produção autoral dos estudantes de um Jornal Escola, que relacionou a história com o descaso dos direitos humanos na região dos Lagos fluminense.

Palavras chaves: Ensino de História. Saberes e práticas no espaço escolar. Fontes históricas. História pública. Direitos humanos.

ABSTRACT

The present dissertation is the result of a pedagogical experience that used historical sources (cinema and press) as a mechanism to develop historical reasoning, having the theme worked on in human rights. The activities were carried out with two classes, graduating from high school in 2019, from the Colégio Estadual Praia do Siqueira, in the city of Cabo Frio. The main objective of this work was for students to understand the ways in which the story is produced. To this end, we use newspapers and cinema to foster the debate on history, historiography and human rights. This line was designed because we understand that there is a difficulty for students to relate the story to their lives. In this sense, the use of sources brought his daily life closer to historical production. Human rights were chosen because they are a socially alive issue and need to be better debated in schools. The culmination of the activities occurred through the authorial production of the students of a *Jornal Escola*, which related the story to the neglect of human rights in the region of Lagos in Rio de Janeiro.

Keywords: History teaching. Knowledge and practices in the school space. Historical sources. Public history. Human rights.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 -O RACIOCÍNIO HISTÓRICO EM SALA DE AULA: PENSANDO OS DIREITOS HUMANOS A PARTIR DO TRABALHO COM FONTES.....	20
1.1 O ensino de história em tempos de fake news, negacionismo e revisionismo.....	20
1.2 Os métodos da história e o raciocínio histórico.....	25
1.3 A história pública e o ensino de história.....	28
1.4 As fontes históricas em sala de aula.....	30
1.5 A legislação sobre o ensino dos Direitos Humanos na escola.....	34
1.6 As perspectivas e dificuldade do trabalho com Direitos Humanos nas escolas.....	38
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE TRABALHO E APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS.....	42
2.1 Primeiros passos.....	42
2.2 O uso do cinema na sala de aula e a construção do raciocínio histórico.....	46
2.3 A imprensa escrita nas aulas de história: reflexões para um diálogo de saberes.....	49
2.4 Primeira oficina - Um fato, várias versões.....	51
2.5 Pensando os jornais e redes sociais em tempos de fake news.....	55
2.6 O raciocínio histórico na prática: a elaboração do jornal-escola.....	56
CAPÍTULO 3 - A APRENDIZAGEM A PARTIR DO RACIOCÍNIO HISTÓRICO ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	59
3.1 O ensino dos direitos humanos e as impressões dos estudantes.....	59
3.2 - A sala de aula e as fontes históricas - a contribuição do cinema na construção do raciocínio histórico.....	64

3.3 A crítica das notícias para a construção do raciocínio histórico.....	72
3.4 - Os direitos humanos no cotidiano dos estudantes - a produção do jornal-escola.....	77
3.5 O relatório final e o parecer dos alunos sobre o trabalho.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
JORNAL-ESCOLA.....	91
FONTES.....	95
ANEXOS.....	96
Anexo 1 - Questionario diagnóstico sobre os Direitos Humanos.....	96
Anexo 2 - Questionário sobre o filme <i>A Onda</i>.....	97
Anexo 3 - Questionário sobre o filme <i>Uma história de amor e fúria</i>.....	98
Anexo 4 - Modelo para redação de notícias.....	99
Anexo 5 - Debate sobre a oficina “Um fato, várias versões”.....	100
Anexo 6 - Os tipos de <i>fake news</i>.....	101
Anexo 7 - Imagens de <i>fake news</i>.....	102
Anexo 8 - Ação didática sobre a censura e tortura durante a ditadura civil militar brasileira.....	103
Anexo 9 - Dissertação sobre a censura no Brasil.....	105
Anexo 10 - Apresentação dos trabalhos sobre os descasos com os DH no cotidiano brasileiro.....	106
Anexo 11 - Apresentação dos trabalhos “Mulheres e Direitos Humanos”.....	107
Anexo 12 - Imagem da oficina “Um fato, duas versões.”.....	108
Anexo 13 - Relatório Final dos alunos.....	109

Introdução

O desafio ao cursar o Mestrado Profissional em História é produzir algo que possa contribuir para a autorreflexão e a prática docente. Na mesma linha, desenvolver metodologias didáticas que facilitem o trabalho com temas nos quais os alunos se identifiquem, contribuindo para melhorar a aprendizagem e despertar o entendimento da sociedade na qual estão inseridos. Essa dissertação discutirá a construção do raciocínio histórico a partir de fontes históricas, no caso, o cinema e a imprensa (fundamentalmente os jornais). O objetivo estabelecido era que os estudantes produzissem um jornal-escola no qual fossem discutidas criticamente notícias relativas aos Direitos Humanos (DH) na Região dos Lagos, no estado do Rio de Janeiro. Esse jornal teve como objetivo refletir sobre o percurso do trabalho de percepção da forma como a história é produzida e do entendimento das diversas versões presentes nos jornais sobre o mesmo fato. Para tanto, as análises se debruçaram sobre a temática dos Direitos Humanos (DH) e seu ensino na interface com os conteúdos da disciplina de história, escolhida por ser uma questão socialmente viva, portanto, relevante de ser trabalhada no contexto escolar.

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 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 estimule a luta por direitos legitimamente aceitos pela sociedade, o estudante (na verdade, qualquer indivíduo) dificilmente poderá ultrapassar as barreiras existentes para a sua inclusão numa comunidade política. (MONDAINI, 2010, p. 57)

Pensando nessa chave, o trabalho se debruçou sobre as fontes históricas como mecanismo para a compreensão do fazer histórico – entendido nesta pesquisa por raciocínio histórico.¹ Desse modo, esperávamos que os alunos percebessem as inúmeras possibilidades da construção histórica e quais os caminhos e os métodos para que uma narrativa histórica tenha fundamentação. Outro ponto importante desenvolvido neste trabalho foi a discussão sobre as

¹ Apesar do termo raciocínio histórico não ser um conceito definido, utilizamos ele nessa dissertação no sentido de qualificar o entendimento sobre como a história é produzida. Não só de maneira cognitiva e subjetiva de cada aluno, mas algo que estimule uma horizontalidade nos processos de ensino e aprendizagem, ampliando as percepções sobre os caminhos necessários para a escrita da história.

diferenças entre a historiografia e a história. Dessa maneira, qualificando o raciocínio histórico e promovendo uma leitura crítica sobre a forma como a história lhes é apresentada.

Para a sequência didática, a partir do cinema, foram escolhidos os filmes *A Onda*² e *Uma história de amor e fúria*³. O objetivo ao trabalhar esses filmes foi mostrar as possibilidades de utilizarmos o cinema como uma fonte que possibilita mapear elementos além da história narrada na película, bem como as diversas possibilidades das construções históricas, sempre dialogando com os conteúdos de história trabalhados no programa proposto. Este último filme foi um dos problematizadores das reflexões sobre a história e a historiografia.

Quanto à utilização dos jornais em sala de aula, a proposta foi que os estudantes chegassem à percepção de como as notícias são versões do mesmo fato. Em síntese, uma das preocupações da pesquisa era estimular a compreensão dos estudantes de que nenhuma notícia é neutra, tampouco representa a verdade absoluta. No mesmo sentido do uso do filme, ao fazer a crítica dessas fontes, a ideia era historicizar as notícias.

As sequências didáticas desenvolvidas com o auxílio dessas fontes históricas visaram, portanto, qualificar o ensino de história para a percepção dos estudantes em relação à complexidade da pesquisa histórica e da importância do cuidado com as divulgações tanto do conhecimento histórico quanto notícias por causa dos significados gerados. Para tanto, a pesquisa elegeu como foco a discussão dos DH na escola, por se tratar de uma questão socialmente viva que suscita debates acalorados e posicionamentos extremos, o que implica em ampliar sua abordagem nas salas de aula.

Ensinar história sempre foi um desafio contagiante, principalmente quando os estudantes conseguem tecer relações entre esta disciplina e a vida cotidiana, percebendo-se como sujeitos históricos e transformadores da sociedade. Nas últimas décadas, essa busca de relacionar a vida do estudante e a história possibilitou o desenvolvimento de novos caminhos, desafios e perspectivas. Após a popularização da internet, houve a ampliação do acesso às fontes e à produção de materiais analisando fatos históricos. Esse quadro, por um lado, facilita o trabalho dos professores de história, pois possibilita o acesso de mais pessoas a essa produção. Todavia, dificulta porque, muitas vezes, os estudantes têm contato com materiais que são produzidos sem

² *DIE Welle (A Onda)*. Direção de Dennis Gansel, Alemanha, 2009.

³ *Uma história de amor e fúria*. Direção: Luiz Bolognesi, Jean de Moura. Brasil, 2013.

os devidos critérios dos estudos históricos, embora sejam apresentados como fruto de pesquisas, contudo, essas versões contrapõem as perspectivas apresentadas pelos professores e historiadores. O risco dessas práticas se intensifica, em tempos de polarização ideológica, quando propõe revisões historiográficas ou mesmo negacionismos históricos sobre conceitos consolidados nas ciências humanas. Para Jurandir Malerba

Hoje a vocalização da história deixou de ser prerrogativa do historiador formado profissional. Jornalistas e antiquários, genealogistas e ativistas sociais, estudantes secundaristas, ou mesmo o velho médico, jornalista ou professor aposentado diletantes juntaram-se ao coro dos cronistas da “história viva”. A presença desses historiadores acidentais ou incidentais não é em si algo ruim. Ela acaba enriquecendo o diálogo sobre quem somos enquanto cultura e povo, e desafia nós historiadores profissionais a praticarmos nosso ofício de maneira viva e engajada, como é o trabalho desses novos contadores de história que tem cativado a atenção do grande público. Mas vale lembrar também o caso de pessoas com algum estoque de conhecimento histórico manejando esse conhecimento na prática política cotidiana, à esquerda e à direita do espectro político. (MALERBA, 2017, p. 147)

Essa situação nos coloca algumas perguntas, tais como: O que devemos fazer para conseguirmos dialogar com essas distintas falas e afirmações sobre a história? Como os professores de história podem interagir para mediar essas diversas formas de produção da história? Como trabalhar para que as mazelas sociais e a luta por uma sociedade democrática e que respeita a vida não sejam relativizadas? Como trabalhar o ensino de história sem ser impositivo, ouvindo as vozes da sociedade e o conhecimento dos alunos? Por que ou como o uso das fontes históricas no ensino pode ajudar a pensar nessas perguntas?

Acreditamos que refletir sobre essas questões perpassa pela concepção que a história e, por consequência, suas fontes, estão presentes em toda a parte. Isso possibilita que os estudantes façam uma leitura mais qualificada sobre a diversidade de situações sociais do seu cotidiano, dando maior sentido aos temas apresentados nas aulas.

A construção do raciocínio histórico em sala de aula se configura em uma educação com uma nova significação, um estudo de história que coloca o aluno como protagonista do processo, que valoriza a *pedagogia da experiência* (LARROSA, 2002)⁴. Acreditamos que, ao perceberem

⁴ A *pedagogia da experiência* está ligada a ideia de uma educação que se dá na relação entre conhecimento e vida humana, é o que se adquire no modo a como alguém responde ao que acontece com ela ao longo da vida.

que são atores sociais e sujeitos da história, os alunos passam a ter as condições de transformar as informações em um saber da experiência.

As questões supracitadas sempre fizeram parte do cotidiano da conduta profissional do professor e, a partir de 2018, após meu ingresso no Mestrado Profissional de Ensino de História (ProfHistória), elas ganharam novos contornos em minha prática docente. Novas perspectivas reflexivas diante desses questionamentos foram sendo construídas nas aulas no ensino básico e nos debates realizados no ProfHistória naquele ano.

Esta dissertação tem como base as atividades didáticas desenvolvidas no ano de 2019, com as turmas de terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Praia do Siqueira, em Cabo Frio, estado do Rio de Janeiro. Em seu desenvolvimento, utilizamos variadas fontes e suportes narrativos para dialogar com os conteúdos do currículo regular (guerras mundiais, nazifascismo e a ditadura civil-militar brasileira) na perspectiva dos Direitos Humanos (DH). O momento de culminância do trabalho foi a produção de um jornal-escola pelos alunos pensando a utilização das fontes históricas e a violação dos DH na Região dos Lagos.

O trabalho, iniciado nas aulas de história em 2018, chegou a toda escola. Motivou, então, o corpo docente e a coordenação pedagógica a escolherem o tema “Educação em Direitos Humanos” para o projeto anual da escola. Dessa maneira, o debate sobre os DH foi estendido e perpassou diversas áreas do conhecimento. Apesar de realizarmos um trabalho integrado com o projeto geral da escola, para as aulas de história foram pensadas e elaboradas ações e dinâmicas próprias, que visavam à utilização das fontes da imprensa e do cinema na sala de aula, com vistas a produção de narrativas a partir do raciocínio histórico.

Antes de expormos o debate sobre a associação entre ensino de história e trabalho com fontes históricas em sala de aula, vamos descrever alguns pontos sobre a escola e os estudantes que fizeram parte dessas atividades. Mas, afinal, que escola é essa que participará deste trabalho? Quais as características da região, cidade e bairro onde ela está localizada? Quais as condições socioeconômicas dos alunos?

Como mencionado anteriormente, as atividades foram desenvolvidas no Colégio Estadual Praia do Siqueira, localizado na cidade de Cabo Frio, na Região dos Lagos, litoral do estado do Rio de Janeiro. A unidade escolar está vinculada à Coordenadoria Regional Baixadas Litorâneas,

da Secretaria de Estado e Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Suas instalações estão localizadas à beira da Lagoa de Araruama, no bairro Praia do Siqueira. O colégio funciona em turno único, pela manhã, com seis turmas de Ensino Médio, 175 alunos matriculados e 27 funcionários. Para o ano de 2020, existe a perspectiva de implantação do ensino integral, com alguns cursos profissionalizantes, vinculados ao CEFET/RJ.

O bairro em que se localiza a unidade escolar tem sua origem em uma colônia de pesca artesanal de camarão, atividade que ainda movimentava a economia local. Por outro lado, nos últimos anos, a pacata realidade da comunidade vem sofrendo transformações, principalmente pelo crescimento desorganizado e o aumento da violência relacionada ao tráfico de drogas.

O trabalho foi desenvolvido com 39 alunos, 21 pertencentes à turma 3001 e 18 pertencentes à turma 3002. Apesar de a escola estar localizada próxima a uma área relativamente violenta, não encontramos grandes problemas de relacionamentos nas turmas trabalhadas. A secretaria escolar não dispunha ou disponibilizou dados que pudessem dar subsídios para mapear o nível econômico e social dos alunos. A faixa etária dos estudantes era entre 17 e 20 anos. É perceptível, em boa parte das turmas, um elevado desinteresse pelos estudos e uma baixa perspectiva para quanto ao futuro. Por serem estudantes do Ensino Médio e já no início da vida adulta, uma porcentagem dos alunos já estavam inseridos no mercado de trabalho, muitos de maneira informal, principalmente em aplicativos de entregas de alimentos ou em trabalhos em bares e quiosques na praia. Atribuímos a essas dificuldades nas condições materiais de sobrevivência a justificativa para o desinteresse de muitos deles, acarretando em baixa frequência nas aulas, atrasos e descompromisso com as atividades propostas.

Para melhor entendermos a dissertação, o desenvolvimento das sequências didáticas na escola, sua culminância e resultados, estruturamos o texto em três capítulos, subdivididos em subtemas. No primeiro capítulo, abordamos proposições no campo teórico, especialmente para discutir o papel do professor de história nessa conjuntura. Destacamos os desafios frente à intensa produção de material sobre história e pela propagação de notícias falsas, que muitas vezes acabam por contestar e deslegitimar o papel do professor e/ou do historiador.

Para isso, foram mobilizadas bibliografias e conceitos que auxiliem nas práticas que visem à efetiva participação dos alunos como protagonistas da elaboração do raciocínio

histórico. Na mesma chave, está presente o debate sobre as possibilidades e os limites para a utilização das fontes históricas em sala de aula. Nesse sentido, trabalhamos os conceitos de *fontes históricas, histórica pública, direitos humanos, historiografia, história vista de baixo, democracia, cidadania, fascismo, ideologia, imprensa e cinema/história*. Essas inserções realizaram diálogos entre as diversas formas de conhecimento que fazem da sala de aula um lugar de fronteira entre as mais variadas interpretações sobre a história e os fatos cotidianos. Apontando, assim, a relevância de pensar uma história pública⁵ dentro da ideia de circularidade do conhecimento, da mobilização dos diversos saberes, da diversificação das fontes e da ampliação dos protagonistas (FRISCH, 2016).

Ainda no primeiro capítulo, buscamos articular o desenvolvimento do raciocínio histórico a ideia de uma educação em DH, entendendo que são fundamentais na escola o incentivo de práticas que impulsionem e ajudem na luta pelo respeito à cidadania e as garantias de uma sociedade democrática e de direito. Nesse sentido, desenvolvemos com a turma escolar ações didáticas para identificar a construção e solidificação dos DH em uma perspectiva internacional e como eles se inscrevem na sociedade brasileira, especialmente pelo corpo legislativo, como a Constituição Federal de 1988 e a organização curricular do ensino pela nova lei da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O segundo capítulo aborda a metodologia utilizada, que tece a relação entre a parte teórica e as atividades desenvolvidas na escola. Nesse viés, apresentamos as sequências didáticas e suas ações, relacionando-as aos objetivos pedagógicos e da pesquisa. Dessa forma, o capítulo foi dividido em blocos: cinema, jornais, oficina e jornal-escola. A ideia é que organizado dessa maneira, seja viável a percepção dos objetivos de cada ação realizada, sua ligação com a construção do raciocínio histórico e com a produção do jornal-escola.

⁵ O conceito de história pública é bem amplo e variado e distingue-se em diversos países. Neste trabalho, quando usamos o termo história pública é no sentido de uma ampliação das fontes e das metodologias a serem utilizadas para a construção das narrativas históricas (museus, cinema, teatro, história oral, etc). Também na perspectiva de que a sala de aula é um local de encontro da diversidade de saberes, nela estão presentes o conhecimento acadêmico, senso comum, imprensa, redes sociais, ou seja, uma gama de saberes públicos que se encontram, interagem e ganham significado. Outro ponto importante é o conceito de “*autoridade compartilhada*” de Michael Frisch, no qual a história deve ser escrita em uma parceria entre o historiador e o público. Por essa perspectiva, o então público torna-se protagonista da construção histórica.

O trabalho com o cinema buscou a perspectiva de pensar o filme para além da narrativa, tratado como uma fonte histórica que, ao mesmo tempo, pode ser relacionada aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, mas também servir para analisar as formas pelas quais a história pode ser escrita, bem como perceber as características da sociedade em que foi produzido. Para as reflexões sobre cinema e história foram utilizados os textos Ferro (1992), Ferreira (2018) e Napolitano (2009). Ao utilizar os filmes *A Onda* e *Uma história de amor e fúria* buscamos relacionar as ideias de *autocracia*, repressão do Estado, ausência da liberdade de expressão, fascismo e DH aos discursos presentes no cotidiano dos estudantes. Entendemos que o trabalho com filme *Uma história de amor e fúria* contribuiu para a percepção da variedade de leituras possíveis da história, principalmente ao mobilizarmos a noção de uma história contada a partir da perspectiva dos excluídos. Nesse sentido, deu bases para os alunos perceberem as diversas possibilidades de trabalharmos o cinema, pensando nele não como algo pronto e acabado, mas que tem muito a falar além da sequência apresentada na tela.

Seguindo na mesma perspectiva das reflexões sobre o cinema, no debate sobre a imprensa foi enfatizada a diferenciação entre um fato e uma notícia, ou seja, nas possibilidades com as quais o fato pode ser narrado. Da mesma maneira, foram importantes as proposições sobre o papel da ideologia, dos fatores econômicos e morais na diferenciação dos diversos jornais. Para desenvolver essa atividade foram utilizados dois jornais com perspectivas editoriais distintas: *Brasil de Fato* e *Extra*. O primeiro com um posicionamento mais à esquerda política, voltado aos movimentos sociais; enquanto o segundo, um jornal alinhado com a direita. Estas ações foram discutidas para contribuir na elaboração de um jornal-escola crítico, reflexivo e que tomasse o raciocínio histórico como referência. Enxergando a necessidade de dialogar com as fontes históricas, e notar as nuances existentes por detrás de cada notícia.

Para desenvolver o trabalho prático de crítica às fontes da imprensa realizamos duas oficinas. Na primeira, fez-se a análise de um mesmo fato noticiado nos dois jornais. Essa atividade teve como objetivo ressaltar as diferentes posições ideológicas, políticas, econômicas dos jornais. Como avaliação os alunos realizaram pesquisas em jornais da Região dos Lagos sobre os DH. A atividade pedagógica sobre o uso da imprensa no ensino de história prosseguiu com a realização da segunda oficina, que discutiu a propagação de notícias falsas, suas

consequências e maneiras de combatê-las. Estas oficinas contribuíram de forma preponderante para a construção do raciocínio histórico, da interpretação das notícias e dos posicionamentos políticos de cada grupo jornalístico. Para o desenvolvimento das atividades com os jornais, vale destacar as bases teóricas utilizadas: Bittencourt (2008); Lozza (2009); Faria (2001); De Luca (2008); Ferreira (2011).

O segundo capítulo apresenta, ainda, as atividades desenvolvidas pelos alunos utilizando os métodos apresentados de crítica aos documentos, os estudantes realizaram um trabalho de mapeamento das questões referentes ao descaso com os DH na Região dos Lagos. De posse desses dados, separados em grupos, redigiram notícias relacionando o processo histórico brasileiro com o seu cotidiano em relação aos DH. As discussões apresentadas nas oficinas, aliadas ao trabalho dos estudantes, culminou com a elaboração do jornal-escola, no qual pudemos ver e analisar os resultados do processo desenvolvido ao longo do ano de 2019.

Para finalizar, o terceiro capítulo reflete sobre o processo e os resultados das atividades desenvolvidas. Procuramos analisar as interpretações dos alunos sobre atividades propostas. Destacamos as compreensões e reflexões dos estudantes sobre o uso de fontes históricas em sala de aula, o papel do cinema e dos jornais no ensino de história, as várias metodologias possíveis para a escrita da história e a forma como a história se relaciona com suas vidas.

Após essa exposição das partes constantes nesta dissertação, vale apontar aqui o papel preponderante do Mestrado Profissional em Ensino de História na construção dessa educação mais reflexiva, balizada por uma parte teórica, buscando propor caminhos e outras práticas para o ensino de História. Os cenários propostos por essa formação contribuem para a autorreflexão do fazer-se professor de História, bem como sobre os diversos caminhos para a interação com os atores sociais que compõem a comunidade escolar. Assim, o diálogo com as mais diferentes fontes e a busca por repensar temas sensíveis é uma constante. Em levantamento feito por Marieta Ferreira - fica claro o comprometimento das dissertações do ProfHist com o diálogo entre as escolas e as comunidades nas quais estão inseridas, ampliando o alcance histórico, fomentando metodologias e fontes que motivem o interesse pela construção do processo histórico. Os trabalhos

mostram a grande conexão das dissertações com as demandas sociais no país, ao focalizarem temáticas como história e cultura afro-brasileira, educação patrimonial, história indígena, tecnologias, que podem ser ferramentas não só para melhorar a qualidade do ensino, mas também para garantir uma maior inclusão social dos alunos. Por outro lado, a preocupação com a produção de materiais didáticos aplicáveis à sala de aula denota o compromisso com a elaboração de instrumentos capazes de tornar o aprendizado mais atraente e sintonizado com as novas tecnologias (FERREIRA, 2018, p. 56).

As dissertações do programa de Mestrado ProfHist demonstram algumas das transformações nas perspectivas de ensino de história. Mobilizando novas práticas, elencando novos objetos, produzindo uma história democrática e participativa, que tenham como foco a construção de uma sociedade inclusiva e menos violenta.

Nessa perspectiva, essa dissertação teve como culminância a produção do jornal-escola que identificou os resultados da metodologia aplicada, possibilitando a verificação se as operações mobilizadas pelo raciocínio histórico aconteceram, bem como se o trabalho com fontes não criadas para fins didáticos foi eficiente. Porém, como proposta didática, o principal objetivo foi que os estudantes produzissem um material que permitisse a interface entre a história e os DH em seu cotidiano, publicizando essa produção, percebendo-se como transformadores sociais que contribuem para os processos históricos e para a circularidade dos conhecimentos.

Capítulo 1 - O raciocínio histórico em sala de aula: pensando os direitos humanos a partir do trabalho com fontes

1.1 O ensino de história em tempos de *fake news*, negacionismo e revisionismo

Os estudos iniciados no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), no ano de 2018, geraram novas reflexões acerca dos projetos educacionais em disputa na sociedade brasileira, seguindo uma tendência mundial neoconservadora que engendra mecanismos de sucateamento das escolas e universidades públicas (GIROUX, 1987; APPLE, 2005). Falamos de uma corrente política e econômica que desprestigia uma educação que busque a construção da autonomia intelectual do estudante e da formação de uma escola voltada para um viés democrático e inclusivo. Para Carolina Catini

Essa educação é a aniquilação da experiência formativa e da autonomia. Ela não apenas projeta para o futuro, mas tem em seu próprio núcleo a barbárie. A resistência a tal processo é um imperativo tão forte quanto a construção de processos autônomos de formação e das lutas. Não há saída fora do desafio de criar relações sociais não pautadas pelo individualismo, pela heteronomia e pela concorrência (CATINI, 2019, p. 38).

Essa realidade impacta as escolas de forma contundente, já que estimula e legitima uma educação voltada para valores conservadores, rejeitando o diferente e as pluralidades. Situação que pode ser notada em projetos que tramitaram na Câmara dos Deputados, como o chamado *Escola Sem Partido* (ESP), que objetivava cercear a liberdade intelectual e crítica dos docentes ao sugerir modelos pré-determinados de educação, que não trabalhem temas considerados polêmicos, como direitos humanos, questões de gênero ou relativos à moral e religião⁶

Acusados de doutrinadores, os professores se veem atacados por diferentes segmentos sociais como a família, a mídia, as religiões e, também o Estado, embora saibamos que a educação voltada para o exercício da cidadania ativa, impõe, necessariamente, o estudo de temas sensíveis e controversos que ultrapassam a mera inclusão dos problemas do tempo

⁶ Disponível no site:

<<http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/484-anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa%3>>.

Acesso em: 17 jan. 2019.

presente nas aulas de História, conforme orientam os próprios documentos legais. (GIL, 2018, p. 143).

No mesmo sentido, releituras históricas tendenciosas que manifestam tentativas até de manipular e ressignificar conceitos já consagrados pelas ciências humanas são uma constante. Tais situações propagadas por canais virtuais e até nas falas de lideranças políticas relativizam e dão outros sentidos a fatos históricos, por exemplo: a escravidão no Brasil, a ditadura civil-militar brasileira, o machismo. Conceitos como o nazismo, exaustivamente estudado e definido como um movimento de ultradireita, passa a ser considerado por esse grupo como um movimento de esquerda.⁷

Uma das principais acusações pelo ESP e grupos ultraconservadores ao professorado, especialmente da área de humanidades, é de que se tratam de profissionais de esquerda que agem ideologicamente com o intuito de doutrinar os alunos, deturpando a história e deixando de apresentar outras possibilidades interpretativas. Situações que acabam por dificultar o trabalho em sala de aula, já que muitos estudantes absorvem e transformam estas ideias em suas representações sociais, reforçando a perspectiva de que o professor é um doutrinador e manipulador da história.

Num cenário tão diverso, algumas obras assumiram vieses claramente conservadores ou negacionistas, dissimuladas em linguagens atualizadas e formas de interação nas quais as maneiras de dizer importam mais do que o que é dito. O aparente frescor das imagens vibrantes, a participação de youtubers famosos na apresentação de conteúdos que seriam fruto de “pesquisas históricas sérias” ou a “descoberta” de novidades sobre o passado em grande medida se configuram numa releitura de antigos paradigmas que sustentam a manutenção de processos excludentes, preconceitos e conclusões que utilizam de forma desonesta as informações extraídas de teses e dissertações, ou mesmo fontes históricas, selecionadas e recortadas para referendar argumentos cujo fim é a desqualificação política de vários sujeitos e enunciados científicos. (MENESES, 2019, p. 72).

⁷ O ministro das relações exteriores do Brasil, Ernesto Araújo, e próprio atual presidente do país, Jair Bolsonaro, já afirmaram em entrevistas que consideram o nazismo alemão como um movimento que representava os interesses da esquerda.

Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/04/02/bolsonaro-diz-nao-haver-duvida-de-que-nazismo-era-de-esquerda.ghtml>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

O quadro apontado por Sônia Meneses demonstra uma ampliação do alcance de narrativas pautadas no negacionismo e revisionismo histórico.⁸ Essas contestações, apesar de não apresentarem metodologias históricas plausíveis, já que são construídas a partir de suposições, manipulações, recortes de outras obras e afirmações pautadas apenas na memória, têm atingido um vasto público, principalmente a partir da massificação pelos canais virtuais e redes sociais.⁹ Teorias conspiratórias, críticas sem fundamentação, apelo ao nacionalismo extremo, anacronismos, narrativas bíblicas, são alguns panos de fundo para obras audiovisuais com produção cuidadosa, porém sem fundamentação teórica e metodológica.¹⁰ Dessa forma,

As batalhas públicas pela história nas redes sociais trazem sentidos já superados academicamente para uma nova geração de brasileiros e brasileiras, apresentando-os como novidade, ou como reinstauração de uma verdade que as décadas de “doutrinação esquerdista” teriam assassinado. (ESCOSTEGUY, 2019, p. 58).

⁸ Marco Napolitano e Mary Anne Junqueira, no ciclo de debates *Negacionismos e Revisionismos: o conhecimento histórico sob ameaça*, promovido pelo Departamento de História da FFLCH / USP – Universidade de São Paulo, sintetizaram esse cenário. Destacamos aqui, dois pontos: primeiro, o negacionismo não tem como objetivo revisar e ampliar o conhecimento sobre o passado, mas destruir este conhecimento. As táticas são conhecidas: disseminação de falsidades e adulteração de fatos e processos históricos. O negacionismo é arma de determinados grupos políticos sectários. Deve-se, de início, perguntar: a quem serve o negacionismo? Exemplos contundentes de negacionismo, como a recusa da veracidade do Holocausto judeu sob o Nazismo ou a recusa da existência de tortura sistemática como parte do sistema repressivo do regime militar brasileiro não propõem novas interpretações sobre estes acontecimentos, mas simplesmente negam evidências e fatos essenciais para sua compreensão.

Há, ainda, o revisionismo com objetivo ideológico, marcado pela ausência de método e da ética próprios da pesquisa historiográfica. Lançando mão de uma espécie de “parametodologia”, o revisionista de natureza ideológica se baseia em algumas operações facilmente identificadas: a) apropriação distorcida de teses historiográficas reconhecidas; b) destaque sensacionalista para casos particulares e excepcionais do passado (personagens, valores, instituições), cujas distorções transformam-se rapidamente em exemplos de como teses consagradas por historiadores acadêmicos são “falsas”; c) utilização de fragmentos de fontes, sem a devida contextualização ou crítica; d) exposição linear de fatos por relação direta de causa e efeito, abordagem há muito criticada e superada pela historiografia; e) defesa de posições sobre o passado que já partem de um olhar ideológico, moral ou valorativo — mas devidamente ocultado —, adequando a argumentação para comprová-la (portanto, procedimento inverso do trabalho historiográfico, no qual o ideológico e o valorativo estão explicitados e devem estar limitados às perguntas colocadas e não às respostas obtidas).

Disponível

em:

<<http://historia.fflch.usp.br/sites/historia.fflch.usp.br/files/u206/Texto%20S%C3%ADntese%20%20Negacionismo%20%282%29.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

⁹ O livro de Leandro Narloch, *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*, é marcado por releituras e negações da história produzidas pela academia – construídas a partir de recortes descontextualizados de Teses e Dissertações sobre a História do Brasil.

¹⁰ Plataformas como o *Brasil Paralelo* - <https://www.brasilparalelo.com.br> - são responsáveis pela elaboração de diversos vídeos e filmes com essa linha de pensamento. Além de se intitularem: “a maior plataforma de educação política do país”, são responsáveis por cursos *online* que reforçam narrativas revisionistas e negacionistas. Contam em seu grupo com alguns historiadores e jornalistas sob a influência do escritor Olavo de Carvalho. No período da redação dessa dissertação, os vídeos desse grupo foram exibidos em forma de série na televisão pública brasileira (TV Escola).

A situação apresentada impõe ao professor de história a necessidade de dialogar e de refutar esse tipo de afirmações, já que essas interpretações distorcidas da história têm se disseminado e legitimado críticas ao trabalho deste profissional. Para isso, entendemos ser necessário atividades pedagógicas que apresentem aos alunos os métodos do trabalho com história, o pensar histórico. Provocando, além de um entendimento sobre a história, uma reflexão historiográfica que faça com que os estudantes percebam quais os interesses que estão presentes nas mais diversificadas narrativas da história.

Alavancados pelo revisionismo e negacionismo, os boatos e notícias falsas tornaram-se uma prática constante nas redes sociais e outros canais digitais. Por isso mesmo é importante ampliar o debate sobre a propagação de notícias falsas, as chamadas *fake news*. Tal situação aumentou nos últimos anos graças a popularização do uso da internet e é preocupante, já que diversas metodologias são aplicadas para disseminar notícias falsas, atacar opositores, espalhar boatos e construir narrativas duvidosas. As consequências dessas fraudes são variadas, vão desde danos morais às pessoas¹¹, passando pela afronta aos direitos humanos¹² e influenciando nas questões políticas e eleitorais.¹³

Compreender as apropriações do passado como fenômeno contemporâneo nessa rede de produção e produtores nos leva a considerar que esses elementos transformaram significativamente os usos do passado em sua dimensão política. Nesse caso, o ensino também foi atingido frontalmente pelos problemas próprios desse tempo, em que somos confrontados pela emergência de ideias de pós-verdade e pelas quebras dos referentes

¹¹ O caso da propagação de notícias falsas na internet associando ao tráfico de drogas o estudante de 14 anos, Marcos Vinícius da Silva, que morreu em 2018, após ser atingido por um tiro quando ia para a escola, no Complexo da Maré, na Zona Norte do Rio, após uma ação policial.

Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47518522>>. Acesso em: 24 out. 2019.

¹² Em 2014, a dona de casa Fabiane Maria de Jesus, de 33 anos, morreu dois dias após ter sido espancada por dezenas de moradores de Guarujá, no litoral de São Paulo. Ela foi agredida a partir de um boato gerado por uma página em uma rede social que afirmava que a dona de casa sequestrava crianças para utilizá-las em rituais de magia negra.

Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2014/05/mulher-espancada-apos-boatos-em-rede-social-morre-em-guaruja-sp.html>>. Acesso em: 24 out. 2019.

¹³ Nas eleições, foram lançadas inúmeras notícias falsas. Segundo o então candidato, Jair Bolsonaro, Fernando Haddad, seu adversário no pleito, teria criado o chamado kit gay, com o objetivo de banalizar e até incentivar o homossexualismo nas escolas. Um grande contingente de eleitores votou em Bolsonaro alegando que temiam à implantação de tal medida. Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/11/90-dos-eleitores-de-bolsonaro-acreditaram-em-fake-news-diz-estudo.shtml>>. Acesso em: 24 out. 2019.

epistemológicos e sociais sob os quais boa parte de nossa produção científica esteve assentada, seja de informação ou conhecimento. Lembremos os recentes episódios de negacionismos a diversos pressupostos científicos, alguns até risíveis, a exemplo dos terraplanistas, e até os mais graves como o movimento antivacinação que trouxe o retorno de doenças já erradicadas. (MENESES, 2019, p. 84-85).

Inúmeras denúncias vêm sendo feitas sobre a organização de uma rede de pessoas e robôs para a invenção e propagação de *fake news*. A preocupação com a disseminação de notícias falsas ganhou patamares tão altos que, em 2019, uma Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) foi criada no Senado Federal para investigar essas práticas no processo eleitoral de 2018.

¹⁴ Essa realidade, aliada à tentativa de alijar o debate crítico nas escolas, apresenta um sério risco para a sociedade que pode acarretar em novos contextos autoritários e de pensamento único, calcado em manipulação e propagação de falsas notícias.

Essa condição aponta para a necessidade de mobilização de professores e comunidade escolar para que a autonomia intelectual do professor e a luta por uma educação democrática e inclusiva sejam respeitadas. Isso nos coloca a necessidade de pensar a realidade escolar, refletir sobre práticas didáticas que estimulem a percepção dos alunos sobre raciocinar historicamente, estimulando o debate e a apreensão dos conceitos, possibilitando assim o entendimento das questões em disputa na sociedade.

Essa pesquisa, portanto, foi elaborada para considerar proposições que colaborassem para que os alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Praia do Siqueira, em Cabo Frio, tivessem subsídios para entender os métodos da produção histórica. E, assim, perceberem os distintos interesses representados na diversidade de notícias e ter uma leitura mais crítica e reflexiva sobre as informações que chegam a eles, diminuindo os riscos de que sejam manipulados por notícias falsas e versões deturpadas da história.

Nesse cenário, perguntávamos: Como o professor pode agir e trabalhar as questões pertinentes a uma educação inclusiva e democrática? Essa resposta, certamente, não é simples ou única. Mas, acreditamos que um caminho possível passa pela inserção dos alunos como protagonistas da construção do conhecimento. Para isso, uma ação que estimule a produção intelectual a partir do entendimento de como o processo histórico é construído é importante.

¹⁴ No período em que esse trabalho era redigido, a Comissão Parlamentar de Inquérito não havia concluído suas investigações.

Acreditamos que tais ações possibilitam aos estudantes a percepção de que questões socialmente vivas estão presentes no seu cotidiano e que podem ser transformadas através de suas ações sociais, torna-se de grande valia.

1.2 Os métodos da história e o raciocínio histórico

Tomando como referência as reflexões de Circe Bittencourt(2009) sobre o ensino e a aprendizagem em história, notamos que a capacidade de operar conceitos e entender o passar do tempo relacionando-o às atividades humanas é pressuposto básico para o entendimento da história. A construção do raciocínio histórico por parte dos estudantes do ensino básico é essencial para a vida em sociedade. É preciso que entendam os caminhos percorridos para a construção das narrativas históricas, a fim de obter um conhecimento qualificado e significativo. Para que o ensino de história cumpra esse objetivo é importante considerar no trabalho com os conteúdos do currículo as variadas perspectivas temporais, os modelos de problematização do passado, a diversidade de fontes e documentos, a multiplicidade de atores sociais e suas experiências, desconstruindo a ideia que a história é uma verdade pronta e acabada.

Para o desenvolvimento desse processo é relevante refletir sobre como acontecem as aulas de história. Entendermos qual o papel do professor desta disciplina numa sociedade onde as narrativas históricas circulam em diversos campos não formais. Indagarmos: existe uma ou mais formas que o professor/historiador deve agir para dialogar com os estudantes nessa realidade?

Consideramos nessa reflexão o longo período no qual “a cientificação da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática” (RUSEN, 2006, p. 9). Essa condição favoreceu a um afastamento do ensino de história regular daquele saber debatido na academia, ampliando o esvaziamento do sentido de *práxis* do ensino de história e um distanciamento entre o conteúdo estudado e a vida dos estudantes. Um dos caminhos para contribuir na solução desse problema, passa pela publicização dos métodos de produção históricos, que por muito tempo ficaram restritos aos historiadores da academia. A sua utilização, sob a mediação do professor de

história, pode colaborar para uma maior circularidade do conhecimento e facilitar os diálogos entre aluno, sociedade e professor. Sendo assim, impactar e transformar a vida das pessoas que são atingidas por esse conhecimento.

Pensar o ensino de história como um estudo que está atento a questões que vão muito além da relação aluno/professor, faz parte de uma busca para entender como os discursos históricos, sejam através de um filme, uma notícia de jornal, um discurso religioso ou de um vídeo do *YouTube*, circulam publicamente na sociedade e como orientam a vida das pessoas.

Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar. (RUSEN, 2006, p. 12-13).

Essas questões estão presentes na prática diária. Percebemos em muitos alunos, das turmas em questão, que ainda não possuíam subsídios para relacionar os conteúdos estudados nas aulas de história com as questões sociais do cotidiano, muitas vezes repetindo discursos prontos de redes sociais ou reproduzindo notícias falsas. Apesar disso, entendemos que suas interpretações e experiências são pontos essenciais para a produção de uma história pautada na colaboração e horizontalidade. Assim, passamos a trabalhar com a turma sequências didáticas, utilizando fontes históricas, voltadas ao desenvolvimento do que chamamos raciocínio histórico.

O pensamento de Jörn Rüsen nos auxiliou em relação à articulação dos conceitos, métodos e conteúdos das aulas de História com a vida cotidiana das pessoas. Não pretendemos avançar no seu debate a respeito dos conceitos de *Cultura Histórica*, *educação histórica* e *consciência histórica*, principalmente por entender que seria algo bem amplo que mereceria um estudo mais aprofundado, para além do espaço desta dissertação.¹⁵ Nesse sentido, a ideia de raciocínio histórico é mobilizada por promover ao estudante a identificação e compreensão de

¹⁵ O conceito de *Cultura Histórica*, em síntese compreendido como a forma que organizamos as experiências dando determinado sentido para elas, no tempo e no espaço. Essa organização de sentidos é permeada pela a ação de diversos agentes: historiadores, cineastas, artistas. (GONTIJO, 2019, p. 66). A *consciência histórica*, apresentada aqui de uma forma breve, é compreendida como algo que é inerente ao ser humano e se faz presente fora do saber histórico obtido em sala de aula. Para Rüsen, a consciência histórica não se limita a conhecer as experiências vivenciadas no passado, mas articula passado, presente e futuro. Entretanto, existe uma hierarquia dos níveis de desenvolvimento dessas formas de *consciência histórica*, criando um certo progressismo. (ABREU; CUNHA, 2019, p. 117) Sobre o assunto, há vasta bibliografia dentre as quais destacamos: Rüsen (2006); Cerri (2011); Schmidt (2010).

elementos de pesquisa que fazem a operação da elaboração do conhecimento histórico. Ultrapassando apenas a noção de processo mental e cognitivo, mas pensando nessas questões de uma forma ética e política, qualificando a relação entre os alunos e o fazer histórico. A ideia de raciocínio histórico está atrelada a noção da história como algo presente nos mais diversos campos e saberes, articulando de uma forma mais horizontal os saberes circulantes com os acadêmicos. Algo apontado por Marcelo Santos de Abreu e Nara Rúbia Cunha como uma *cultura de história*. Uma perspectiva no sentido “contrário da noção de cultura histórica em cujo cerne percebemos uma hierarquia entre formas de consciência, a cultura de história se produz na circularidade entre materiais e procedimentos distintos circunstancial e assimetricamente posicionados no mundo da cultura.”(ABREU; CUNHA, 2019, p. 118) Pelo exposto acima, o raciocínio histórico, dialoga mais com a *cultura de história* e a história pública do que com o conceito de *cultura histórica e consciência histórica* de Rüsen.

Através da percepção da variedade de fontes históricas, das perguntas que devem ser feitas às fontes, da diversidade historiográfica e da sua identificação enquanto sujeitos sociais que produzem história, os discentes terão possibilidades de entenderem melhor os processos históricos e a relação com suas vidas.

Feitas essas reflexões, tomando como perspectiva as análises de Ana Maria Monteiro, professora e pesquisadora sobre teorias e métodos do ensino de história, pensamos que o professor de História, além de perceber o aluno como sujeito histórico e como um protagonista do processo de aprendizagem, deve ter um entendimento das questões teóricas que balizam o ensino de História e uma clareza das correntes de pensamento histórico que elaboram os mais diversos conceitos (MONTEIRO, 2001, p. 21). Dessa forma, qualificando a mediação do conhecimento com objetivo de possibilitar que os estudantes consigam organizar os conceitos e aplicá-los na vida e na construção histórica. Acreditamos que, a partir disso, seja possível de responder aquelas constantes perguntas colocadas por estudantes em relação à disciplina: “Para que estudar isso?” “Para que serve estudar história?”.

Os jovens constroem o conhecimento sobre o passado por referência ao presente e com suporte em várias fontes de conhecimento, dentro e fora da escola. Em vários países, a televisão constitui uma fonte de conhecimento a ter em conta, e não pode afirmar-se que as suas mensagens são sempre recebidas acriticamente pelos jovens. Há que explorar de forma sistemática as ideias que os jovens trazem para a aula, quer em relação a conceitos

substantivos quer em relação a conceitos ligados à natureza da História, pois o professor só pode contribuir para a mudança se conhecer aquilo que quer mudar. (BARCA, 2004, p. 397).

1.3 A história pública e o ensino de história

A aula de história se configura como um espaço de trocas de perspectivas e interações dos mais diversos tipos de informações. Podemos apontar que ela é uma fronteira onde circulam os mais variados conhecimentos. Ali estão presentes o saber acadêmico adaptado pelo professor, as representações sociais elaboradas pelos alunos, as narrativas circulantes nas mais diversas mídias, além de conceitos morais e culturais (FERREIRA, 2017).

A ampliação da circularidade das informações através das redes sociais, canais digitais de produção de conteúdo, dentre outros, proporcionou o acesso da maioria da população a uma gama de informações, leituras e releituras sobre os mais variados assuntos.

Nas aulas de História é comum, a cada novo conteúdo discutido, ouvir comentários de alguns alunos a respeito de um filme, documentário, notícia ou qualquer outra fonte de informação veiculada em alguma mídia que se relacione diretamente com o tema tratado. De igual modo, verifica-se que os alunos tendem a acreditar nas versões históricas apresentadas em documentários televisivos ou revistas semanais simplesmente porque as mesmas foram apresentadas em tais veículos. [...] No entanto, se tais informações não passarem pelo crivo das operações mentais da racionalidade histórica, esse acesso informativo não redundará na qualificação do conhecimento histórico do discente, ou seja, não se tornará formação. (ALVES, 2011, p. 34).

Vivemos em uma sociedade da informação, da agilidade e da volatilidade das certezas. Apesar da enorme quantidade de notícias, perspectivas e opiniões, na maioria das vezes, terminam por ser descartadas. Em nome da novidade, elas logo se tornam ultrapassadas e não permanecem, não gerando, assim, um *saber da experiência* como observa Jorge Larrosa (2002). A construção do raciocínio histórico em sala de aula se configura em uma educação com significação. O estudo de história que coloca o aluno como protagonista do processo e que valoriza a *pedagogia da experiência*, na qual “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Os alunos, ao perceberem que são

atores sociais, passam a ter as condições de transformar as informações em um saber da experiência. Não se trata de tornar os alunos historiadores, mas capacitá-los no entendimento dos requisitos para que as interpretações do passado tenham sentido e credibilidade.

Esta questão faz parte do debate sobre o diálogo do professor de história com a sociedade e qual o seu espaço nesse processo de conhecimento. Nesse sentido, a perspectiva da história pública contribui para dar subsídios e métodos para o preenchimento desse espaço e para assimilação de novas metodologias. Além de contribuir para os diversos protagonismos na construção da narrativa histórica. “O antigo status de historiadores como produtores e de ‘leigos’ como o público consumidor da história, é agora posto em questão. [...] mais pessoas comuns estão usando tecnologia online para acionar o passado” (MALERBA, 2017, p. 143).

A ideia de história pública é ampla e abrange várias interpretações. Nesta dissertação, compreendemos história pública no sentido de uma diversificação das fontes e das metodologias (museus, cinema, teatro, história oral, etc.) que são utilizadas para a construção das narrativas históricas. Além das possibilidades de ampliação da ação do historiador, interagindo e produzindo história em um viés colaborativo com os estudantes, considerando vozes que ecoam da memória e da cultura popular. Acreditamos que a sala de aula é um ambiente propício para esse diálogo, pois nela se estabelecem interações de informações e conhecimentos.

Por essa perspectiva, a história pública pode contribuir para ampliar e disseminar o diálogo histórico na sociedade. Porém, essa popularização e alcance estendido das narrativas históricas não devem estar isentos dos mais altos padrões de rigor crítico (LIDDINGTON, 2011). Para Jill Liddington (2011), “os historiadores públicos podem fornecer uma mediação necessária, inspiradora e revigorante, entre o passado e seu público” (Liddington, 2011, p. 50).

Durante o ano de 2019, as seqüências didáticas possibilitaram aos estudantes essa noção da construção histórica, da reflexão e inquérito das fontes. Ouvimos as suas inquietações e interpretações sobre a história e os DH, para, então, desenvolvermos um trabalho em conjunto que culminou com a produção de um jornal-escola.

A pesquisa enfrentou, então, a questão colocada para a proposição das atividades do projeto: Quais metodologias didáticas motivariam os alunos a desenvolverem o raciocínio histórico? Uma das hipóteses para despertar a noção do pensar histórico é o trabalho com fontes

históricas em sala de aula. Para dar suporte a esse trabalho foram importantes os textos de Bittencourt (2008) e o livro organizado por Leandro Karnal (2010), destacadas obras sobre conceitos e métodos do ensino de história. O uso das fontes aproximou os alunos dos métodos de produção da história e possibilitou que percebessem como é possível complexificar diversas questões cotidianas a partir de uma reflexão histórica. Para que o trabalho com fontes históricas ganhasse sentido, alguns cuidados relativos à adaptação didática do documento foram observados:

Para que o documento se transforme em material didático significativo e facilitador da compreensão de acontecimentos vividos por diferentes sujeitos em diferentes situações, é importante haver sensibilidade ao sentido que lhe conferimos enquanto *registro do passado*. Nessa condição, convém aos alunos perceberem que tais registros e marcas do passado são os mais diversos e encontram-se em toda a parte: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias. (BITTENCOURT, 2008. p. 331).

Conforme apresentado, a proposta dessa dissertação é que os estudantes utilizassem fontes cinematográficas e da imprensa como fomentadoras do debate sobre a construção histórica e os DH. Tais ações buscam dialogar com os conteúdos do currículo regular (guerras mundiais, nazifascismo e a ditadura civil-militar brasileira) na perspectiva dos DH. Essa ação possibilita a percepção de que as fontes para a construção da narrativa histórica estão presentes nos mais variados locais. Da mesma forma, materiais não produzidos para fins didáticos podem gerar conhecimentos significativos quando bem problematizados.

Essas sequências didáticas trabalhadas dialogam com essa perspectiva apontada pela história pública, principalmente na ideia de ampliação e diversificação do uso de fontes, no diálogo com os diversos atores sociais e na busca, através do raciocínio histórico, de qualificar as perspectivas sobre a história.

1.4 As fontes históricas em sala de aula

Mas, afinal, como e por que o cinema e jornais foram escolhidos para serem trabalhados na sala de aula? Maria Auxiliadora Schmidt (2001) nos apresenta um caminho para iniciarmos a organização de uma resposta: o trabalho com as fontes “pode ajudar o aluno a desenvolver o

espírito crítico, reduzir a intervenção do professor, e diminuir a distância entre a história que se ensina e a história que se escreve” (SCHMIDT, 2001, p. 62). Essa diversificação de materiais utilizados para o trabalho em sala de aula estimula o protagonismo e propõe desafios aos alunos. Aproximando-nos a uma educação na perspectiva freiriana de que “quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo tanto mais se sentiram desafiados” (FREIRE, 1987, p. 40).

Recordamos que o eixo da pesquisa enfatizou dois tipos de fontes com as atividades a serem desenvolvidas com os estudantes: o cinema e a imprensa. A utilização do cinema como fonte para estimular e problematizar reflexões acerca da história é um caminho para contribuir para essa autonomia. Tomando como base as perspectivas de Marc Ferro (1992), um dos precursores dos estudos da relação entre cinema e história, um trabalho em História que se apropria do cinema como fonte, tem como fazer uma leitura relevante da sociedade e do contexto em que o filme foi produzido. É preciso analisar “as relações do filme com aquilo que não é filme: o autor, a produção, a crítica, o regime de governo. Só assim se pode chegar a compreensão não apenas da obra, mas da realidade que ela representa.” (FERRO, 1992, p. 87).

As reflexões de Marc Ferro partiram do trabalho de historiadores em suas pesquisas. Entretanto, acreditamos que a utilização das obras cinematográficas em sala de aula também é capaz de revelar aspectos sociais de grande relevância para o aprendizado. “Trabalhar com cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (NAPOLITANO, 2009, p. 11)

A utilização das obras cinematográficas em sala de aula, portanto, pode revelar aspectos sociais de grande relevância para o aprendizado crítico e reflexivo. Para, além disso, o cinema pode ser entendido como próprio objeto da história, propondo a composição de narrativas históricas a partir da sua produção. Nessa linha, a utilização do cinema como recurso para a mediação pedagógica possibilita ampliar as percepções sobre a construção do conhecimento histórico, ultrapassando a visão do cinema como ilustração de determinado fato histórico.

As ações didáticas a partir do filme *A Onda* possibilitaram refletir sobre o cotidiano dos estudantes e suas relações com discursos ideológicos. Além disso, relacionamos com os

movimentos nazistas e fascistas, surgidos na Itália e Alemanha antes da Segunda Guerra Mundial. No filme *Uma história de amor e fúria*, destacamos a história vista a partir da perspectiva dos excluídos, ressaltando a repressão do Estado brasileiro contra as classes oprimidas. Os filmes, portanto, foram trabalhados didaticamente fugindo ao sentido de ilustração para evidenciar algum fato histórico. Pelo contrário, os eventos históricos, enquanto conteúdos disciplinares, apresentados nas obras nem eram os objetivos principais do trabalho. “Trata-se de buscar os elementos narrativos que poderiam ser sintetizados na dupla pergunta: o que um filme diz e como ele diz”. (NAPOLITANO, 2008, p. 245).

A outra tipologia de fontes foi a imprensa. Acreditamos que o uso dos jornais possibilita uma reflexão dos estudantes quanto à diversidade de narrativas possíveis para um mesmo fato. A utilização dos jornais como problematizadores de questões históricas e como exemplo do embate de visões políticas e ideológicas, dará subsídios para o entendimento dos mecanismos para a construção do fazer histórico.

As possibilidades de utilizar jornais como fonte histórica são múltiplas: a análise dos conteúdos das notícias (políticas, econômicas, culturais, etc.), da forma pela qual são apresentadas as notícias, as propagandas, os anúncios, as fotografias, etc. e de como esse conjunto de informações está distribuído nas diversas partes dos jornais dentre outras. (BITTENCOURT, 2008, p. 335)

O uso dos jornais favoreceu a articulação do raciocínio histórico, pois através da análise de notícias relacionadas aos DH nos jornais *Extra* e *Brasil de Fato*, publicados no ano de 2019, os estudantes tiveram contato com linhas editoriais distintas. O intuito desta ação didática foi de levá-los a perceber como as notícias não são neutras e representam determinada forma de pensamento. Nesse sentido, contribuir para o entendimento da profusão de informações a que somos submetidos, possibilitando ao estudante discernir fontes válidas de fontes sem credibilidade. A análise de exemplares de jornais com linhas editoriais opostas nos pareceu bastante instigante para a reflexão dos estudantes, especialmente quanto a não neutralidade da notícia e os interesses por trás dela. A pesquisa em jornais da região ressaltou casos de violação dos direitos humanos, o que aproximou o tema com a vida dos alunos, levando-os a compreensão que são atores sociais. Essas perspectivas

apontam, portanto, para um tipo de utilização da imprensa periódica que não se limita a extrair um ou outro texto de autores isolados, por mais representativos que sejam, mas antes prescreve a análise circunstanciada do seu lugar de inserção e delinea uma abordagem que faz dos impressos, a um só tempo, fonte e objeto de pesquisa historiográfica, rigorosamente inseridos na crítica competente. (DE LUCA, 2008, p. 141).

O contato com os métodos de trabalho da história, através da pesquisa e interpretação das fontes, proporcionou aos estudantes o desenvolvimento do pensar historicamente. Qualificando e apurando seu olhar para questões que lhes fossem apresentadas diariamente. Os alunos, ao perceberem a teia de fontes e informações necessárias à produção da história, passam a desenvolver o raciocínio histórico. Esse quadro exposto procurou encontrar possíveis soluções, ainda que parciais, aos problemas de desinteresse e descrédito dos estudantes das turmas de terceiro ano, quanto ao ensino de história, conforme já foi relatado anteriormente. A partir disso, possibilitando uma qualificação do trabalho do professor no decorrer do ano letivo, participando como mediador entre os conteúdos de história e a realidade vivida pelos alunos do Colégio Praia do Siqueira. Para encadear essas atividades didáticas, foi proposto que os alunos produzissem um jornal-escola para trabalhar a perspectiva dos direitos humanos em sua realidade.

Os educandos poderiam adquirir a capacidade de realizar análises, inferências e interpretações acerca da sociedade atual, além de olhar para si e ao redor com olhos históricos, resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado. (SCHMIDT, 2001, p. 65).

Assim, salientamos que esta dissertação busca articular as reflexões teóricas do ensino de História com uma metodologia de trabalho empírico na sala de aula. Utilizando fontes históricas para contribuir para a construção do raciocínio histórico, ressaltando o caráter público e de circulação de conhecimentos que são as aulas dessa disciplina, lugar propício ao debate e construção do saber crítico. Essa integração tem por perspectiva contribuir para um melhor entendimento da relação da história ministrada em sala de aula e a vida cotidiana. A intenção, além da sensibilização dos estudantes em relação importância do tema dos Direitos Humanos na sala de aula e a percepção da complexidade da elaboração e divulgação das narrativas históricas, foi viabilizar o protagonismo dos estudantes na produção do conhecimento histórico.

A metodologia desenvolvida na sala de aula teve como objeto de análise os Direitos Humanos, integrada os conteúdos do terceiro ano do Ensino Médio, principalmente por tratarem

de temas sensíveis como as guerras mundiais, nazifascismo e ditadura civil-militar brasileira. Esses temas possibilitam uma variedade de reflexões que estão ligados à problemática contemporânea, em especial, aos DH.

1.5 - A legislação sobre o ensino dos Direitos Humanos na escola

É comum ouvirmos no cotidiano frases que relativizam e até depreciam os Direitos Humanos (DH): “Direitos Humanos para humanos direitos”; “os Direitos Humanos só servem para proteger bandidos”. A circulação dessas frases também está presente no cotidiano do Colégio Praia do Siqueira. Algumas atividades relacionadas à pesquisa, iniciadas ainda em 2018, colocou-nos diante dessa situação. Na ocasião nos chamou atenção o desconhecimento dos alunos – e também de professores e funcionários – sobre as questões referentes aos DH. Repetia-se um discurso comum sem perceber que eles próprios são vítimas desse descaso.

Decididos a trabalhar com os DH no Colégio Estadual Praia do Siqueira, elaboramos uma série de questões que possibilitaram uma reflexão embasada por arcabouço teórico sobre o assunto. As principais perguntas motivadoras foram: Como esse tema é trabalhado na educação regular? Como o conhecimento sobre DH tem chegado à população? Como o raciocínio histórico pode contribuir para qualificar esse debate?

A pauta de uma educação que fortaleça os Direitos Humanos no Brasil vem de longa data. Apesar de constar em diversas leis e diretrizes brasileiras¹⁶, o ensino dos DH na escola ainda é lacunar. Segundo Vera Candau, o debate sobre a educação sob essa perspectiva ganhou espaço com o fim da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) quando, durante a redemocratização, “os sistemas públicos que assumem projetos nesta perspectiva estão governados por partidos dessa linha (esquerda) [...] por personagens como Miguel Arraes e Paulo Freire” (Candau, 2007, p. 406). A elaboração da nova Constituição Brasileira, em 1988,

¹⁶ O tema do ensino dos DH já era proposto na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e mais recentemente na Base Nacional Comum Curricular.

considerada a “Constituição Cidadã”, apontava para uma ampliação dos DH e do conceito de cidadania.¹⁷

Na década seguinte, em 1996, foi a vez do campo educacional ser sistematizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB - Lei nº 9.394/96), que também apontava para a valorização de uma educação que garantisse a emancipação e a cidadania. No seu artigo 2º, estabelecia que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996).

Dois anos após a elaboração da LDB, o Ministério da Educação estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O documento procurava nortear conteúdos e objetivos de aprendizagem para as disciplinas, conforme faixas etárias, com algumas sugestões de abordagem de temas. Nos PCNs para o Ensino Fundamental, os DH aparecem como temas transversais¹⁸ e interdisciplinares, cuja abordagem visava trabalhar noções de cidadania, ética, respeito às diferenças, dentre outros temas caros aos Direitos Humanos. Na mesma linha, em 2006, durante o mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva foi elaborado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no qual foram delineadas diversas ações para a construção de uma educação que valorizasse a questão dos Direitos Humanos, passando pelos vários níveis da educação.¹⁹

¹⁷ Em seu artigo terceiro trazia: Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

¹⁸ Os temas transversais correspondem a questões consideradas importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana e que não são tratadas de forma sistemática nas aulas. Deviam ser inseridos nas diversas disciplinas através de projetos ou outras práticas didáticas. Com base nessa ideia, o MEC definiu alguns temas que abordam valores referentes à cidadania: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

¹⁹ No ano de 2003, no primeiro governo Lula, foi criada a Secretaria Especial de Direitos Humanos com *status* de ministério, em 2005 foi rebaixada, sendo posteriormente colocada como 1º escalão. Ainda, neste mesmo governo, tivemos a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, como exemplos de uma política de governo preocupado com a temática e que contribuiu para a ampliação do conhecimento sobre os DH. Vale também assinalar que a Secretaria Especial de Direitos Humanos teve suas atividades encerradas. As dificuldades de reconfigurações da pasta foram acentuadas em 2015 e, depois de fusões das outras pastas e fim do ministério, terminou criado como

Nos últimos anos se estabeleceu um polêmico debate que propunha uma base nacional curricular comum para o ensino básico. Amparados pela exigência legal da Constituição Federal de 1988 e também da LDB/96, o processo foi finalizado com a aprovação da lei da BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi elaborada em cima de uma disputa por modelos de currículos pautados em realidades bem distintas. “De um lado, desde 2009, uma comissão com tradição intelectual e atuante na educação; mas que perdeu espaço para alinhado TPE/MPB, por sua vez, associado à esfera econômica e com trânsito político” (PENNA; FERREIRA, 2018, p. 117). Esse quadro, descrito por Fernando Penna e Rodrigo de Almeida Ferreira, aponta que grupos ligados ao ensino voltado para o mercado, como o Todos Pela Educação (TPE) e Movimento Pela Base (MPB), foram os maiores influenciadores dos rumos da BNCC.

No tocante ao ensino de história, vários embates foram travados entre os defensores da Base e entidades ligadas à formação e ao ensino da disciplina. Uma crítica à redação da BNCC dizia respeito à retirada da liberdade e da autonomia do professor para trabalhar suas aulas. Além de que

Essa sistematização é um dos elementos importantes para o controle de temas abordados em sala de aula. Nesse sentido, grupos que abriram guerra aos professores, procurando criminalizá-los sob a acusação de “doutrinadores ideológicos de esquerda”, encontram na BNCC um aliado direto. (PENNA; FERREIRA, 2018, p. 121).

A redação final da BNCC resultou na elaboração de dois documentos, um para o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio, haja vista à reforma específica para este segmento que atropelou o processo de elaboração da base curricular. O governo de Michel Temer estabeleceu essa reforma, que terminou por organizar os conteúdos disciplinares em áreas temáticas, ficando a história na parte de humanidades. Por essa própria característica do novo Ensino Médio, e talvez pelo curto prazo de tempo para efetivar a organização de um documento, a BNCC do Ensino Médio, embora vise regular os conteúdos disciplinares, terminou por deixar a organização (compreendidas na relação competência e habilidades) mais aberta.

Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos da presidência atual, sendo Ministra Damares Alves, liderança religiosa.

Apesar do avanço do discurso conservador, a cidadania e os DH ganharam espaço nas competências e habilidades das Ciências Humanas e Sociais para o Ensino Médio. O documento traz duas competências específicas que definem o trabalho com os DH e as concepções de cidadania e inclusão – as competências “cinco” e “seis” para o Ensino Médio apontam a necessidade de trabalhar essa temática. Um dos objetivos da competência cinco é “Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.” (BRASIL, 2018, p. 564). Enquanto a competência seguinte coloca como objetivo

Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018 p. 565).

Considerando a competência específica número cinco para o Ensino Médio, vale destacar que a habilidade EM13CHS502²⁰ define que os estudantes devam saber “Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.” (BRASIL, 2018, p. 564) e a EM13CHS503 diz que os alunos devam “Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.” (BRASIL, 2018, p. 564).

Na habilidade EM13CHS605, pela competência “seis”, fica evidenciada a necessidade do trabalho com a noção de DH, garantindo o debate reflexivo a respeito da vivência dos jovens e o descaso com essas garantias em seu cotidiano.

Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre

²⁰ A BNCC foi organizada por conteúdos, objetivos e habilidades segundo as séries. Assim, o primeiro par de letras (EM) significa Ensino Médio, o par de números a seguir o ano em que deve ser trabalhado (neste caso em qualquer série do Ensino Médio), as próximas letras representam a área do conhecimento (Ciências Humanas e Sociais) e os números finais indicam a competência específica à qual se relaciona a habilidade (1º número) e a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (dois últimos números).

indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens. (BRASIL, 2018, p. 265).

A BNCC deixa em aberto o trabalho para estas competências e habilidades em qualquer uma das séries do Ensino Médio. Também se difere dos PCNs, pois não coloca os conteúdos relativos a essas temáticas como transversais e, sim, integrados ao currículo. Nessas contingências, o projeto em desenvolvimento com os estudantes, além de respaldado pela legislação, é uma possibilidade de trabalhar a história – agora na interface Humanidades – nessa faixa etária.

1.6 As perspectivas e dificuldades do trabalho com Direitos Humanos nas escolas

Apesar de avanços da inserção do debate sobre temas sensíveis e os DH nas escolas, ainda não percebemos uma educação para esta temática de maneira sistêmica nas escolas. O que ocasiona, muitas vezes, desinformação sobre o assunto e acarreta diversas disputas e conflitos de ideias. A esse respeito, há mais de uma década, Vera Candau apontava que

essa temática nos próximos anos vai suscitar uma grande discussão, um debate difícil, que desperta muitas paixões, mas que é fundamental para se avançar na afirmação da democracia. Hoje em dia não se pode mais pensar numa igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação. (CANDAU, 2007, p. 400).

O quadro sinalizado por Candau mostra-se atual e longe de uma solução. É possível notar no dia a dia escolar certo desconhecimento dos Direitos Humanos e de sua importância. Isso, muitas vezes, acaba por relativizar a importância de sua existência e em algumas situações, seus objetivos são deturpados. “Daí a importância da educação voltada para os DH ser ampliada, deixando de constar apenas nos textos legais, fazendo parte da educação formal e não formal.” (FERNANDES, 2010, p. 247).

A profusão de informações geradas por inúmeras mídias e plataformas digitais criam diversas narrativas e acaba, por muitas vezes, causar hostilidades a defensores dos DH. Renata Neder, pesquisadora da *Anistia Internacional*²¹, em entrevista ao *Jornal o Estado de São Paulo*, aponta que “defender direitos humanos no Brasil é atividade de risco”. Para ela, os diversos assassinatos de defensores dos Direitos Humanos, como o caso da vereadora Marielle Franco,²² ressaltam o quanto esta pauta é incompreendida. Neder exemplifica o seu argumento a partir da reação de parte da população que, nas redes sociais, buscava desqualificar a vereadora assassinada:

Não acho que seja polêmico. Acho que há um mau entendimento. As pessoas precisam sair das polarizações, dos extremismos, das respostas fáceis e se abrirem para o diálogo qualificado. Em geral, as pessoas que dizem essas coisas não sabem o que são os direitos humanos. E essa incompreensão leva ao estigma de que defender direitos humanos é defender direito de bandidos e à criminalização dos defensores. Os direitos à moradia, à educação e à alimentação são direitos humanos. Precisamos romper esse ciclo com informação qualificada. Uma outra questão mais delicada é que o País é muito atingido pela violência; são mais de 60 mil homicídios por ano. É natural que o cidadão exija políticas segurança pública. O problema é que a tendência é a de apresentarem soluções rápidas e fáceis que não são necessariamente as mais efetivas.²³

Outro empecilho à ampliação da educação em DH é a chamada cultura escolar tradicional.²⁴ Dessa maneira, agressões verbais, racismos, homofobia, descaso com deficientes, salas superlotadas são naturalizados como se fossem partes integrantes da escola, tais quais um quadro, carteira perfiladas, diários, etc. (ALMEIDA NETO, 2017, p. 27). Os conflitos presentes na escola não podem ser pensados como algo alheio ao processo da sociedade, mas, pelo

²¹ A *Anistia Internacional* é um movimento global com mais de 7 milhões de apoiadores, que realiza ações e campanhas para que os direitos humanos internacionalmente reconhecidos sejam respeitados e protegidos. Está presente em mais de 150 países.

²² Marielle Franco, vereadora da cidade do Rio de Janeiro pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), identificado com a pauta de esquerda, era ativista dos DH, dos movimentos afrodescendentes e LGBT. Foi brutalmente assassinada por execução em março de 2018, em um crime até hoje sem solução e cujas investigações têm apresentado contradições e não prosseguimento de linhas investigativas.

²³ JANSEN, Roberta. Defender direitos humanos é atividade de risco no Brasil: entrevista com Roberta Neder, coordenadora de pesquisas da Anistia Internacional, *O Estado de São Paulo*, São Paulo: 18 de março de 2018. Disponível em: <<https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,defender-direitos-humanos-e-atividade-de-risco-no-brasil,70002231765>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

²⁴ No livro organizado por Antônio Simplício de Almeida Neto, **Cultura escolar e direitos humanos**, ele aponta que um dos empecilhos para a consolidação dos DH nas escolas é a chamada cultura escolar. Essa noção seria a ideia de uma naturalização dos preconceitos, das pequenas agressões, o desrespeito aos professores, do *bullying*, etc. que acabam sendo tratados como coisas normais, que fazem parte do dia a dia escolar. (ALMEIDA NETO, 2017).

contrário, as agressões e silenciamentos da cultura escolar são reflexos dessas práticas na vida cotidiana. Nesse sentido, acreditamos que a consolidação da educação em DH possa ser um mecanismo que possibilite reflexões sobre as práticas violentas, discriminatórias e excludentes presentes na sociedade.

A prática pedagógica passa pela tarefa de lembrar e relembrar continuamente as obrigações quanto ao respeito, à proteção, à convivência, à promoção de direitos e assegurar que permaneçam como garantias. É igualmente necessária a percepção de que esse é um processo permanente, contínuo. É feito de idas e vindas, tentativas, erros e acertos, recomeços. Assim como os pais, tomados de voluntarismo, não tornam os filhos cidadãos durante o café da manhã, antes de levá-los à escola e se dirigirem ao trabalho, as escolas devem ser pensadas como agentes estimulantes de uma ação que é voltada para a vida. Como ação pedagógica a ser iniciada, como prática social sem prazo de validade. (OLIVEIRA, 2017, p. 141).

Pelo exposto até o momento, a educação em História que valorize e busque a inclusão é urgente nos dias atuais. Um modelo que valorize a vida humana, que defenda a inclusão e a diversidade é preponderante para a construção de uma sociedade democrática e tolerante. Nesse sentido, para Nilton Pereira e Fernando Seffener,

Vale lembrar que nos dias de hoje ainda temos no Brasil um longo caminho para assegurar uma vida em sociedade e no cotidiano escolar em que duas preocupações presentes em 1948, quando foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, possam ser consideradas como bem equacionadas: o direito ao mais amplo exercício da liberdade de expressão e de viver sem sentir medo, por parte de alunos e professores. O ensino de história tem parcela importante de responsabilidade e possibilidade de reverter esses dois traços culturais tão presentes no ordenamento social brasileiro. (PEREIRA; SEFFENER, 2018, p. 19).

A educação em DH deve estar preocupada em dialogar com a vida dos alunos, entender o contexto no qual estão inseridos e suas representações sociais. Ressalta-se, portanto, o papel da sala de aula como local de circularidade e encontro de diversas formas de conhecimento, na qual, sob a mediação do professor, acreditamos ser possível operar e mobilizar fontes históricas que possam contribuir para dar sentido prático aos conteúdos estudados.

Consideramos que o caminho de superação desse risco exige a construção de uma “educação histórica em direitos humanos” que articule a dimensão dos saberes históricos acadêmicos e escolares a uma prática pública que se pautar na incondicional defesa dos direitos humanos – ainda que essa expressão, como vimos, possa abarcar distintas percepções. É nessa ótica que uma história pública verdadeiramente democrática pode ser possível, uma vez que o marco definidor de uma visão historiograficamente adequada sobre o passado seria traçado numa dimensão ética da prática historiadora emancipatória e comprometida com os direitos humanos. (ESCOTEGUY FILHO, 2019, p. 60).

Ressaltamos que, ao pensar além do que está escrito ou projetado na tela, ao mobilizar as fontes dos jornais e cinema no ensino de História intencionamos criar condições aos estudantes para refletir sobre a construção do saber histórico e difusão de informações, valendo-se de linguagens distintas (jornal e o filme) que aquelas recorrentemente usadas na prática didática de uma aula.

O uso de fontes históricas como didática escolar tem um potencial para a percepção dos interesses e das ideologias que estão presentes nas suas produções, uma *contra análise da sociedade* (FERRO, 1992). Tais ações pretendem qualificar o desenvolvimento do raciocínio histórico para que, por esse caminho, os estudantes possam entender que “a construção da ideia de direitos universais e naturais dos seres humanos representa um grande campo de disputas ideológicas pautados por interesses controversos.” (BOBBIO, 2004, p. 77).

A utilização de fontes históricas como organizadoras do raciocínio histórico podem contribuir bastante para o entendimento dos discursos históricos sobre os DH. Nessa perspectiva, o acesso às notícias de jornais pode ser de grande contribuição para a construção de uma narrativa histórica que dê conta dos problemas da violência cotidiana, da violação dos Direitos Humanos e que possibilite a percepção dos alunos sobre os diversos projetos políticos em disputa. Nessa linha, a historiadora Circe Bittencourt aponta que

O importante no uso de textos jornalísticos é considerar a notícia como um discurso que jamais é neutro ou imparcial. A veiculação das notícias e informações, com ou sem análise por parte dos jornalistas precisa ser apreendida na sua ausência de imparcialidade, para que possa realizar uma crítica referente aos limites do texto e aos interesses de poder implícitos nele. (BITTENCOURT, 2008, p. 337).

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE TRABALHO E APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS

2.1 Primeiros passos

Quando iniciado o ProfHistória, o projeto de inserção de uma educação escolar para os Direitos Humanos (DH), no Colégio Estadual Praia do Siqueira, em Cabo Frio, começou a ser pensado para as aulas da disciplina. Esse tema estava em grande evidência, já que o ano de 2018 foi marcado por muitos debates que contestavam ou justificam a sua existência. No início do ano, em março, o assassinato da vereadora carioca Mariele Franco, militante de diversas causas sociais, dentre elas a defesa dos DH, reforçou essa questão na ordem do dia. Discursos inflamados foram propagados de todos os lados, manifestações nas ruas exigindo justiça contra os assassinos e também diversos ataques que procuravam deslegitimar a imagem de Mariele, baseados em notícias falsas propagadas, principalmente, por meios virtuais.

Conforme o ano de 2018 avançava, as polêmicas e debates quanto à intolerância religiosa, o racismo, a homofobia e a liberdade de expressão se acirraram. Esse quadro foi potencializado pela disputa eleitoral, que polarizou a sociedade brasileira em torno dessas ideias antagônicas, sintetizadas entre esquerda *versus* direita. O período foi marcado por uma série de notícias falsas (*fake news*) que propagavam coisas absurdas.²⁵

Esses embates ganharam espaço em todas as camadas da sociedade e os ânimos se acaloraram. As redes sociais foram sobrecarregadas de manifestações de todos os tipos,

²⁵ Em 28 de agosto de 2018, em entrevista ao Jornal Nacional da TV Globo, o então candidato do PSL, Jair Bolsonaro, apresentou um livro, ao qual denominou de “Kit Gay”, responsabilizando o seu adversário Fernando Haddad (candidato pelo Partido dos Trabalhadores – PT) pela sua elaboração e pretensão de ensinar o que ele denunciava como “ideologia de gênero” nas escolas. A farsa criada pelo candidato foi identificada pelo Tribunal Superior Eleitoral, que proibiu a veiculação de informações nesse sentido. Apesar disso, segundo pesquisas divulgadas pelo site Congresso em Foco, em 01 de novembro de 2018, cerca de 84% dos eleitores de Bolsonaro acreditavam na existência do “Kit Gay”.

Disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BNAr7OW0nPQ&t=28s>

<https://congressoemfoco.uol.com.br/eleicoes/pesquisa-mostra-que-84-dos-eleitores-de-bolsonaro-acreditam-no-kit-gay/>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

verdadeiras, falsas, de ódio, de defesa à vida e à cidadania, etc. A polarização chegou também nas escolas, entre professores e estudantes em geral. Notícias falsas passaram a ser tomadas como realidade e as aulas de História, discursos humanitários e de respeito aos DH passaram a ser contestados com mais frequência.

A situação motivou o aprofundamento das reflexões sobre um trabalho que pudesse aliar o debate sobre fontes históricas em sala de aula com mecanismos que contribuíssem para a elucidação de notícias falsas e do entendimento da importância e do significado da defesa dos DH. Trabalhamos com as turmas de segundo ano, no segundo semestre de 2018, integrado aos conteúdos da Revolução Francesa e a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (1789) questões que pensassem os motivos pelos quais eram necessários direitos.

Realizamos em sala de aula a análise do documento da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão. Após os debates, como avaliação, os estudantes redigiram textos sobre as diferenças em ser um súdito no período absolutista e um cidadão após o estabelecimento da Declaração. A atividade visou promover a reflexão sobre a necessidade de termos uma sociedade que defenda direitos básicos aos cidadãos. A avaliação foi um processo bastante significativo, inclusive foi escolhida pelos estudantes como destaque daquele bimestre. Dessa forma, o tema ganhou espaço entre os professores e a coordenação pedagógica, tornando-se o fomentador de um projeto multidisciplinar para o ano seguinte.

O projeto da escola, em 2019, aconteceu com atividades que envolveram todas as disciplinas curriculares em torno da temática dos DH. A história integrou o projeto coletivo, todavia, foi mantido um recorte específico para dar continuidade ao planejamento inicial que atrela a pesquisa do ProfHistória ao trabalho com os estudantes, ou seja, trabalhar estratégias didáticas para desenvolvimento do raciocínio histórico a partir de fontes fílmicas e da imprensa, problematizando os DH. O procedimento metodológico para as aulas de história foi realizado culminando com o protagonismo dos estudantes ao produzirem um jornal que discutisse os DH na realidade vivenciada por eles, ressaltando a influência das notícias falsas e os métodos para identificá-las.

As ações do projeto proposto neste Mestrado tiveram início no primeiro semestre de 2019, em duas turmas de terceiro ano, do Ensino Médio. As turmas foram escolhidas a partir da

experiência prévia com as ações-piloto anteriormente relatadas. Portanto, elas já estavam sensibilizadas para a continuidade do projeto.

As sequências didáticas com fontes históricas e oficinas foram desenvolvidas de forma integrada aos conteúdos referentes aos regimes nazifascistas, a Segunda Guerra Mundial e a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985). Em comum, procurávamos fazer o elo com a história do tempo presente, já que tais temáticas suscitam o debate a respeito dos DH e estão alinhados aos conteúdos trabalhados conforme o planejamento escolar, baseado no currículo mínimo estadual²⁶. Essa ideia vai de encontro à perspectiva de que “o currículo deve ser visto como uma totalidade integrada, em que os conteúdos se articulem coerentemente com as várias dimensões do processo ensino-aprendizagem escola.” (DAVIES, 2001, p. 79)

O procedimento visa integrar os assuntos desenvolvidos no currículo com ações que estimulassem a construção do raciocínio histórico para o entendimento sobre os métodos da história, ampliando suas referências sobre os DH. As atividades didáticas operaram nessas duas perspectivas: conhecer para respeitar e perceber como o conhecimento é produzido. Entendemos que com esses subsídios, eles adquiriram condições de refletir sobre as inúmeras notícias que circulam no seu cotidiano, seja nas mídias sociais ou na grande imprensa. Para Marta Rovai (2019) é

preciso considerar que sem o conhecimento histórico, acumulado e sistematizado sobre os processos humanos, corre-se o risco de simplificações históricas, preconceitos e indiferenças. Por isso, quando assistimos a uma proliferação de livros ou de vídeos que transformam nossa história em entretenimento, sem cuidar dos procedimentos de distanciamento analítico, estamos em terreno perigoso e movediço. (ROVAI, 2019, p. 99).

O desenvolvimento das ações didáticas teve uma organização que buscou relacionar o trabalho com as fontes, pensando nos objetivos deste trabalho e nos resultados pretendidos com os estudantes. Apesar dos alunos terem tido um breve contato com o tema dos DH, em 2018,

²⁶ Para o ano de 2019, o estado do Rio de Janeiro ainda não havia adotado a BNCC. Dessa maneira, o planejamento seguiu as orientações do currículo mínimo estadual. Este documento determina que os conteúdos mínimos para o terceiro ano do Ensino Médio em história trabalhem os séculos XX e XXI, em História Geral e do Brasil. Entretanto, existe a possibilidade de inserção de novos conteúdos, conforme o entendimento do professor, desde que o mínimo requerido seja aplicado.

precisávamos aprofundar o mapeamento sobre o que eles tinham de conhecimento sobre este assunto. Nesse sentido, no primeiro semestre de 2019, mais precisamente em março, como primeira ação didática foi aplicado um questionário diagnóstico (ver Anexo 1), respondido individualmente e anonimamente. Essa proposta ressalta a ideia de que

as aulas de história são um espaço privilegiado onde a leitura de mundo, que cada aluno faz, mesmo que de forma bem incipiente, calcada no senso comum, seja ampliada e criticada, num processo que ele deve ser considerado pelo professor como um interlocutor ativo. (MONTEIRO, 2001, p. 25).

De posse dos dados relativos ao conhecimento dos alunos sobre os DH, percebemos um déficit e, muitas vezes, até desconhecimento total sobre o tema. Nesse sentido, efetuamos uma ação didática para ambientá-los sobre o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Na atividade, foi feita uma leitura de alguns artigos da Declaração, tecendo um paralelo com o cotidiano dos estudantes. O objetivo da ação foi que percebessem o quanto os DH estão presentes em suas vidas e quais seriam as consequências caso não existissem. Para finalizar esta atividade, a classe apresentou seminários e cartazes discutindo a violação dos DH no cotidiano brasileiro. Na exposição, foram apresentadas diversas temáticas relacionadas a violações dos direitos básicos dos seres humanos. Foram tratadas questões referentes à falta de moradia, descaso com a saúde pública, precarização da educação, a violência policial, o aumento da população carcerária brasileira e as péssimas condições para o cumprimento das penas.

Essa ação foi muito importante, pois situou os alunos quanto ao conteúdo da DUDH, bem como permitiu que entendessem como esses temas são socialmente vivos e são cruciais para uma boa convivência em sociedade.

O trabalho com o cinema foi preponderante para o desenvolvimento do raciocínio histórico nestas turmas, por ser uma fonte que está muito presente na vida dos alunos e pelas amplas possibilidades de análise que se abrem quando trabalhamos com esse material. Dessa forma, o objetivo da sequência didática com os filmes foi proporcionar subsídios para que eles pudessem identificar que existem várias informações inscritas em um filme. Seja no enredo que é apresentado na tela, a perspectiva que o diretor apresenta sobre a história, o contexto em que o filme foi produzido ou quais as intenções dessas obras. Com a utilização dos filmes escolhidos

foi possível estimular nos alunos a crítica a essa fonte histórica, além de pensar a variedade das interpretações sobre a história e a realidade dos DH. Contribuindo, deste modo, para o entendimento de como a história é produzida.

Ao levar o debate sobre a imprensa para a sala de aula, buscamos qualificar o olhar dos alunos sobre os variados discursos presentes nos jornais e mesmo nas redes sociais. Isso é fundamental para que sejam capazes de identificar notícias falsas e tenham uma leitura mais crítica da sociedade, de modo que se perceba que os fatos e suas interpretações fazem parte de disputas ideológicas, políticas, culturais e sociais.

Para melhor relacionar a metodologia desenvolvida aos objetivos propostos por essa dissertação, resolvemos separar essa apresentação em blocos, apresentando cada sequência didática: na primeira parte deste capítulo, trabalhamos as diversas ações desenvolvidas com o cinema e seus objetivos; na sequência, as fontes da imprensa; posteriormente, as oficinas sobre jornais/censura e *fake news*; e, por fim, a última ação foi a produção dos alunos do jornal-escola.

2.2 O uso do cinema na sala de aula e a construção do raciocínio histórico

No mês de maio foram iniciados os conteúdos referentes aos regimes nazifascistas, bem como a Segunda Guerra Mundial. Por conta da experiência iniciada em 2018, com as turmas de segundo ano, que em 2019 estariam no terceiro, além dos DH terem sido criados após a barbárie promovida pelos nazistas, conteúdo trabalhado nessa série, decidimos ser essas turmas as mais adequadas para realizarmos essas reflexões. Além disso, enquanto história do tempo presente, as possibilidades de relacionar os acontecimentos dos séculos XX e XXI aos DH e ao cotidiano dos estudantes foram facilitadas.

Dialogando com os conteúdos presentes no livro didático²⁷ e visando despertar o debate sobre as características dos regimes fascistas, relacionando-os ao tempo presente e aos DH, foi exibido o filme alemão, de 2009, *Die Welle (A Onda)*. Dirigido por Dennis Gansel, baseado em fatos reais, o filme apresenta ações realizadas por um professor em uma escola alemã, quando criou uma organização com características autocráticas. A experiência era para trabalhar uma

²⁷ VICENTINO, Claudio e Bruno. **Olhares da história: Brasil e mundo**, São Paulo: Scipione, 2016 - Volume 3.

organização que levaria os estudantes a se envolverem e integrarem enquanto corpo social. Nela havia elementos de liderança inquestionável e disciplina rígida. A turma trabalhada pelo professor desconhecia que o tipo de sociedade que era construída com eles.

Utilizamos o filme por entender que tem relação com a vivência dos alunos, já que nele se discutem assuntos presentes nas escolas, como *bullying*, participação em grupos, influência do professor, ideologias, possibilidades de governos autoritários e do surgimento de movimentos como uma onda entre os jovens. Para, além disso, sugere o debate sobre uma sociedade controlada, na qual os direitos são concessões de um líder ou de um partido. Nesse sentido, permitiu um diálogo entre a existência dos DH e as características dos governos nazista e fascista, no tocante à obediência, submissão e perseguição aos eleitos inimigos do regime.

Para isso, foi elaborado e aplicado um questionário que ampliava a discussão de diversos pontos da película (Anexo 3). Por fim, dentro da perspectiva de que “enquanto professores, devemos estimular o diálogo entre os textos acadêmicos, os materiais educacionais, o conhecimento histórico corrente no senso comum e a perspectiva adotada na narrativa cinematográfica” (FERREIRA, 2018, p. 112), ressaltamos o papel do cinema como fonte histórica por meio de um debate sobre a sua utilização não apenas como algo que ilustra as aulas de história, mas como própria fonte de conhecimento.

Feito esse trabalho de ambientação do uso do cinema como fomentador de reflexões históricas e cotidianas, no mês de agosto, em ação conjunta com a disciplina de filosofia, foi exibido o filme *Uma história de amor e fúria*, lançado em 2013. Dirigido por Luiz Bolognesi e Jean de Moura, a obra foi realizada em animação clássica, com muita ação, algo que costuma estimular o interesse dos estudantes. No filme, os personagens ganharam as vozes dos conhecidos atores Selton Mello, Camila Pitanga e Rodrigo Santoro; algo que também favoreceu o interesse pelo filme, dada a familiaridade do público com esses artistas e suas vozes. A trama se desenvolve em quatro períodos da História do Brasil: a primeira parte trata do período colonial brasileiro, da guerra entre portugueses e franceses pela região do atual Rio de Janeiro e suas consequências para os indígenas; o segundo momento trabalha a Revolta da Balaiada, ocorrida no Maranhão, no período regencial do Império Brasileiro, apresentando a repressão e descaso com os escravos e classes populares por parte do Estado brasileiro; no terceiro ato, o

filme agora durante o período republicano, apresenta o contexto de luta de estudantes que se dedicaram à resistência e integraram a luta armada contra a ditadura civil-militar, instalada no Brasil a partir de 1964; por fim, o filme traz um futuro distópico, no qual um grupo guerrilheiro luta pelos direitos dos excluídos em um Rio de Janeiro dominado por milícias e com escassez de água potável.

O filme foi escolhido em decorrência da multiplicidade de recortes possíveis para problematizar, a temporalidade, o fato e o processo histórico. Além de ser uma linguagem audiovisual atrativa para os jovens, a animação suscita a reflexão a respeito das permanências do descaso com os direitos dos cidadãos, bem como a violência do Estado brasileiro contra as classes oprimidas.

A atividade avaliativa do filme aconteceu no mesmo sistema trabalhado anteriormente. A partir das respostas dos alunos a uma série de perguntas elaboradas pelo professor em conjunto com a disciplina de filosofia (ver Anexo 2) que encaminharam o debate de ideias a respeito tanto das intenções da produção de um filme com essa temática, quanto do contexto do período em que a obra foi produzida, além da problemática tratada na obra e as possibilidades da construção de diversas narrativas históricas.

Um dos focos desta ação didática foi estabelecer relações entre o cinema com a construção do raciocínio histórico. Nesse sentido, foram debatidas as possibilidades de narração de um fato histórico, ressaltando que sempre devem ser adotados os critérios referentes à verificação de fontes e de como as narrativas foram construídas. Um dos pontos destacados foi a ideia da *história vista de baixo*, contada a partir da perspectiva dos vencidos, dos oprimidos e das classes populares. Além da perspectiva do debate historiográfico e de construção do raciocínio histórico, foram problematizadas as relações do Estado brasileiro com as camadas populares, ao longo de sua história.

Acreditamos que o trabalho com os filmes pode servir de uma *contra análise da sociedade*, fomentando reflexões que não são o tema principal da obra, como bem apontou Marc Ferro (1992). Na mesma perspectiva, podemos refletir que o cinema, trabalhado na faixa etária desses alunos (Ensino Médio), pode servir como fonte de questionamentos mais amplos. Para Marcos Napolitano, “o cinema mais direcionado ao público adulto tem maior capacidade de

perturbar o espectador adolescente, e não é exagero afirmar que em alguns casos, é particularmente responsável por um processo de formação de personalidade e valores morais e ideológicos” (NAPOLITANO, 2009, p. 27). A experiência das atividades didáticas com os filmes ratificou para a docência e para os alunos a importância da utilização do cinema como fonte histórica e como ferramenta didática para a problematização dos conteúdos em sala de aula.

2.3 A imprensa escrita nas aulas de história: reflexões para um diálogo de saberes

Na mesma perspectiva da utilização do cinema como fonte histórica em sala de aula, por entendê-lo como ferramenta importante para a articulação do raciocínio histórico e de mecanismos de ampliação da circularidade de informação, iniciamos no mês de setembro a sequência didática que se debruçou sobre a análise da diversidade de notícias produzidas, seja na imprensa escrita, seja nas redes sociais. Inicialmente concentramos atenção para diferenciar um fato e uma notícia; a parcialidade ou isenção da imprensa; interesses políticos, ideológicos e consequências que as múltiplas versões da mesma notícia podem ocasionar.

O trabalho de problematizar os periódicos e as notícias foi, de uma forma geral, crucial para pensarmos historicamente. Ao identificarmos os interesses dos jornais, as linhas de pensamento, sua postura frente à economia, às questões sociais e à política, passamos a notar como são fundamentais para a construção de narrativas e consolidação de modelos sociais. Essa percepção nos possibilita refletir sobre o trabalho da imprensa e os rumos da história. Dessa maneira, constatamos o diálogo da história pública se fazendo presente. Mediados pelo professor, questões vivas e sensíveis saem das páginas dos jornais para conversar com os conteúdos de história e com o saber dos alunos.

O jornal só não pode entrar na escola como um produto acabado, considerado verdadeiro e completo. Como parte da mesma sociedade que se situa a escola, precisa ser criticado, lido e discutido, analisado e comparado. Até porque, como a cada dia, ele mostra a vida em constante mutação, pode ser que, mesmo sendo um veículo que aposte na permanência do *status quo*, ele acabe por apresentar um mundo em constante movimento (LOZZA, 2009, p. 37-38).

A problematização das fontes da imprensa nos deu possibilidades de alcançar parte do objetivo deste trabalho: proporcionar subsídios para que os alunos possam identificar discursos ideológicos, percebam as notícias falsas. Enfim, que consigam entender o trabalho de verificação de fontes, além de ganharem argumentos para a redação do jornal-escola de uma forma crítica.

Os posicionamentos dos periódicos frente ao mesmo fato foram assinalados tomando como base jornais com posições ideológicas distintas. Nesse sentido, foi analisado um jornal com posições mais ligadas ao viés ideológico da direita e outro de uma linha mais progressista, identificado com movimentos sociais. Esse embate de ideias teve o objetivo de produzir nos alunos essa percepção das disputas políticas e ideológicas presentes nas esferas da sociedade.

As ações dessa sequência didática tiveram como foco a discussão em torno das formas que as notícias são redigidas. Nesse sentido, trabalhamos com os alunos as noções: O que é um fato? Quais fatos viram notícias? Qual o grau de neutralidade dos jornais? Como é possível estudar história tomando como referência a imprensa?

Partindo do debate sobre os interesses e as formas de redação das variadas notícias, os alunos desenvolveram uma atividade na qual deveriam pesquisar algum fato e transformá-lo em uma notícia. Um breve exercício para ambientá-los nos pontos que devem ser contemplados para a redação de notícias (modelo no Anexo 4).

Esclarecidos os pontos a serem abordados no corpo de uma notícia, partimos para uma nova sequência didática, com vistas a aprofundar as reflexões sobre a complexibilidade dos interesses da imprensa. As oficinas tiveram o papel de ampliar a visão dos estudantes sobre as opções ideológicas, políticas, econômicas dos jornais, além de possibilitar que eles fizessem a crítica a esse tipo de fonte. No mesmo sentido, foi a base para que pudessem redigir o jornal-escola.

2.4 Primeira oficina: Um fato, várias versões

Para aprofundar o debate sobre as fontes da imprensa, foram desenvolvidas duas oficinas nos mês de outubro, novamente dialogando com a disciplina de filosofia.²⁸ A primeira, que foi intitulada de *Um fato, várias versões*, discutiu os interesses políticos, econômicos e ideológicos que estão presentes nas linhas editoriais dos jornais. Para isso, tomamos como referência o *Jornal Brasil de Fato* e o *Jornal Extra*.

Iniciamos a oficina apresentando as origens e um pouco da história do *Jornal Brasil de Fato* e do *Jornal Extra*. Foi explicado que o *Jornal Extra*, pertencente ao grupo *Infoglobo*, teve sua fundação no final dos anos 1990, com uma linha editorial de caráter popular.²⁹ Ainda no intuito de mapear a linha editorial do grupo *Infoglobo*, foi apresentado um pouco da trajetória da *Rede Globo* e seu apoio aos governos militares.³⁰

Em relação ao jornal *Brasil de Fato*, apresentamos o *Fórum Social Mundial* e suas perspectivas de ruptura com o *status quo*.³¹ Isso porque os estudantes não tinham conhecimentos sobre esse evento e sabiam que o periódico surgiu no terceiro *Fórum Social Mundial*, em 2003, na cidade de Porto Alegre. Segundo o site do jornal, ele foi “Lançado em janeiro de 2003 no Fórum Mundial Social, jornal se consolida como porta-voz dos movimentos populares.”³²

²⁸ Em Filosofia, os alunos estavam trabalhando os conceitos de *Indústria cultural* e os *meios de comunicação de massa* da *Escola de Frankfurt*. Nesse sentido, foi possível realizar um trabalho dialogando as duas disciplinas, pois, ao mesmo tempo que se historicizava as notícias, apontava para o debate sobre os meios de comunicação de massa.

²⁹ Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/extra>>. Acesso em: 11 set. 2019.

³⁰ A posição foi apresentada a partir de uma matéria do *Jornal O Globo*, na qual a empresa busca uma retratação perante a opinião pública de seu apoio incondicional aos governos militares da ditadura. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/apoio-editorial-ao-golpe-de-64-foi-um-erro-9771604>>. Acesso em: 11 set. 2019.

³¹ Conforme define sua Carta de Princípios, o *Fórum Social Mundial* é um espaço internacional para a reflexão e organização de todos os que se contrapõem à globalização neoliberal e estão construindo alternativas para favorecer o desenvolvimento humano e buscar a superação da dominação dos mercados em cada país e nas relações internacionais. O *Fórum Social Mundial* (FSM) se reuniu pela primeira vez na cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, Brasil, entre 25 e 30 de janeiro de 2001, com o objetivo de se contrapor ao Fórum Econômico Mundial de Davos. Disponível em: <<http://forumsocialportoalegre.org.br/forum-social-mundial/>>. Acesso em: 12 set. 2019.

³² Disponível em:

<<https://www.brasildefato.com.br/2018/01/25/comunicacao-popular-brasil-de-fato-completa-15-anos/>>. Acesso em: 12 out. 2019.

Essa introdução esclareceu a necessidade de criticarmos o documento ao qual buscamos vestígios históricos e despertou a ideia de que é preciso interrogar as fontes. Nosso objetivo é que os alunos pudessem perceber a necessidade de entendermos os interesses que estão nas entrelinhas das notícias, notando que

O jornal traz a realidade ainda “crua” e irrefletida, à espera de um pensar mais orgânico sobre ela, capaz de torná-la mais compreensível em seus determinantes e características de maior peso. É como se, inicialmente, tivéssemos sobre ele uma visão imediata e desorganizada e que, com a crítica, atingíssemos uma forma de compreensão mais elaborada que nos aproxima de nossa condição de sujeitos históricos. Criticando, conhecemos. Conhecendo, optamos. Optando, construímos saídas, alternativas, estratégias propícias à humanização do homem. (LOZZA, 2009, p. 41).

Seguindo as atividades programadas, foi apresentado aos estudantes publicações de notícias sobre o mesmo fato nos dois jornais. Para isso, buscamos trabalhar dois conjuntos de notícias, ambas de 2019: um referente aos protestos no Chile, o outro relacionado à reforma da previdência no Brasil.³³ A ação possibilitou a visualização dos diferentes posicionamentos entre os jornais do grupo *Infoglobo* e o *Jornal Brasil de Fato* sobre o mesmo episódio. O objetivo da atividade reflexiva era, justamente, notar que um fato pode ser narrado de diversas formas, podendo ser noticiado conforme as perspectivas do jornalista e da linha editorial do jornal.

A primeira notícia destacada para análise foi do *Jornal Brasil de Fato*, edição de 08 de fevereiro de 2019; já a segunda, publicada no site *GI* da *globo.com*, no dia 11 de outubro de 2019 – as duas informavam sobre a reforma previdenciária brasileira. Entretanto, a primeira notícia tecia uma crítica ao projeto, já a segunda denota um caráter positivo após a aprovação da reforma na Câmara dos Deputados. No mesmo sentido, a matéria sobre os protestos no Chile, teve um tratamento bem diferente pelos dois periódicos. No *Brasil de Fato* foi narrada a trajetória de alguns anos de manifestações contra o modelo econômico neoliberal no Chile, ressaltando a dificuldade dos idosos sobreviverem com suas aposentadorias, além da quase

³³ Nos últimos anos, o Chile vem passando por diversas manifestações populares contra o modelo de previdência social e contra o neoliberalismo, modelo implementado ainda nos anos 1980, sob a ditadura do General Augusto Pinochet. Em 2019, essas manifestações tomaram enormes proporções, colocando muita pressão no governo do presidente Sebastián Piñera. Os protestos foram marcados por ações violentas da polícia chilena. Segundo o ministro da economia brasileiro, Paulo Guedes, a reforma da previdência brasileira teve como inspiração o modelo chileno, que justamente vem sendo posto em xeque pela população daquele país.

impossibilidade de acesso da população pobre aos serviços de saúde e educação, já que é tudo privatizado. Por outro lado, o jornal *Extra* noticiou os protestos no Chile como algo que surgiu com o aumento dos preços do transporte público. A principal ênfase do jornal foi na questão da violência e do vandalismo dos manifestantes, não se propôs a fazer uma reflexão crítica sobre o pano de fundo dos protestos.

Essas duas notícias foram cruciais para pensarmos como os jornais podem direcionar a sociedade a pensar de determinada forma, dependendo do seu posicionamento ideológico, econômico ou moral. Para Carmen Lozza (2009)

O jornal é um meio de comunicação social que informa e opina, possibilitando aos leitores o contato com um conjunto de informações acerca dos acontecimentos mundiais que foram considerados e tratados como notícias pelos responsáveis do veículo. Na verdade, o jornal é um grande formador de significados.(LOZZA, 2009, p.33)

Na sequência dessa ação didática, realizamos um debate com os alunos sobre essas notícias, identificando os diversos fatores abordados e como poderíamos fazer uma leitura crítica deste material (Anexo 5).

Finalizando essa primeira oficina, propusemos aos estudantes que pesquisassem notícias relacionadas a questões relativas aos DH na Região dos Lagos. Dessa maneira, dividimos as turmas em grupos, que ficaram responsáveis por alguns subtemas: violência policial; questão agrária; intolerância religiosa; igualdade de gênero; homofobia; racismo; e escravidão. A ideia foi de estimular à reflexão sobre essas questões no seu cotidiano. Como os conflitos pela terra, preconceitos, violência, escravidão, dentre outros temas sensíveis são questões que perpassam a História do Brasil e se fazem presentes no entorno dos alunos. Apesar de não terem sido contemplados todos os temas propostos, os que foram tocados serviram para problematizar os nossos objetivos.

A primeira matéria apresentada foi do *Jornal Folha dos Lagos*, de Cabo Frio, noticiando sobre o recolhimento compulsório de pessoas em situação de rua na cidade de Cabo Frio. A matéria ressaltava que as denúncias foram acolhidas pela Câmara de Vereadores e medidas

estariam sendo tomadas pela Comissão Municipal de DH para que isso não mais acontecesse.³⁴ Na segunda reportagem, do site *GI Região dos Lagos*, foi apresentado um caso acontecido em Araruama, em 2018, quando trabalhadores eram mantidos em condições precárias de trabalho, semelhantes à escravidão.³⁵ Na sequência, foi analisada uma reportagem da *Revista Exame*, de 2019, que revelava a ocorrência frequente de práticas de torturas aos presos no estado do Rio de Janeiro, em especial nos municípios de Niterói e Cabo Frio.³⁶ Por fim, a última matéria, de 2017, também do site *GI Região dos Lagos*, apresenta um fato provocado por boatos de *WhatsApp*. Na cidade de Araruama, um casal foi confundido com supostos sequestradores de crianças, o que levou uma multidão enfurecida a tentar linchá-los, algo evitado pela a ação das forças policiais.³⁷

Os casos apresentados pelos estudantes ocorreram em uma geografia conhecida deles. Por isso, possibilitaram a discussão de questões pertinentes ao passado brasileiro e que ainda são problemas no tempo presente. O descaso do Estado com pessoas em situação de miséria, casos de escravidão, de notícias falsas e suas consequências, além da prática de torturas.

Como encerramento das atividades desta oficina, os estudantes redigiram um texto sintetizando as possibilidades de produção histórica a partir da crítica às fontes jornalísticas. A ideia é que refletissem como a notícia apresentada de determinada forma, poderia induzir a sociedade a pensar naquele sentido. Por meio dessa relação, apresentamos esses fatos cotidianos apontados nos periódicos como questões sensíveis, que precisam ser ponderadas à luz dos DH, da reflexão crítica e do raciocínio histórico. De modo a construir sentido histórico, de analisar questões da história do tempo presente e da necessidade de defender uma sociedade pautada no respeito à vida, a democracia e os direitos fundamentais de todo o cidadão.

³⁴ Disponível em:

<<https://plantaodosLagos.com.br/camara-de-cabo-frio-vai-apurar-denuncias-de-recolhimento-compulsorio-de-morador-de-rua/>>. Acesso em: 15 out. 2019.

³⁵ Disponível em:

<<https://g1.globo.com/rj/regiao-dos-Lagos/noticia/dez-trabalhadores-em-condicoes-semelhantes-a-escravidao-sao-resgatados-em-salina-de-araruama-no-rj.ghtml>>. Acesso em: 14 out. 2019.

³⁶ Disponível em:

<<https://exame.abril.com.br/brasil/rj-registra-tres-relatos-de-tortura-a-presos-por-dia-mostra-pesquisa/>>. Acesso em: 13 out. 2019.

³⁷ Disponível em:

<<http://g1.globo.com/rj/regiao-dos-Lagos/noticia/2017/04/multidao-cerca-carro-e-tenta-linchar-casal-suspeito-de-sequestrar-crianca.html>>. Acesso em: 13 out. 2019.

2.5 Pensando os jornais e redes sociais em tempos de *fake news*

A segunda ação didática foi trabalhada em duas aulas de filosofia³⁸, e teve como tema a propagação de notícias falsas (*fake news*). O trabalho foi iniciado relatando o que eram essas notícias falsas e algumas de suas consequências. Foi evidenciado que essas práticas não são novas na história³⁹, entretanto, com o advento da tecnologia e da possibilidade de produção e distribuição de notícias tomou grandes proporções.

Na sequência, foram apresentadas as variadas formas que são elaboradas as notícias falsas.⁴⁰ Elencando e explicando como essas ações são praticadas e quais seus objetivos, além das formas como são propagadas. Posto isso, passamos a discutir fatos e consequências dessas notícias. Por exemplo, a utilização política ou a propagação de boatos. Para aprofundar a reflexão foi apresentado um documentário da televisão *Record* sobre um caso de *fake news* no Guarujá, estado de São Paulo, no qual uma mulher foi linchada após ser vítima de boatos.⁴¹ Ressaltando as consequências dessas propagações inverídicas, que muitas vezes ocasionam a barbárie, e o descaso com os Direitos Humanos.

Feitas as considerações iniciais sobre os tipos de notícias falsas, pedimos que os alunos pesquisassem exemplos de *fake news* que ilustrassem os sete tipos apresentados na aula (Anexo 6). Os grupos encontraram diversos tipos de notícias falsas que, na maioria, encaixavam-se nos modelos sugeridos. Nesse sentido, foram apresentadas várias *fake news*: sobre a eleição de 2019, apontaram a questão da manipulação de fatos para acusar o candidato do Partido dos Trabalhadores, Fernando Haddad, de inserir nas escolas de ensino fundamental, um livro que

³⁸ Em 2019, trabalhei como professor de História e Filosofia nas turmas em que o trabalho foi realizado.

³⁹ Foi ressaltado como exemplo o *Plano Cohen*, elaborado pelo grupo getulista para justificar a implementação da ditadura do *Estado Novo*.

⁴⁰ Utilizamos como referência para apresentar os tipos de *fake news*, material disponibilizado no site *Nova Escola*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11701/cuidado-com-a-fabrica-de-mentiras>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

⁴¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=h8wPXHeVsBE>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

estimularia práticas homossexuais entre as crianças (*kit gay*); também foi apresentada uma notícia falsa incentivando a não vacinação, manipulando dados e apontando riscos fictícios para essa prática; sobre boatos falsos, foi exposto um caso no México, no qual dois homens foram linchados e queimados, após serem confundidos com supostos sequestradores de crianças (Anexo 7).

Por fim, após a apresentação dos alunos, trabalhamos mecanismos para que fosse possível a identificação de *fake news*. Para isso, foram divulgados alguns sites que realizam a verificação dessas notícias.⁴² Na sequência, realizamos um debate em sala de aula, no qual os alunos fizeram uma interpretação das *fake news* apresentadas, apontando os motivos que os levaram a entender que aquelas notícias eram falsas.

A oficina de *fake news* apontou a necessidade de estarmos atentos e investigarmos notícias suspeitas. Essas atividades foram trabalhadas no sentido de ressaltar a urgência da verificação das fontes, da crítica às notícias que nos chegam. Destacando, assim, a importância do debate das fontes na escola, mecanismo que acreditamos contribuir para a organização do raciocínio histórico, culminando com autonomia dos alunos na produção de textos críticos.

Buscando uma interface entre as atividades desenvolvidas nas oficinas com os conteúdos trabalhados em história, foram expostas aos alunos, no início de novembro de 2019, diversas capas de jornais do período da ditadura militar brasileira (Anexo 8). A intenção foi apresentar as fontes históricas da imprensa e problematizar como aquela mídia apresentava os fatos. Com intuito de ressaltar o papel da censura durante esse período histórico, foi exibido um breve documentário produzido pelo canal *Globonews*, apontando as ações da censura contra os jornais e todas as formas culturais.⁴³ A contextualização da censura e dos aparatos repressivos serviu para evidenciar o Estado autoritário que o Brasil viveu nesse período. A avaliação dessa atividade ocorreu através de um texto dissertativo (Anexo 9).

2.6 O raciocínio histórico na prática: a elaboração do jornal-escola

⁴² Foram apresentados os seguintes sites: *Agência Lupa, Aos Fatos, Truco, UOL Confere, Boatos.org, E-farsas*.

⁴³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9T6dZDMEo7s&t=449s>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

Os trabalhos desenvolvidos com as fontes históricas, tanto do cinema quanto da imprensa, tiveram como objetivo ampliar a noção de que não existe uma verdade histórica absoluta, pois conforme o documento mobilizado e o tratamento dado a ele, determinado fato pode ter versões distintas. Nesse sentido, analisar os jornais ou os filmes buscando o que eles falam além das notícias ou das cenas é fundamental para o entendimento da construção do raciocínio histórico crítico e reflexivo. Essas atividades trabalham na perspectiva que ressalta Ana Maria Monteiro (2001),

Cabe ao professor criar situações de aprendizagem onde questões serão formuladas pelos alunos que buscarão em diferentes textos – livros, jornais, documentos, fotografias, (investigação nas fontes disponíveis) os dados para compor uma interpretação coerente e lógica (onde conceitos estarão sendo utilizados como instrumentos para pensar os fenômenos e acontecimentos) (MONTEIRO, 2001, p. 26)

Após a contextualização e problematização sobre o uso das fontes fílmicas e da imprensa, como culminância do trabalho desenvolvido ao longo do ano de 2019, os estudantes ampliaram a pesquisa realizada na oficina *Um fato, várias versões*, sobre fatos e notícias que evidenciam o descaso com os DH na Região dos Lagos. Vale destacar que as oficinas tiveram um papel preponderante na elaboração do jornal-escola, já que qualificaram e apuraram o olhar crítico dos alunos para as possibilidades de escrita, para a diversidade de opiniões e a necessidade de sermos críticos frente às notícias que nos são apresentadas diariamente.

A partir disso, os grupos redigiram matérias para a elaboração de um jornal para ser divulgado na escola. No corpo das notícias indicamos a necessidade de conter uma contextualização histórica do fato trabalhado, realizando, assim, um diálogo entre a história, os DH e o cotidiano dos estudantes. Também foi proposto que entrevistassem pessoas, para assinalar as distintas opiniões sobre o mesmo fato. Outra pauta do jornal foi a importância de se combater notícias falsas, apontando para as possíveis consequências de sua propagação. O jornal foi apresentado em formato digital, com a utilização de um projetor, em sala de aula, na primeira semana de dezembro de 2019. Cada grupo problematizou as notícias que haviam redigido, relacionando-as à história e ao seu cotidiano.

A produção do jornal foi a culminância de todas as sequências didáticas desenvolvidas ao longo do ano. Avaliamos que contemplou o trabalho de articulação do raciocínio histórico com as fontes históricas e os DH. A análise do jornal-escola e das notícias redigidas pelos estudantes será realizada no próximo capítulo, mas ressaltamos que foi um processo de ressignificação da relação professor/aluno nas aulas de história.

Após a apresentação do jornal, os alunos redigiram relatório final pontuando suas considerações sobre a proposta de trabalho com fontes históricas em sala de aula, visando o desenvolvimento do raciocínio histórico (Anexo 6). Foi pedido que analisassem a importância da crítica e da contextualização das fontes, ou seja, qual a relevância de entendermos a linha editorial de um jornal, percebermos quais seus interesses políticos, morais, econômicos e sociais. Na mesma chave, foi solicitado que relatassem como o cinema pode servir de uma fonte que vai além da história narrada na tela.

Todas as sequências didáticas visaram consolidar a ideia de uma produção em história pública, a partir da ressignificação dos diversos saberes circulantes na sala de aula, tendo nas fontes históricas mecanismos de construção do raciocínio histórico e com os alunos como parte determinante dessa elaboração narrativa. Este procedimento propõe contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que qualifiquem o ensino de história. Conforme sinalizado, os resultados esperados são a produção por parte dos alunos de materiais que revelem a importância das mais variadas fontes para a produção histórica, da capacidade crítica frente às notícias que chegam ao seu conhecimento diariamente. Mas, principalmente, que eles demonstrem um pensar histórico sobre os direitos humanos em seu cotidiano. Essa produção, inserida na ideia de história pública, é o principal objetivo deste projeto. No próximo capítulo, realizaremos uma análise do que foi trabalhado e quais os resultados dessas atividades.

CAPÍTULO 3 - A APRENDIZAGEM A PARTIR DO RACIOCÍNIO HISTÓRICO - ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 O ensino dos Direitos Humanos e as conclusões dos estudantes

Como foi apontado, a ideia de trabalhar com os DH surgiu dos acalorados debates que foram uma constante em 2018, pois, durante as aulas, muitos alunos teciam afirmações sobre essas questões sem ter um conhecimento sólido sobre o assunto. Baseados, principalmente, no senso comum e em notícias que chegavam até eles em redes sociais – muitas vezes *fake news*. Dialogando com os temas do planejamento da disciplina de história de 2018, para o segundo ano do Ensino Médio⁴⁴, pretendemos a atividade que discutiu, a partir dos desdobramentos da Revolução Francesa, a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789.

Foi feita uma atividade de produção de textos pela qual era preciso analisar a situação das pessoas enquanto súditos no período absolutista e do cidadão com direitos. A avaliação sobre os textos reiterava a percepção de que faltavam elementos para que os alunos percebessem a importância do direito à cidadania. A grande maioria teceu críticas ao regime absolutista como algo opressor, e via na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão um mecanismo que combatia os privilégios absolutistas e garantia os direitos dos franceses. Todavia, somente três alunos fizeram alguma associação entre os direitos que constavam na Declaração de 1789 e os embates da atualidade, apontando que, de alguma forma, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão contribuiu para a existência dos DH, para a defesa da liberdade de expressão e para a laicidade do Estado.

Para esses três estudantes, a conquista de direitos no final do século XVIII, dialogava com os problemas atuais, como o descaso com os cidadãos e a luta pelos DH. Segundo a aluna

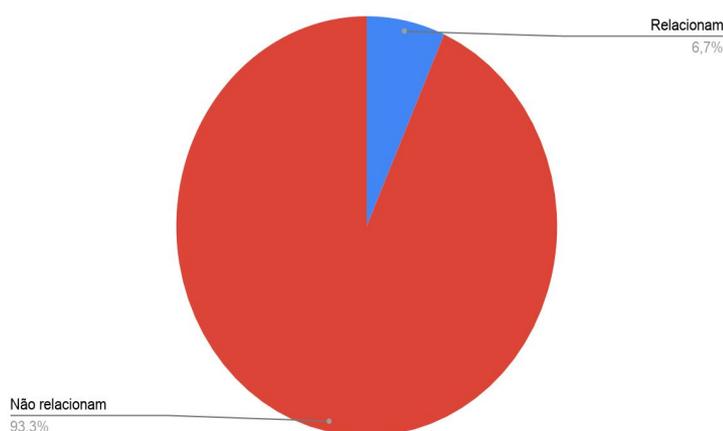
⁴⁴ O planejamento estabelecia o estudo da Revolução Francesa e de seu desdobramento para o segundo bimestre, aproveitando esse ensejo desenvolvemos uma atividade que trabalhasse a noção de direitos e cidadania.

Y.G: “Podemos perceber que a declaração de 1789 tem muito a ver com as brigas existentes hoje em dia, no que diz respeito à tentativa de conseguir os direitos mínimos para todas as pessoas.” Para H.S: “Quando o Regime absolutista foi derrubado pela Revolução Francesa começaram a serem organizados os rumos da sociedade atual. Assim, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão representa um início da luta pelos direitos humanos.” O aluno J.P afirma que: “Graças a declaração de 1789 e suas consequências, a maioria do mundo ocidental vive em democracias que buscam respeitar os direitos de todos.”

O que foi possível constatar, a partir dos textos dos estudantes, é que existe uma dificuldade de relacionar os fatos históricos com os problemas da vida cotidiana. Como foi dito, de um total de 45 alunos, apenas três conseguiram relacionar a declaração de 1789 com as disputas atuais em torno do DH, da liberdade de expressão, da democracia ou de um Estado Laico. O problema da falta de capacidade em relacionar os processos históricos com o presente pode ser melhor visualizado no gráfico abaixo:

Gráfico 1

Relação entre os processos históricos e o presente



Fonte: textos redigidos pelos alunos das turmas de segundo ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Praia do Siqueira, em 2018. Total: 45 alunos.

Esse baixo percentual foi o principal motivador para encontrarmos uma possível solução para este déficit. Nesse sentido, aliados aos debates realizados no ProfHistória colocamos em

prática as ações com as fontes históricas para a construção do raciocínio históricos, tendo os DH como tema do trabalho.

As primeiras ações em 2019 foram no sentido de mapear o que efetivamente os alunos conheciam sobre os DH. Assim, foi aplicado o questionário diagnóstico, respondido de forma anônima. Os principais pontos levantados nessas perguntas diziam respeito ao conhecimento dos alunos sobre os DH, como: Se já haviam estudado sobre esse assunto? A importância ou não da existência do DH? É possível relacionar os DH com a defesa de criminosos? (ver Anexo 1).

As duas turmas de terceiro ano somavam 39 alunos, sendo 21 na turma 3001 e 18 na turma 3002, destes, 30 responderam. As respostas foram diversas, mas, de modo geral, confirmaram que a maioria não possuía ou tinha pouco conhecimento sobre o tema, muitas vezes revelando falas muito presentes no senso comum. Nesse sentido, ao ser perguntado sobre “Qual o seu conhecimento sobre os DH?” Uma das respostas afirmava que era “Zero conhecimento, por que os ativistas que aparecem nas mídias só defendem pessoas que não merecem, quase não tem pessoas defendendo as causas certas”.

Pela avaliação diagnóstica, foi constatado, portanto, que os DH foram pouco trabalhados com esses alunos nos anos anteriores – muitos afirmaram que era a primeira vez que debatiam sobre o tema. Essa situação ressalta a ideia da valorização de uma educação voltada para essas temáticas. Ainda que essa pesquisa, no âmbito do ProfHistória, seja em um espaço micro, ela aponta para a necessidade de ampliarmos esse diálogo e práticas pedagógicas para discutir a importância histórica dos DH e suas implicações na sociedade contemporânea. Como nos lembram Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2018) as

diretrizes para a educação em direitos humanos no ambiente escolar se amparam tanto em princípios constitucionais quanto em metas desenhadas para alcance pela sociedade: a dignidade humana enquanto direito básico da vida assegurado a qualquer cidadão/ã brasileiro/a e definida como direito humano no texto constitucional de 1988. (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 18).

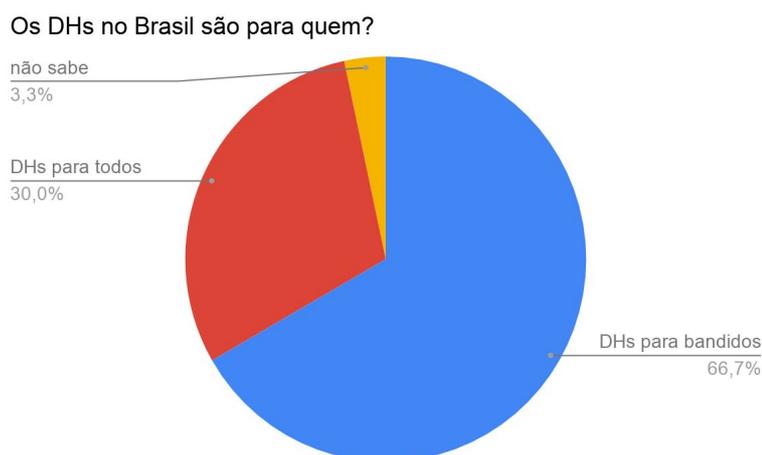
Seguindo com a análise do questionário, pudemos verificar a necessidade de trabalharmos questões que debatam os caminhos para a construção do raciocínio histórico, da reflexão sobre as notícias falsas e verdadeiras. Ao serem provocados com a recorrente frase “direitos humanos só servem para proteger bandidos”, verificamos que a maioria orienta sua

definição de DH pelas redes sociais, pela mídia e, muitas vezes, por *fake news*. Um grande número de respostas entendia, sim, que os DH davam privilégios aos criminosos, alguns achavam que parcialmente, outros exclusivamente, enquanto uma minoria se posicionou afirmando que serviam para defender os direitos básicos de todos os seres humanos. Vale reproduzir algumas das respostas dos estudantes sobre essa proposição: “não sei em outros países, mas, no Brasil, muitas vezes já protegeram bandidos”; “Os direitos são para todos, inclusive os bandidos. O nome já diz: Direitos Humanos”. Um estudante elaborou mais seu argumento para justificar que os Direitos Humanos defendiam bandido:

Verdade! A mídia nos mostra só um lado da situação, um exemplo, se uma família foi morta em uma favela e tinha policiais na comunidade, conseqüentemente a mídia vai dar a culpa no “polícia” e não nos bandidos que fez (fizeram) a movimentação na favela e acabou matando a família. Bandido é preso, porém é solto horas depois. O sistema é o culpado.

O gráfico abaixo aponta a porcentagem dos que acham que os DH dão privilégios aos bandidos e os que entendem que o são para todos.

Gráfico 2



Fonte: avaliação diagnóstica anônima aplicada no Colégio Estadual Praia do Siqueira, em março de 2019, com um total de 30 formulários.

Após ser feita a identificação do conhecimento sobre um tema, considerado insuficiente, então, dentro das balizas do processo educativo, foi desenvolvida nova ação sobre os DH relacionando-o com outro período histórico. O objetivo da prática foi apresentar novos dados para a reflexão e favorecer aos discentes a própria redefinição do conhecimento. Ou seja, um processo educativo em que ele faz parte do processo de aprendizado.

O diagnóstico revelou uma situação preocupante, já que vivemos dias de crescente intolerância religiosa, de gênero, de cor, dentre outros temas caros aos DH. Por conta disso, ainda nessa parte introdutória do tema, com o objetivo de situar os alunos sobre a origem da Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi realizada uma aula de culminância dos conteúdos referentes à Segunda Guerra Mundial e o Holocausto, na qual foi trabalhado o clamor dos países por um pacto que buscasse respeitar a vida humana. A pretensão desta atividade foi tornar familiar os Direitos Humanos para os estudantes, para que pudessem inferir o quanto fazem parte do seu cotidiano e quais seriam as consequências de uma sociedade que os ignorasse por completo.

Nesse sentido, analisamos os artigos da Declaração ampliando as percepções dos alunos sobre o tema. Para finalizar essa ação didática, os alunos produziram cartazes e apresentaram em forma de seminários exemplos de violações aos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos no Brasil atual (Anexo 8).

Os seminários e os cartazes apresentados impulsionaram os estudantes a depreenderem o processo de relação entre a história, os DH e as suas vidas. A proposta era que, a partir da escolha de um artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, cada grupo buscasse alguma notícia regional ou nacional que representasse uma violação do artigo escolhido. Os seminários analisaram os problemas de moradia, violência entre jovens, falta de saneamento básico, precariedade da educação e as péssimas condições de saúde. Foi possível notar, assistindo as apresentações, que muitos dos alunos passaram a fazer conexões entre suas vidas e o descaso com os DH.

Acreditamos que esse mapeamento inicial foi fundamental para termos a percepção da necessidade de criarmos mecanismos para estimular a organização do raciocínio histórico. Criar

condições não apenas para a aprendizagem de conteúdos, mas possibilitar subsídios para que os estudantes façam a ligação entre o conhecimento histórico e suas vivências. Nesse sentido

a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre os elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento. (SCHMIDT, 2001, p. 59).

As atividades com a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi preponderante, para que muitos alunos começassem a ressignificar o conceito de DH e da sua importância para o bom funcionamento da sociedade democrática. Após essa primeira experiência com o trabalho com documentos históricos, passamos, então, a utilizar as fontes históricas do cinema e da imprensa em sala de aula para qualificar esse processo de ensino-aprendizagem. Motivados pelas questões em torno dos DH, era o momento de colocar mais elementos para o diálogo entre a produção da história, o saber dos alunos e o ensino de história.

3.2 - A sala de aula e as fontes históricas: a contribuição do cinema na construção do raciocínio histórico

Nesta fase da avaliação das atividades aplicadas, focamos no trabalho com as fontes históricas, entendidas aqui como matéria-prima para a construção do raciocínio histórico e o diálogo sobre os DH. Acreditando que com isso os alunos

passem da análise, descrição e observação do documento para uma fase em que este sirva para introduzi-lo no método histórico. Outro aspecto a destacar é que tais mudanças podem levar a superação da compreensão do documento como prova real, para entendê-lo como documento figurado, como o ponto de partida do fazer histórico em sala de aula. Isso pode ajudar o aluno a desenvolver o espírito crítico, reduzir a intervenção do professor, e diminuir a distância entre a História que se ensina e a História que se escreve. (SCHMIDT, 2001, p. 62)

Nesse norte, passamos a discorrer sobre o trabalho com o cinema nas turmas de terceiro ano do Colégio Praia do Siqueira. As atividades com os filmes despertaram interesse na maioria dos estudantes. O filme *A Onda* conseguiu aliar questões do cotidiano dos estudantes com os conteúdos das aulas de história (ascensão do nazifascismo no século XX) com objetivo de organizar o raciocínio histórico

De início, com o objetivo de apurar o olhar dos alunos, para depois assistirmos ao filme, realizamos um diálogo preparatório, expondo as possibilidades de trabalharmos com o cinema para além do que vemos nas cenas. Com esse foco, apontamos que era possível identificar alguns objetivos da produção da obra, tomando como referência as características sociais, culturais, políticas e econômicas do país de origem do filme, no período em que foi produzido e da forma em que foi pensado. Como afirma Rodrigo de Almeida Ferreira

Por essa perspectiva, rompe-se com a prática recorrente de buscar reforço do conteúdo disciplinar com a exibição, o que abre espaço para o desenvolvimento de ações inscritas na leitura fílmica, ou seja, exercícios para a educação do olhar tomando o filme como objeto a ser analisado (não apenas como fonte). (FERREIRA, 2018, p.58).

As impressões e reflexões sobre a exibição do filme foram expostas através de um questionário respondido, agora com identificação, pelos estudantes a partir de pesquisas realizadas de forma autônoma em suas casas (ver Anexo 2). Por esse instrumento, a maioria dos estudantes relacionou a produção do filme ao período de crise capitalista nos anos 2000, ressaltando o crescimento da intolerância e xenofobia na Europa dessa fase. Apesar de muitas respostas serem cópias de sites, notamos, no entanto, que a maioria dos estudantes assinalou que o filme queria provocar uma reflexão sobre a ascensão de discursos fascistas no mundo e seu apelo entre a juventude.

A segunda parte do questionário relacionava o filme aos regimes nazifascistas. Novamente, a partir das suas pesquisas, a maioria expôs situações relacionando momentos de crise do sistema capitalista à ascensão de discursos de medo, união, obediência e combate aos inimigos. Nessa mesma linha, uma elevada porcentagem dos alunos viam muitos fatores positivos no movimento *A Onda*, especialmente relacionadas à ordem, à obediência e à união. Entre fatores negativos, a maioria apontou a violência.

É possível notar nas respostas dos alunos um apreço pelos valores conservadores, ligados à disciplina e ordem essa postura acaba por dialogar com os resultados apresentados pelo questionário diagnóstico, pois lá ficou evidente que o desconhecimento com referência aos DH, em muitos casos, motiva-os a exaltarem um controle rígido da sociedade. Por outro lado, ao apontarem a violência como um fator negativo, possibilita-nos relacionar com o cotidiano brasileiro de insegurança e brutalidade, o que foi também assinalado no primeiro questionário.

Para finalizar o questionário, as turmas responderam questões que faziam uma ligação entre os fatos ocorridos no filme e o cotidiano dos jovens no Brasil. Nessa linha, perguntamos quais os motivos levariam jovens a participarem de grupos como *A onda*? A maioria das respostas assinalou que os alunos foram influenciados pelo professor. Entretanto, outros conseguiram fazer uma reflexão mais ampla sobre essa questão, apontando que em um mundo em crise de valores, com problemas sociais, altas taxas de desempregos e sem grandes perspectivas de um futuro garantido, um movimento como esse dava um sentido para a vida daqueles alunos. O aluno L.H apontou que “a possibilidade de participar de uma causa, um grupo, foi o que motivou os alunos a participarem do movimento da *Onda*, bastou alguém com bons argumentos e discurso para atraí-los”.

Seguindo na análise das relações do filme com o cotidiano dos estudantes, notamos que grande parcela dos estudantes achava possível e até bom a existência de uma ditadura no Brasil, assinalavam isso pontuando que um regime assim colocaria ordem e acabaria com a corrupção. Por outro lado, perguntados se um movimento como *A Onda* seria viável entre eles, a maioria assinalou que seria inviável, pois, todos têm opiniões diferentes e não se enquadram neste perfil. Para outros, como H.R.,

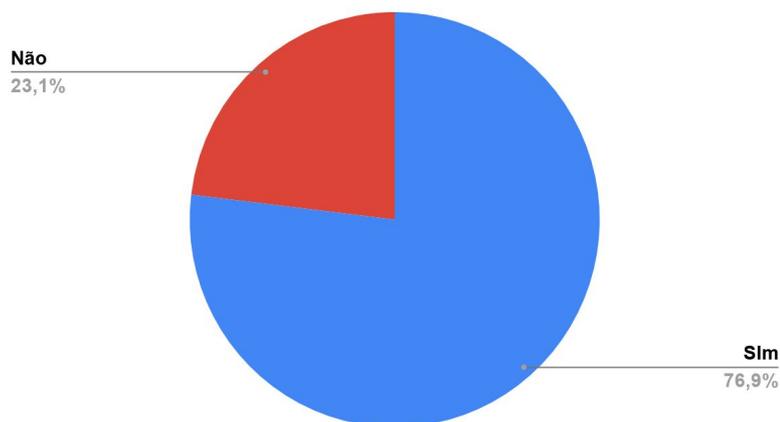
Em situações de crise e falta de perspectivas, tendo um líder convincente o suficiente seria possível existir um movimento como *A Onda* entre o grupo que convivo. Do mesmo jeito é possível a existência de uma ditadura no Brasil, principalmente se as pessoas colocarem sua fé em um governo autoritário e fecharem seus olhos e ouvidos, e seguirem-no sem nenhum questionamento, deixando de lado a própria visão e opinião sobre o assunto. (H.R)

Nos gráficos três e quatro, apresentados abaixo, demonstramos a opinião dos estudantes sobre questões referentes ao filme e ao seu cotidiano. No gráfico três vemos as opiniões dos

alunos sobre a viabilidade de uma ditadura no Brasil. O gráfico quatro revela a opinião deles sobre a possibilidade da existência de um movimento como o apresentado no filme entre eles.

Gráfico 3

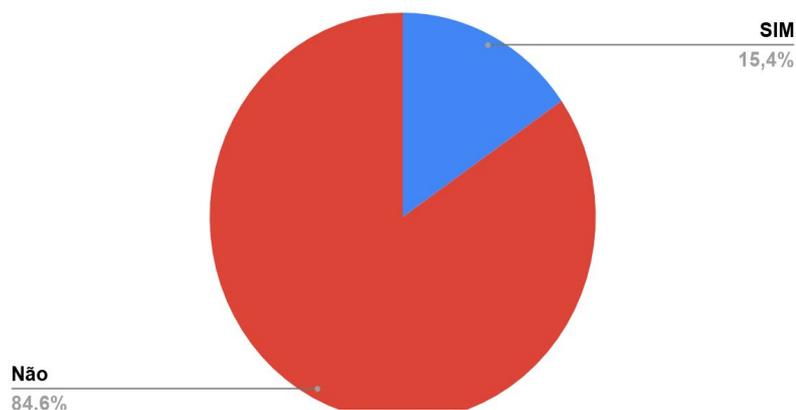
Hoje em dia seria possível a existência de uma ditadura no Brasil?



Fonte: questionário sobre o filme *A Onda*, aplicado no Colégio Estadual Praia do Siqueira, em 2019. Total de 39 questionários.

Gráfico 4

Seria possível a existência de um movimento como a "Onda" entre os jovens brasileiros hoje?



Fonte: questionário sobre o filme *A Onda*, aplicado no Colégio Estadual Praia do Siqueira, em 2019. Total de 39 questionários.

As partir das informações fornecidas pelos questionários, realizamos um debate com os alunos sobre como o filme havia contribuído para eles relacionarem os fatos históricos com o seu cotidiano. Muitos afirmaram que com a exibição do filme e com o trabalho de análise realizado, foi possível ver coisas em comum nos temas relacionados à Segunda Guerra Mundial, com os períodos de desestabilização econômica, de falta de empregos e aumento da violência, associados ao crescimento de regimes autoritários e, em certa medida, uma relação com os discursos de intolerância presentes em seu cotidiano.

Ao fazermos uma análise das interpretações dos estudantes sobre a atividade, é possível notar que despertou um olhar mais amplo para as possibilidades do trabalho com cinema. Nesse sentido, foi possível depreender sua compreensão quanto à viabilidade do uso de filmes para contextualizar a história, fazendo uma correlação com o seu cotidiano e os interesses por trás da sua produção.

As reflexões possibilitaram a análise de como o trabalho com cinema e história poderia suscitar questões, tanto relacionadas ao conteúdo das aulas da referida disciplina, no caso o fascismo e a Segunda Guerra Mundial, quanto da vida cotidiana e temáticas relacionadas à história do tempo presente. Tal condição se enquadra na perspectiva que Rodrigo de Almeida Ferreira aponta:

É mais pertinente dimensionar o potencial educativo que os filmes podem desempenhar. Nesse sentido, assume-se a compreensão do filme como temática histórica a partir das discussões sobre a chamada história pública:

- Por ampliar o público que terá contato com aquele acontecimento histórico narrado, seja ele de uma temporalidade passada ou referente ao tempo presente;
- Por estimular, a partir da circularidade do conhecimento histórico, o debate que costuma emergir juntamente com o filme, e que pode impactar nas representações sociais e culturais existentes;
- Por produzir uma narrativa cinematográfica da História elaborada a partir da mobilização de saberes e técnicas de áreas distintas, cujo resultado favorece a problematização e significação do processo histórico. (FERREIRA, 2018, p. 71).

Posto isso, acreditamos que o trabalho com essa atividade foi bem-sucedido, principalmente na questão da ampliação do conceito de fonte histórica e das possibilidades de relacioná-las aos conteúdos. Entretanto, percebemos que a leitura efetuada pelos alunos, em sua maioria, não conseguiu fazer uma relação mais consistente entre o discurso autoritário presente no filme e o aumento da intolerância e descaso com os DH no seu cotidiano. A construção do raciocínio histórico é um processo; dessa forma, elaboramos novas atividades que ampliassem a noção do cinema como fonte, possibilitando também um debate sobre a escrita da história.

A exibição do filme *Uma história de amor e fúria* teve como objetivo principal ampliar o diálogo dos estudantes com as fontes fílmicas, bem como proporcionar subsídios para que eles refletissem sobre a historiografia – vale apontar, aqui, a necessidade dos alunos perceberem as diferenças entre a história e a historiografia. O desenvolvimento do raciocínio histórico passa por esse discernimento. Nessa chave, esse filme possibilita tal diálogo, pois nos dá a oportunidade de refletirmos sobre as diversas formas pelas quais a história pode ser contada, mostrando que ela não é neutra e nem exata. Por outro lado, faz uma relação com os conteúdos de história, dando subsídios para o debate sobre as relações do Estado brasileiro com as populações excluídas.

Nessa linha, foi possível tecer um diálogo com os conteúdos ministrados, em especial com as relações entre o Estado e trabalhadores na chamada *República Velha* e no período do governo de Getúlio Vargas. Posteriormente, em ação desenvolvida já no quarto bimestre, esse filme foi retomado para problematizar a importância DH e como essa realidade se configura no Brasil. O foco principal foi a falta de vigência do Estado de Direito durante a Ditadura Civil Militar brasileira, suas relações com a história do tempo presente e a necessidade da defesa de uma sociedade democrática pautada nos DH.

O método de análise do *Uma história de amor e fúria* foi o mesmo trabalhado com o filme anterior. Partindo de um questionário problematizador, respondido através de pesquisas autônomas, objetivamos discutir questões que a película sugere (Anexo 3). Iniciamos com o mapeamento da conjuntura brasileira no período do lançamento do filme. Sobre essa proposição, os alunos apontaram que o filme foi lançado em 2013, em um período de forte convulsão social no Brasil, marcado por diversos protestos e marchas nas ruas, o que se convencionou chamar As

jornadas de junho.⁴⁵ Grande parte dos alunos ressaltou que o filme serviu de uma boa fonte de debates sobre os rumos do país, nos anos posteriores ao seu lançamento. Essa constatação se deu a partir da reflexão sobre a ação do Estado contra as classes oprimidas e projetou um futuro dominado por milícias e por membros de igrejas. Apontaram, também, que recebeu algumas críticas de grupos específicos por ser considerado doutrinário e parcial.

Vale destacar que a maioria dos alunos conseguiu perceber a ideia da história apresentada por outra perspectiva. Despertou atenção o fato de o filme trazer uma história com referência às classes populares, uma história dos vencidos, como vários destacaram. Para a aluna S.P.: “ao longo do contexto histórico no Brasil sempre houve guerras e conflitos. Sempre os excluídos querendo mudar os rumos das coisas. Só que a história não mostra todos os ângulos, só mostra dos heróis que viraram estátuas, são esses que decidem o que é certo ou errado.” No mesmo sentido, a aluna A.B. aponta que: “sempre nos contaram a história dos vencedores, eles são os nomes de ruas, cidades, praças. Mas, com o filme, é possível ver que a história é feita por todas as pessoas e pode ser contada de muitas formas”.

As respostas supracitadas revelam que parte do objetivo traçado para a atividade foi contemplado. A partir da fonte fílmica, foi possível os estudantes identificarem um dos métodos de escrita da história. O que os possibilitou compreender que existem diversas formas de apresentarmos os fatos históricos, dependendo das perguntas que fazemos as fontes. A realização dessa atividade didática revelou-se muito eficaz para estimular o debate historiográfico em sala de aula. A partir de um filme, não produzido para esse fim, conseguimos pensar as possibilidades

⁴⁵ As *jornadas de junho de 2013* foram uma série de manifestações públicas nas ruas do Brasil. Inicialmente surgiram a partir de São Paulo, em uma manifestação contra o aumento de passagens de ônibus, organizada pelo movimento *Passage Livre*. Entretanto, a insatisfação tomou proporções maiores, incorporando uma diversidade de pautas. Uma parte dos protestos foi direcionada contra a realização da Copa do Mundo de Futebol no Brasil, em 2014 (*Movimento não vai ter Copa*), que apontava superfaturamentos e desvios de dinheiro na construção dos estádios. Além disso, os governantes passaram a ser pressionados, principalmente a então presidenta do país, Dilma Rousseff, e o então governador do Estado do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral (Cabral hoje preso por ações ilícitas nesse período). O aumento das manifestações levou às ruas pessoas de todas as posturas ideológicas, identificadas com pautas conservadoras, anarquistas, socialistas, comunistas, nacionalistas e até os que não tinham essa noção política clara, entretanto acabavam serrando fileiras com os conservadores. Nesse contexto, os ânimos se exaltaram e a polarização ideológica foi inevitável. Os enfrentamentos tomaram as ruas das médias e grandes cidades, como forma de repressão, a polícia agiu de forma muito violenta e truculenta. Após esse período de manifestações, a polarização ideológica ganhou uma amplitude ainda maior, refletida nas eleições de 2014 e no Impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Culminando com a eleição de 2018, na qual o presidente Jair Bolsonaro, identificado com a ultradireita, foi eleito.

de escrever a história. Esse ponto foi muito importante para o desenvolvimento e as reflexões sobre o raciocínio histórico.

Para significar o diálogo entre cinema-história-educação, o filme precisa ultrapassar uma noção estanque de fato histórico como passado. Entendemos, nesse sentido, o *filme com temática histórica* como aquele que apresenta interesse histórico, estimulando a discussão sobre o processo histórico a partir de questões suscitadas pela película ao espectador. Sua dimensão é, portanto, concernente à ideia de cinema-história e, assim compreendido, ultrapassa as fronteiras delimitadas pelo gênero. (FERREIRA, 2018, p. 61).

Seguindo com as reflexões sobre as respostas dos estudantes, agora o foco foi o trabalho com os DH e as relações do Estado brasileiro com as classes oprimidas – percebemos que um padrão de respostas foi a tônica. Para a maioria a História do Brasil sempre foi marcada pelo descaso do Estado com as classes populares. Foi bem ressaltado que, ao contrário da ideia que se propaga de que o Brasil teve uma história pacífica, ela foi marcada por muitas guerras e repressões às classe populares. Para a aluna B.M.: “O filme quis representar que as guerras e a destruição estão sempre presentes, assim como a luta e a esperança num mundo melhor. A minoria está sempre lutando contra a repressão. Acabam sendo marginalizados e perdendo suas vidas nesses conflitos.” Na mesma perspectiva, a aluna K.S. fala que o filme tinha a pretensão de “Contar a história do Brasil desde o início e ressaltar principalmente a desigualdade social”.

Partindo dessas respostas, o debate foi direcionado para uma relação entre esses séculos de guerras e repressão com questões que dizem respeito à sociedade brasileira atual. Assim, indagamos aos alunos se poderíamos apontar alguma similaridade entre as questões debatidas no filme com a realidade brasileira? Encontramos alguma relação com os DH?

Novamente as respostas seguiram uma linha comum. Sinalizaram que a história apontada no filme ressalta que nunca houve no Brasil uma tentativa de solucionar os problemas das classes excluídas. Pelo contrário, toda vez que buscaram conquistar algo, estas eram duramente reprimidas. Muitos relacionaram essa situação às suas vivências diárias. Para o aluno R.M. “podemos notar que os problemas vistos no filme continuam. Porque temos situações de trabalho muito ruins, sem direitos, abuso de poder, preconceitos contra negros, repressão policial e muita violência”. No mesmo sentido, N.R. ressalta que “para diminuir a violência no país era

necessário resolver essas diferenças, com direito à moradia, escola, segurança, trabalho e os DH”.

A última parte do questionário propunha uma discussão a respeito do papel da personagem Janaína no filme, focando na discussão da questão da igualdade de gênero. No filme, a personagem inicia como coadjuvante, uma indígena companheira do personagem principal. Mas, conforme as histórias vão avançando, ela vai ganhando um papel de maior destaque, na história final, ela assume o protagonismo na resistência contra a opressão. As respostas do questionário, de uma forma geral, conseguiram alcançar essa percepção. Como consequência das reflexões sobre a mulher e a conquista de direitos, propomos aos alunos que realizassem pesquisas bibliográficas e de imagens sobre mulheres que lutaram pela igualdade de gênero e pelos DH (Anexo 9).

Partindo para uma parte mais analítica das respostas, identificamos que houve certa mudança no perfil das respostas. Nas primeiras atividades desenvolvidas em 2019, percebemos que havia muito desconhecimento e rejeição aos DH. Porém, a partir das reflexões iniciadas com as questões sobre a Segunda Guerra Mundial e potencializadas com as atividades baseadas nos filmes, a maioria dos estudantes ressignificou seus conhecimentos. Foi notória, então, a valorização dos DH, que passaram a ser compreendidos por eles como algo importante.

Além disso, conseguiram perceber que o descaso com os seus direitos, muitos inscritos nos DH, é algo no cotidiano deles. Como já havíamos expressado antes, as atividades em torno dos filmes ajudaram a proporcionar reflexões sobre as diversas possibilidades para a escrita da história. Notamos, nesse sentido, que os alunos já conseguem identificar como o trabalho da história é constituído. Feito esse diálogo entre cinema-história-educação, vamos agora para a segunda parte do trabalho com as fontes históricas: a imprensa e a história.

3.3 A crítica das notícias para a construção do raciocínio histórico

O trabalho com as fontes da imprensa na sala de aula foi outra atividade de grande relevância para o entendimento da diversidade de versões possíveis para o mesmo fato e da investigação da veracidade das notícias. Para dar subsídios aos alunos pensarem a partir do

raciocínio histórico, foi importante ressaltar que uma notícia de jornal não é história. A notícia jornalística é uma fonte que deve ser analisada e criticada. Dessa forma, como fonte de pesquisa, é que ela contribui para a construção da narrativa histórica. Para as atividades relacionadas a essa temática, desenvolvemos a oficina *Um fato, várias versões* que teve início com a análise dos jornais *Extra* e *Brasil de fato*. A possibilidade de refletirem sobre a diversidade da maneira que os fatos podem ser narrados foi importante, pois muitos alunos não tinham essa percepção dos jornais como algo que carrega os interesses de determinado grupo ou ideologia.

As notícias trabalhadas nesta apresentação inicial tratavam da reforma da previdência social brasileira, aprovada na Câmara dos Deputados e no Senado Federal no de 2019, e dos protestos no Chile, contra o modelo econômico e a previdência deste país. As reflexões dos alunos sobre essa oficina foram feitas através de um texto que, de certa forma, apontaram no sentido desejado. Muitos estudantes conseguiram entender que para produzir história a partir da imprensa precisamos refletir sobre os variados e incongruentes discursos presentes nesses textos. Para a aluna B. R. “Se a gente não buscar nos informar sobre quem está escrevendo os jornais, podem nos manipular”. No mesmo sentido, o aluno C. S. escreve que “entender o que os jornais querem dizer é até mais importante do que as próprias notícias. Com essa oficina, conseguimos notar que cada jornal tem a sua forma de ver o mundo, sempre defendendo essa forma”.

Essas falas dos estudantes vão de encontro ao que afirma Carmen Lozza “Os fatos históricos são noticiados como se não houvesse outra possibilidade para que aquilo ocorresse. Seria assim mesmo e pronto. Desse jeito, para o leitor fica dificultada a compreensão de que ele próprio como cidadão, tem poder para mudar os rumos dos acontecimentos” (LOZZA, 2009, p. 92). Essas respostas são importantes para refletirmos quanto à importância da construção do raciocínio histórico em sala de aula. Principalmente para que os estudantes possam fazer a crítica do que chega até eles, criando mecanismos que deem sentido histórico ao seu cotidiano.

Seguindo as atividades da oficina, os estudantes apresentaram as pesquisas realizadas em jornais sobre o descaso com os DH na Região dos Lagos. Essa atividade foi de suma importância para as etapas posteriores, já que nessa ação eles passaram a exercer a tarefa de levantamento da fonte e de crítica a ela, com objetivo de historicizá-la. Essas bases foram fundamentais para a

redação do jornal-escola, na perspectiva de relacionar as notícias apresentadas com a história e a vida dos estudantes.

Os grupos, ao exporem as notícias, fizeram uma breve reflexão histórica sobre o fato relatado. Nessa linha, o grupo que apresentou uma matéria referente à retirada compulsória de pessoas em situação de rua na cidade de Cabo Frio, relacionou essa medida à privação da liberdade de ir e vir, a condição do desemprego e o descaso público quanto à falta de moradia para todos, foi assinalado ainda, que essa medida descumpria o artigo XXV da Declaração Universal dos Direitos Humanos⁴⁶. A segunda reportagem revelava um trabalho análogo à escravidão no município de Araruama. Sobre esse assunto os alunos teceram relações com a escravidão brasileira e o preconceito ainda presente na sociedade brasileira. Seguindo a apresentação, o próximo grupo trabalhou a violência policial na Região dos Lagos, na matéria, foi relatado que em Cabo Frio existiam altos índices de denúncias de torturas feitas por policiais. A sua análise utilizou a narrativa apresentada no filme *Uma história de amor e fúria* para apontar para a persistência da violência do Estado contra os oprimidos no Brasil. Por fim, a última matéria dizia respeito à tentativa de linchamento acontecida em Araruama. As ponderações dos estudantes foram no sentido de pensar nos perigos de se realizar justiça com as próprias mãos e sobre o perigo de acreditar em boatos.

O quadro apontado no parágrafo anterior, sobre as análises dos alunos a partir de suas pesquisas em jornais, revelou uma mudança na percepção sobre a história e sua relação com os DH. É possível constatar que conseguem operar alguns conceitos desenvolvidos anteriormente, pautando suas reflexões a partir da utilização do documento, como no caso da citação de um artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos ou mantendo um diálogo entre a fonte que ele está trabalhando e outra trabalhada antes, no caso o filme *Uma história de amor e fúria*.

Reafirmamos o papel crucial dessa oficina para a conclusão do trabalho e para a visualização da utilização dos métodos fundamentados no raciocínio histórico. Seguindo nessa perspectiva, realizamos a segunda oficina, na qual apresentamos os diversos problemas causados pela propagação de *fake news*. A intenção, ao realizar essa atividade, foi fornecer mais subsídios

⁴⁶ Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

para que os estudantes pudessem refletir sobre a manipulação de notícias e, assim, agregar bases para que possam ter uma leitura mais crítica da sociedade.

Seguindo o modelo da atividade anterior, a problematização da oficina foi feita através da apresentação de notícias e produção de textos. Conseguimos depreender que os alunos mostraram bastante familiaridade com esse tema. Muitos afirmaram que já haviam compartilhado alguma notícia falsa, mesmo sem saber. Mas, ao aprofundarmos as questões sobre a relevância de apurarmos as notícias, a partir das consequências da propagação dessas inverdades, os estudantes mostraram-se bem preocupados com a expansão das *fake news*.

Após apresentamos as principais formas que esses tipos de notícias falsas são propagadas (Anexo 6), os alunos pesquisaram em casa e trouxeram alguns exemplos de notícias falsas. Dessa maneira, realizamos uma identificação em qual tipo aquelas *fake news* se enquadram e como prejudicariam pessoas, sociedade ou política. Seguindo a atividade, uma grande parcela dos estudantes apontou que o documentário, apresentado durante a oficina sobre notícias falsas, que abordou a questão do linchamento de uma mulher confundida como uma sequestradora de crianças, no Guarujá, em São Paulo, revela o ápice da problemática das *fake news*. Outros relataram a forma como políticos podem utilizar notícias falsas para justificar ações e projetos que podem limitar direitos e serem contrários à população. Para S.P. “Tais discursos podem provocar as mais diversas reações, podendo causar linchamentos e mais violência. No mundo político, o senso crítico das pessoas pode ser afetado por essa onda de mentiras”. O aluno D.W. relata que

Como vimos no vídeo apresentado em aula pelo professor, uma mulher inocente, que estava no lugar errado, na hora errada, acabou linchada até a morte. Nesse ritmo, onde vamos parar? Voltamos às épocas primitivas, na qual vivemos em uma sociedade sem leis, onde os direitos humanos são ignorados. (D.W.)

As falas dos alunos revelam preocupação com a elucidação de notícias falsas, especialmente, para que não haja uma ampliação da barbárie. Tomando como referência o que os alunos salientaram, essas atividades contribuíram para a percepção da importância de historicizar as notícias – além de ficar evidente uma alteração nas suas percepções sobre os DH.

Para finalizar o trabalho com história-imprensa-escola, realizamos a atividade que relacionou os conteúdos sobre a Ditadura Civil-Militar do Brasil, na segunda metade do século XX, com a imprensa e o desrespeito aos DH. Destacando novamente a importância de conhecermos os interesses das notícias e quem as escreve. Outro ponto discutido nesta atividade foi a censura e falta da liberdade de expressão durante a ditadura.

Os resultados apresentados foram muito bons, apesar de muitos alunos já estarem desmotivados pela chegada do fim do ano, alguns já aprovados ou sobrecarregados com seus trabalhos finais. Notamos que vários pensavam a censura e a ditadura como algo danoso para a sociedade. Este posicionamento aponta para uma alteração da realidade do início do ano, quando a maioria acreditava que uma ditadura seria interessante e os DH algo prejudicial ao todo da sociedade. As alunas H.S., S.P. e Y.G. apontam sobre os perigos da censura para a sociedade e como impactam nos direitos do cidadão.

Por vários períodos da história houveram políticas que incentivaram o uso de propagandas para disseminarem o próprio ponto de vista, para que assim não se propagassem ideias contrárias. A censura, no entanto, estaria se opondo aos direitos das pessoas à liberdade de expressão, de formarem e terem sua própria opinião. (H.S.)

Uma sociedade além de seus direitos básicos precisa de desenvolvimento do seu senso crítico, envolvimento na democracia do país e no seu exercício como cidadão, assim, a censura impede todos esses desenvolvimentos individuais. (S.P)

A censura no Brasil causou grandes danos para a democracia, visto que durante essa época mais forte da censura no país, pessoas foram torturadas, mortas, artistas famosos tiveram que se exilar em outros países, pois o governo via suas obras como algo que poderia colocar a população contra o governo (Y.G.)

A atividade encerrou o caminho trilhado para a construção do raciocínio histórico. Observamos, através das atividades com fontes históricas, que houve um crescimento na percepção dos métodos de construção dos discursos histórico, bem como uma ressignificação do entendimento sobre os DH. Chegamos ao momento de elaborar a culminância deste processo de aprendizagem de conteúdos e procedimentos de pesquisa: A produção do jornal-escola *História e Direitos Humanos*.

3.4 - Os direitos humanos no cotidiano dos estudantes: a produção do jornal-escola

A culminância do trabalho aconteceu no princípio de dezembro de 2019 com a elaboração do jornal-escola. Conforme apontado, tivemos alguns problemas no fechamento deste trabalho. Muitos alunos, por já estarem aprovados ou envolvidos com provas finais, não prosseguiram no desenvolvimento desta atividade. Além disso, no mês de novembro, sem organização muito prévia, foram realizados alguns passeios culturais, que abreviaram o número de aulas que teríamos para desenvolver as atividades. Essa situação prejudicou a apresentação do jornal para o todo da escola, ficando resumida apenas às duas turmas que desenvolveram o projeto.

As etapas da produção do jornal foram desenvolvidas para problematizar a história do Brasil com as questões sobre os DH na Região dos Lagos. Nesse sentido, os alunos foram estimulados a conceberem um jornal que fizesse essa relação entre a História e a imprensa. Acreditamos que as atividades desenvolvidas ao longo do ano tenham contribuído de forma significativa para um olhar mais crítico sobre as possibilidades de escrita da história. Proporcionando recursos aos estudantes para a ampliação da capacidade de analisar, questionar as fontes históricas, articular o raciocínio histórico e refletir sobre os DH.

As matérias redigidas pelos alunos foram baseadas em notícias publicadas em diversos jornais, sobre a Região dos Lagos e sobre os direitos humanos. Muitas, inclusive, já tinham sido trabalhadas na oficina *Um fato, várias versões*. Cada texto publicado teve o intuito de fazer uma relação entre as continuidades da História do Brasil com os DH no cotidiano dos estudantes. Consideramos que produção do jornal, apesar dos problemas citados, conseguiu alcançar os objetivos, em especial pela problematização, ainda que breve, dos contextos históricos.

Didaticamente, os alunos foram separados em grupos de quatro integrantes, sendo estimulados a pensar historicamente as notícias que eles apresentariam. Um dos grupos pensou a relação entre o cinema e a História. Seu texto fez referências às aulas trabalhadas durante o ano e realizou uma breve análise do filme *Uma história de amor e fúria*. Nesse contexto, podemos afirmar que parte do nosso trabalho desenvolvido ao longo do ano foi exitoso, já que os

estudantes conseguiram relacionar o uso do cinema como uma ferramenta possível para pensar a História e a sociedade.

Seguindo as reflexões sobre as notícias elaboradas, notamos que elas contemplaram as proposições de notarmos os DH na Região dos Lagos fluminense. Nessa linha, a diversidade de notícias ressaltou vários aspectos, por exemplo: ao noticiarem sobre a questão do trabalho escravo no século XXI, percebemos que teceram uma relação com os quase 400 anos de escravidão brasileira; o descaso e a violência com pessoas em situação de desamparo, com o caso da retirada compulsória das pessoas em situação de rua em Cabo Frio, foi relacionado a um artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos; o crescimento dos casos de intolerância e agressões contra grupos LGBTs, também receberam uma contextualização quanto à necessidade de respeito à diferença; a matéria sobre a morte do presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cabo Frio, no final da década de 1980, recebeu uma contextualização histórica da luta pela terra na Região dos Lagos; sobre as práticas de torturas realizadas por policiais na Região dos Lagos foi assinalado o quanto essa situação desrespeita os DH e possibilita injustiças; por fim o importante debate sobre as notícias falsas e suas consequências, a partir de uma tentativa de linchamento na cidade de Araruama (RJ).

Acreditamos que o desenvolvimento do jornal-escola foi bem sucedido, graças a todas as etapas desenvolvidas anteriormente, foi possível notar a historicização das notícias, projetando um sentido crítico nelas. As oficinas deram bases muito importantes para a redação das notícias. Houve uma mudança no entendimento dos alunos sobre os DH, na percepção da diversidade das fontes históricas, bem como apontou para um crescimento na capacidade de ponderar as questões diárias relacionadas à história, o que chamamos nesse texto de raciocínio histórico.

3.5 O relatório final e o parecer dos alunos sobre o trabalho

Para finalizar as reflexões sobre o trabalho no ano de 2019, propomos um relatório aos alunos, avaliando alguns pontos desenvolvidos ao longo do ano (Anexo 12). Os discentes foram provocados a refletir sobre as relações do cinema com as aulas de História, as possibilidades de

trabalhar fontes históricas em sala de aula, a importância de contextualizar as notícias e o entendimento dos DH.

Mesmo com cerca de 30% dos alunos (12) não participando da atividade, em decorrência da situação de final de ano, como ressaltamos, as respostas se adequaram ao que pretendíamos como objetivos do trabalho. Muitas respostas apontaram a importância de termos analisado as fontes históricas em sala de aula. Destacaram, principalmente, que as atividades aproximaram a história das suas realidades e contribuíram para o entendimento dos caminhos necessários para a produção histórica. Como exemplo deste aprendizado, citamos as falas das alunas A.B.R., S.P. e do aluno P.L.:

Acho que o trabalho nas aulas de história esse ano tiveram algumas coisas diferentes. Gostei principalmente do trabalho com os jornais e do debate das *fake news*. Trabalhando com as fontes podemos entender um pouco como a história é feita. Ainda deu para ver que existem muitas versões sobre o mesmo fato. Não devemos acreditar que tudo que aparece na TV é verdadeiro. (A.B.R.)

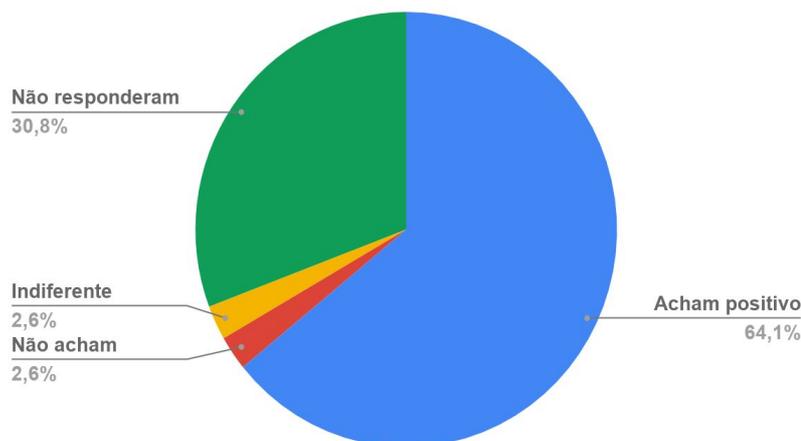
Nunca gostei muito de história. Esse ano tiveram algumas coisas mais atraentes e pude ver como ela é feita um pouco. Usar as fontes da história na sala de aula acho que aproximou o trabalho do pesquisador a nossa vida prática. Entendi que a história não é produzida da cabeça de alguém, existem jeitos e métodos para escrever sobre ela. Por exemplo, no filme *Uma história de amor e fúria* podemos ver que a história está muito ligada a uma questão popular, uma história não dos heróis que viraram estátuas, mas das pessoas comuns. A história não é exata. (S.P.)

Acho que a história tem várias versões, algumas não contadas. Muitas são as visões apresentadas, vejo na internet várias outras histórias que muitas vezes não debatidas nas aulas. Apesar disso, entendi que é preciso um método para se produzir história. Não se pode apenas sair por aí dando “chute”. (P.L.)

As respostas, nesse sentido, foram satisfatórias. Dessa forma, as atividades com as fontes cumpriram o seu objetivo, aproximando os alunos dos métodos de produção da história e despertando a noção de que a história ensinada tem íntima relação com os fatos cotidianos. Baseado nas respostas desenvolvidas, apresentamos na próxima página, o gráfico 5 que assinala o número de alunos que notaram a contribuição das fontes históricas para o entendimento da produção histórica e a facilitação do seu relacionamento com os conteúdos trabalhados nas aulas.

Gráfico 5

A importância das fontes históricas para as aulas de história



Fonte: Relatório final das atividades desenvolvidas nas aulas de História, nas turmas de terceiro ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Praia do Siqueira. Total de 27 questionários.

A respeito do uso do cinema como fomentador do debate histórico, os estudantes mostraram-se entusiasmados com as possibilidades de pensar o filme como algo que revela diversos aspectos da sociedade. Para A.P.S. e B.M

Os filmes foram legais, gostei do filme *A onda*. Porque trabalhava coisas do nosso dia a dia, *bullying*, liderança, dentre outros temas. O cinema na escola pode facilitar o entendimento do conteúdo trabalhado, mas também pode mostrar um pouco da sociedade que vivemos. Isso deu para perceber após os debates nas aulas. No filme *A onda* deu para ver que podemos ter governos e pessoas que seguem ideias que podem acabar levando a uma sociedade de conflito e de não respeito ao outro. (A.P.S.)

Consegui perceber a partir das atividades e debates que somos personagens que constroem a história diariamente. Como diz aquela parte do filme *Uma história de amor e fúria* “o passado é o que tá acontecendo agora, a cada dia uma nova página é escrita com histórias cheias de amor e fúria, viver sem conhecer o passado é viver no escuro.” A história não é feita pelos governantes ou autoridades, mas construída das opções e lutas diárias. (B.M.)

Foram importantes as afirmações dos alunos para depreendermos que a partir do uso do cinema, eles conseguiram fazer as conexões entre os conteúdos das aulas, a sua realidade e as possíveis interpretações sociais que podemos fazer a partir da análise do que não é filme. Assim

como o trabalho com as fontes atingiu seus objetivos, afirmamos que os estudantes conseguiram perceber as maneiras pelas quais podemos trabalhar com a fonte fílmica, especificamente.

Quanto ao uso dos jornais em sala de aula, vimos que foi de suma importância, já que muitos dos estudantes não tinham essa compreensão de que os fatos são contados de diferentes formas, conforme o interesse de quem os relata e da empresa. Esse passo foi fundamental para que tivessem mais senso crítico e reflexivo sobre o que chega até eles. Para o aluno J.D.

O estudo dos jornais acaba por demonstrar que existem muitas versões para o mesmo fato, cada uma estimulada pelo dono do jornal. Muitas das vezes também as notícias divulgadas na internet são falsas. Isso pode levar a graves consequências, pois muitas pessoas saem repetindo sem buscar saber se são verdades. (J.D.)

A utilização de jornais como fontes históricas foi, ainda, muito relevante para a elaboração do jornal-escola. As reflexões e oficinas ajudaram os alunos a produzirem um material pautado em fatos sobre os DH na região mais embasados no raciocínio histórico. Acreditamos, também, que os objetivos específicos para essa atividade foram alcançados.

Por fim, vamos ponderar sobre o que os alunos manifestaram sobre os DH e o seu ensino nas escolas. Lembrando que, inicialmente, os estudantes mostraram profundo desconhecimento sobre esse tema e muitos entendiam que era algo danoso à sociedade sua existência.

No período final do ano de 2019, com a produção do jornal-escola e a elaboração do relatório, pudemos notar uma mudança de entendimento dos DH pela maioria dos alunos: observamos uma postura de respeito e até de engajamento em sua defesa. No final do processo, a situação se inverteu: agora era uma minoria que considerava a existência e a luta pela consolidação dos DH como algo ruim, que “beneficiava apenas bandidos”. Refletindo a expressão do maior contingente de estudantes, o aluno P.C. e a aluna Y.G. assinalam que

Eu quase não sabia nada sobre os direitos humanos. Só via o que falavam na internet, que era para proteger bandidos. Esse ano na escola consegui ver que existem muitos direitos humanos e que fazem parte do nosso dia a dia. Toda pessoa tem que ter esses direitos e direito a ser julgado apenas pela lei. É muito importante que se estude isso na escola para que todos tenham essa noção. (P.C.)

Nos últimos tempos sempre ouvi muitas críticas aos defensores dos direitos humanos como protetores de bandidos, acho que devemos nos informar bem sobre isso, perceber quando foram elaborados e a quantia de questões que eles englobam. Acho muito importante o seu estudo para termos essa noção. (Y.G.)

Pelo exposto, o trabalho realizado contribuiu de forma significativa para melhorar o entendimento desses estudantes sobre as questões propostas durante o ano. Para finalizar, notamos que houve uma mudança significativa na relação destes estudantes com a disciplina de história, com a percepção de como a história é produzida, como dialogar com as fontes, a importância de entender as coisas do cotidiano a partir do raciocínio histórico e a grande relevância dos DH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dois anos de curso deste mestrado, foi possível vivenciar as dificuldades encontradas pela maioria dos professores que buscam a qualificação da sua prática diária. Aliar o cotidiano de inúmeras escolas, com deslocamentos e produção acadêmica é uma tarefa árdua. Junta-se a isso, as diversas formas de ataques à escola e às universidades públicas, que acabam por gerar questionamentos sobre o sentido de realizarmos esse projeto. Todavia, o formato de trabalho desse Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória) acaba nos proporcionando uma verdadeira rede de apoio. Isso acontece principalmente porque os que estão ali fazem parte de realidades semelhantes, os questionamentos, inseguranças e problemas são comuns a quase todos.

Os trabalhos deste programa de mestrado buscam qualificar as práticas docentes, dando sentido à história estudada em sala de aula. Dialogando entre os saberes teóricos da academia e a prática intelectual do professor que se encontra no ensino regular. Essa condição acaba por abrandar os problemas expostos ao início dessas considerações.

O desenvolvimento deste projeto na escola, culminado com essa dissertação, mostrou-se algo bem trabalhoso e complexo. Entretanto, percebemos que as atividades conseguiram atingir os objetivos propostos ao iniciarmos tal empreitada. A nossa inquietude frente à dificuldade dos alunos em relacionar o ensino de história aos episódios políticos, sociais e culturais que vivenciam diariamente, somados a uma crescente banalização da violência e do descaso com os DH, nos motivou a seguirmos nesse projeto.

Ao iniciarmos as atividades, notamos uma resistência muito grande dos alunos em realizarem o debate sobre os DH. Muitos, utilizando-se de falas do senso comum, afirmavam tratar-se de tentativa de doutrinação. Porém, no decorrer do desenvolvimento das ações, o diálogo com as fontes históricas possibilitou uma nova vivência para o professor e os alunos. Notamos que, a cada nova atividade, os discentes reorganizavam as ideias e conseguiam articulá-las ao raciocínio histórico.

Acreditamos que, ao trabalharmos o cinema e a imprensa como produtores de sentido histórico, ampliamos a percepção dos estudantes sobre as possibilidades de diálogos entre o

cotidiano e a História. Ao final, avaliando as suas impressões sobre essas atividades, ficou evidente que já não tinham a mesma visão sobre o cinema e a imprensa. Ao contrário, depreenderam que poderiam buscar elementos nos filmes e jornais que relacionassem suas vidas com a história.

O trabalho de produção do jornal-escola refletiu essa mudança de percepção quanto à importância dos DH. Notamos que ao identificarem que o descaso com esses direitos faz parte do seu dia a dia, passaram a refletir mais criticamente sobre essa questão. Pelo que foi apurado na escola, a grande maioria tinha muito pouco conhecimento sobre essa temática, tal condição reforça a ideia de que devemos ter uma educação regular que tenha essa pauta como algo de suma relevância.

Ainda sobre o jornal, como já assinalamos antes, tivemos alguns problemas de calendário e até certo desinteresse de uma parcela de alunos. Esses fatores prejudicaram a divulgação apropriada do material produzido nas aulas de história, inicialmente planejado para a comunidade do Colégio Estadual Praia do Siqueira, já que ficou sua apresentação restrita às turmas que o produziram.

Analisando os passos trilhados e a produção final dos estudantes, acreditamos que a maioria dos objetivos foram concretizados. Os alunos conseguiram desenvolver um aprimoramento no raciocínio histórico, através das fontes históricas. Verificaram a amplitude de possibilidades para a escrita histórica e como elas dialogam com sua vida. Puderam, por fim, repensar suas perspectivas frente aos direitos humanos.

Finalizando essa dissertação, vale fazer uma reflexão sobre a questão tão alardeada do “professor doutrinador.” As práticas didáticas desenvolvidas ao longo desse processo apontam para uma desconstrução desta afirmação. As sequências didáticas propostas aos alunos caminharam num sentido inverso a essa postura. O trabalho com os métodos de produção da história, o contato dos estudantes com as fontes históricas e a crítica a essas fontes, permitiram a eles compreender o processo de produção do conhecimento por outro ângulo. É notório que, na conclusão das atividades, esses alunos saem do papel de receptores de informações para o de protagonistas do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a prática do ensino de história é valorizada, principalmente quando pessoas com total desconhecimento de determinado tema, ao

utilizaram-se de métodos científicos da História, conseguem fazer a conexão entre as questões socialmente vivas, a história e suas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU, Marcelo Santos de; CUNHA, Nara Rúbia de C. Cultura de História, história pública e ensino de história: investigação e formação de professores de história. *Revista história hoje*, v.8, n 15, p 66-88 - ANPUH, 2019. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/527/311>

ALMEIDA NETO, Antônio Simplício; SIQUEIRA, Lucília Santos. Direitos Humanos e Cultura Escolar. In : ALMEIDA NETO, Antônio Simplício; SIQUEIRA, Lucília Santos. **Direitos Humanos e Cultura Escolar**. São Paulo: Alameda, 2017.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Thomaz Tadeu (Org). **Currículo, Cultura e sociedade**, São Paulo: Cortez, 2005

BARCA, Isabel. Os jovens portugueses: ideias em História *Revista PERSPECTIVA, Florianópolis*, v. 22, n. 02, p 381-403, jul./dez. 2004 Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, **Ensino de história fundamentos e métodos**, São paulo: cortez, 2008.

BOBBIO, Norberto, A era dos direitos. tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. — 7a reimpressão.

BRASIL.**Base Nacional Comum Curricular - ensino médio**. 2018, Brasília,,,,,,,,,,,,,

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Brasil.

..... MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999

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

CANDAU, Vera. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In : SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. (Org) **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos/** – João Pessoa: Editora Universitária, 2007

CATTINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. IN: CÁSSIO, Fernando (Org), **Educação contra a barbárie.** São Paulo: Boitempo, 2019.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica. Implicações Didáticas de Uma Discussão Contemporânea.** Rio de Janeiro: FGV, 2011.

DAVIES, Nicholas. Elementos para a construção do currículo de história. IN: DAVIES, Nicholas (ORG), **Para além dos conteúdos no ensino de história.** Rio de Janeiro: acess, 2001.

DE LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. IN: PINSKY, Carla Bassanezi, **Fontes Históricas.** São Paulo : Contexto, 2008.

ESCOSTEGUY FILHO, João Carlos, Batalhas públicas pela história nas redes sociais: articulações para uma educação histórica em direitos humanos, *Revista história hoje*, v.8, n 15, p 39-65 - ANPUH, 2019. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/531/309>

FARIA, Maria Alice, **O jornal na sala de aula.** São Paulo: contexto, 2001.

FERNANDES, Ângela V. M & PALUDETO. Melina Casari. Educação e Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago 2010

FERREIRA, Marieta de Moraes. Quais as afinidades entre um mestrado profissional em ensino de história e a História pública? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo & BORGES, Viviane Trindade (org). **Que história pública queremos?** São Paulo: letra e voz, 2018.

FERREIRA, Raquel F. dos Santos . Ensino de História com o uso de jornais: construindo olhares investigativos. *Revista Travessias (UNIOESTE. Online)*, v. 5, p. 531-560, 2011.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida; PENNA, Fernando de Araújo. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: práticas de história pública frente a BNCC e ao ESP. IN: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MENESES, Sônia. **História pública em debate: patrimônio, educação e mediações dos passado (org).** São Paulo: letra e voz, 2018.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. História Pública e ensino de história: um olhar sobre o filme no livro didático. Revista observatório - dossiê por uma história pública: comunicação e ensino, v 3, n 2, Palmas, abr-jun 2017. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/issue/view/178>

----- **Luz, câmera e história: praticas e ensino com cinema**, Belo horizonte, Autêntica, 2018.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: ed. Paz e terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**, 17 ed, Rio de Janeiro, paz e terra, 1987.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única. In: MAUAD, Ana Maria, ALMEIDA, Juniele Rabêlo de & Santhiago, Ricardo (org). **História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e voz, 2016.

GIL, Carmen Zeli de Vargas & EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje - dossiê Ensino de história, direitos humanos e temas sensíveis*, v 7, n 13, jan-jun 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i13>

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GONTIJO, Rebeca. Cultura Histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & OLIVEIRA, Margarida Maria dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV editora, 2019.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: contexto, 2010.

LARROSA, Jorge b. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, N 19, Rio de Janeiro, jan-abril 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

LIDDINGTON, Jill. O que é História Pública? Os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de & ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org). **Introdução à História Pública**, São Paulo: letra e voz, 2011

LOPES, Alice Ribeiro Casemiro, **Políticas de integração curricular**, Rio de Janeiro, EdUERJ, 2008.

LOZZA, Carmen. **Escritos sobre jornal e educação: olhares de longe e de perto**, São Paulo: Global, 2009.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. *Revista brasileira de história, São Paulo, v.37, n 74, 2017, pp 135-174*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472017v37n74-06>.

MENESES, Sônia, Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. *Revista história hoje, v.8, n 15, p 66-88 - ANPUH, 2019*. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/522/299>

MONDAINI, Marco, Direitos Humanos. IN: PINSKY, Carla Bassanezi (org), **Novos temas nas aulas de história**, São Paulo, contexto, 2010.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer. In: DAVIES, Nicholas (Org). **Para além dos conteúdos no ensino de história**. Rio de Janeiro: acess, 2001.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: A História depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi, **Fontes Históricas**. São Paulo : Contexto, 2008.

----- **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Marco Antônio. A Escola frente aos Direitos Humanos. In : ALMEIDA NETO, Antônio Símplicio; SIQUEIRA, Lucília Santos. **Direitos Humanos e Cultura Escolar**. São Paulo: Alameda, 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet & Seffner, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje, volume 7, número 13, pg. 19*

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira, Ensino de história e a história pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula. *Revista história hoje, v.8, n 15, p 89-110 - ANPUH, 2019*. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/506/300>

RUSEN, Jorn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Revista Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006*. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279/285>

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org). **O saber histórico na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (Org). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

VICENTINO, Claudio e Bruno. **Olhares da história: Brasil e mundo**, São Paulo: Scipione, 2016 - Volume 3

HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS

COLÉGIO PRAIA DO SIQUEIRA, DEZEMBRO DE 2019

Estamos no século XVIII?



Caso análogo à escravidão em Araruama pg.3

QUEM TEM MEDO DE FAKE NEWS?

Vivemos no Brasil uma onda de propagação de notícias falsas, as fake News. Essa prática não é nova no país, já nos anos 1930, o grupo político do presidente Getúlio Vargas promoveu essa prática, no caso do chamado "plano Cohen." Vejamos a seguir ver os problemas acarretados por elas, como evitar cair em fake news e os graves problemas causados por uma delas na cidade de Araruama. Pg.2

A QUESTÃO DA TERRA EM CABO FRIO – 31 ANOS DO ASSASSINATO DO SINDICALISTA RURAL SEBASTIÃO LAN – Muitos dos visitantes que frequentam a feira dominical de produtores rurais de Cabo Frio, a "feira Sebastião Lan", não conhecem a história dessa liderança dos pequenos produtores rurais e trabalhadores sem terra da região. Pg.4

A violência contra mulheres e o público LGBT sempre foi uma marca na história do Brasil, mas nos últimos tempos temos vivido um aumento das agressões físicas e verbais. Um crime desses aconteceu na cidade de Armação de Búzios, mostrando toda a intolerância das pessoas e a total falta de respeito aos direitos humanos. Pg.2



Diversão e História – o cinema na sala de aula.

MORADORES DE RUA SÃO EXPULSOS DE CABO FRIO NA CALADA DA NOITE – Diversos relatos dão conta de que inúmeros moradores de rua vem sendo recolhidos pela guarda municipal de Cabo Frio e levados para fora da cidade. O caso vem sendo investigado pela comissão de Direitos Humanos da Câmara de vereadores de Cabo frio.

O PERIGO DAS FAKE NEWS

A utilização de notícias falsas (fake news) tem se configurado como um grande problema brasileiro. Historicamente já existiram esses problemas no Brasil. Em 1937, os aliados do presidente Getúlio Vargas inventaram um documento no qual garantiam existir um plano comunista para destruir os valores nacionais, era o chamado Plano Cohen. Depois verificou-se que era uma fraude, porém Vargas utilizou-se desse fake para aplicar o golpe do Estado Novo, implantando uma ditadura.

Esses casos envolvem muitas questões políticas? Que muitas das vezes acabam por justificar ações que vão contra a democracia e os direitos dos cidadãos. Mas além disso, muitas vezes boatos e notícias falsas podem levar a agressões e assassinatos de pessoas. Um desses casos aconteceu em 2017, na cidade de Araruama, no Rio de Janeiro. Um casal foi vítima de boatos espalhados nas redes sociais. Uma multidão se aglomerou para linchá-los. O caso aconteceu no bairro Mutirão. Os moradores quebraram partes do carro e tentaram virá-lo. O tumulto só terminou com a chegada das viaturas. Depois que o homem e a mulher foram resgatados, uma mulher que estava no meio da confusão ateou fogo no carro vazio. Ele foi detido e levada para a 118ª Delegacia de Polícia.

Casos como esses nos mostram a necessidade identificarmos as notícias e questionarmos se são verdadeiras. E mesmo que sejam porque alguém está dando a notícia dessa forma. Graças a guarda que consegui retirar essas pessoas não houve uma tragédia. Essa é uma das importâncias dos Direitos humanos, todos devem ser julgados perante a lei, sem um linchamento popular.



Carro incendiado por populares

A INTOLERÂNCIA COM A DIVERSIDADE

A busca por tolerância, fim da homofobia e respeito diverso tem sido uma luta constante no Brasil. Entretanto, podemos notar que quer houve um aumento dos casos de violência contra as mulheres e LGBTs nos últimos tempos. Nesses casos prevalecendo a intolerância e não os direitos humanos. Quando lemos sobre isso vemos falas de que as pessoas provocam, os homens não tem que se beijar público, as mulheres não devem sair de roupas curtas. Precisamos filtrar os preconceitos presentes nessas notícias. Para assim entendermos todo o processo histórico de lutas por direitos.

CASAL DE JOVENS FOI AGREDIDO EM 2017, EM Búzios POR SEREM HOMOSSEXUAIS.

Os rapazes que saíam de uma boate da cidade, quando entram em uma Van passaram a ser xingados. Acuados pelos ocupantes da van resolveram descer. Entretanto, quatro homens desceram atrás e os espancaram. Um dos jovens contou que foram agredidos por cerca de 10 minutos, com pedras, pedaços de madeira e chutes.

Entrevistamos dois moradores de Cabo Frio sobre os problemas de discriminação.

Entrevistado 1: É muito triste saber que pessoas com opção sexual diferente não tem um certo sossego, não tem seu direito livre de viver, de ir e vim sem ser julgado, apontado pelas pessoas

Entrevistado 2: Acho que assim como as mulheres dei uma lei voltada para a defesa delas, acho que a galera LGBT também deveria ter uma lei voltada para defesa deles, por que se todos o dias uma pessoa LGBT é agredida fisicamente, moralmente ou verbalmente ate mesmo mortas por um homofóbico. Homofobia é crime

Os muitos usos do cinema nas aulas de história:

O trabalho desenvolvido nas aulas de história esse ano deram a possibilidade de trabalharmos muitos temas a partir dos filmes. Conseguimos perceber que podemos debater muitas outras coisas além do que é apresentado na tela. Trabalhamos por exemplo as diversas formas como a história pode ser contada. Ao assistir o filme "Uma história de amor e fúria" podemos ver uma visão diferente da história, vista pelos olhos dos pobres e excluídos, não a história dos vencedores. Também relacionamos com a falta de Direitos das populações das diversas épocas e regiões do país, que sempre sofreram duras repressões do Estado. Também a luta das mulheres por direitos e pelo protagonismo.



EDITORIAL

Esse jornal foi pensado como forma de culminância do trabalho realizado no ano de 2019, nas turmas de terceiro ano do ensino médio, do Colégio Estadual Praia do Siqueira.

A pretensão é apresentar a produção dos estudantes a partir das reflexões sobre o uso de fontes históricas dialogando com a imprensa e o ensino de história. Tendo no descaso com os direitos humanos a nível regional, o tema debatido.

A escravidão contemporânea em Araruama – A escravidão foi uma chaga que existiu no Brasil por quase quatro séculos. Essa prática tão repulsiva deixou sua marca na sociedade brasileira.

Entretanto, 131 anos após o fim da escravidão, não podemos considerá-la uma questão superada. Em 2018, na cidade de Araruama, foram resgatados dez trabalhadores que estavam submetidos à condições semelhantes ao trabalho escravo. Uma afronta clara a um dos artigos dos direitos humanos mais básicos. Os trabalhadores foram encontrados trabalhando em uma salina, sem as mínimas condições de sobrevivência digna.



Moradores de rua são retirados à força das ruas da cidade de Cabo Frio – nos últimos anos a falta de trabalho e muitas vezes o uso abusivo de drogas tem levado ao aumento do número de moradores de rua.

Essa situação muitas vezes incomoda diversas pessoas. Apesar disso, devemos pensar que são seres humanos que não têm os direitos mínimos respeitados, como uma moradia ou uma assistência social. Na maioria das vezes são vistos como algo a ser combatido. Na cidade de Cabo Frio, em 2018, aconteceram diversas denúncias de ações da guarda municipal, recolhendo essa população e levando de forma obrigatória para fora dos limites da

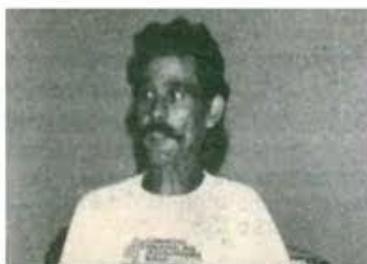
A luta pela terra em Cabo Frio – 31 anos da morte de Sebastião Lan

As disputas de terras e conflitos no campo brasileiro são uma marca histórica. As grandes propriedades rurais, conhecidas como latifúndios, foram na sua maioria construídas através da "grilagem". Através da falsificação de documentos essas enormes propriedades foram formadas. A população pobre não conseguiu a posse da terra, principalmente os negros que foram libertados em 1888, mas foram jogados à própria sorte.

Essas disputas aconteceram de forma intensa em Cabo Frio, na região da antiga fazenda jesuítica de Campos Novos. Nos anos 1980, o crescimento do turismo na região dos Lagos levou ao aumento da especulação imobiliária, assim muitos posseiros acharam sendo alvo de violência e expulsão de suas terras. Nessa situação que surge Sebastião Lan.

Sebastião Lan nasceu em 1942, no Espírito Santo. Chegou a Cabo Frio em 1968 e instalou-se no bairro Campos Novos, local que passava por sérios conflitos entre grileiros e lavradores. Nessas terras, escreveu sua história de luta pela regularização fundiária. Organizou a reabertura do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, que havia sido fechado pelos militares. Foi eleito presidente do sindicato e quatro meses depois de ter assumido, no dia 06 de junho de 1988, véspera de sua ida à Brasília, onde entregaria importante relatório ao Ministro da Reforma Agrária, Sebastião Lan sofreu um atentado na Rodovia Amaral Peixoto, levando seis tiros. Morreu cinco dias depois, aos 46 anos de idade.*

Sebastião Lan é lembrado por toda a sua história de luta em defesa dos trabalhadores rurais. Ele contribuiu de forma exemplar para o desenvolvimento trabalhista e social da cidade de Cabo Frio, bem como pelos direitos dos trabalhadores rurais. Atualmente dá nome ao mercado que abriga a feira do bairro Jardim Caiçara. *Fonte: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj)



A tortura aos presos uma realidade

Na declaração dos direitos humanos está clara a condenação das práticas de tortura. Mesmo assim, é uma situação que sempre acontece. Muitas vezes com o apoio da população. Acredito que o preso deva ser punido pela lei, e não pelos policiais. Pesquisamos a matéria que vem a seguir na revista exame que mostra Cabo Frio como uma cidade que tem muitas dessas situações. A matéria está nesse link e copiada abaixo. <https://exame.abril.com.br/brasil/rj-registra-tres-relatos-de-tortura-a-presos-por-dia-mostra-pesquisa/>

"O Estado do Rio de Janeiro registra oficialmente, em média, três relatos de tortura de presos por dia. De agosto de 2018 a maio de 2019, o Núcleo de Direitos Humanos da Defensoria Pública Estadual recebeu 931 denúncias de pessoas que alegam ter sofrido agressões físicas e psicológicas quando presas. As violações, na maioria dos casos, teriam sido praticadas por policiais militares nos locais onde ocorreram as prisões.

Os dados, que serão apresentados oficialmente nesta sexta-feira, 2, em evento da Defensoria, também elucidam qual é o perfil dessas vítimas: homens negros e com baixa escolaridade.

O levantamento resulta do Protocolo de Prevenção e Combate à Tortura, criado em junho do ano passado. Agentes da Polícia Militar são citados por 73% das vítimas como os responsáveis pelos maus-tratos. Os batalhões mais mencionados não ficam na capital, e sim em municípios como Niterói e Mesquita, na região metropolitana, e Cabo Frio, na Região dos Lagos."

FONTES:

Fílmicas :

DIE WELLE (A Onda). Direção de Dennis Gansel, Alemanha, 2009.

UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA, Direção Luiz Bolognesi, Jean de Moura, Brasil, 2013.

Imprensa:

Jornais online: “Extra”, “Brasil de Fato”, “Folha dos Lagos” , “Folha de búzios”, “O Globo” ,“O Dia”, “Revista época” e portal RC Lagos de notícias.

Programa de televisão: documentário da “TV Record” : “Documentário BR: A tragédia do Guarujá. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=h8wPXHeVsBE&t=1435s>
Acessado em 10 de outubro de 2019.

ANEXOS

Anexo 1

Questionário Diagnóstico sobre direitos humanos:

- 1 - Qual o seu conhecimento sobre direitos humanos?
- 2 - Você já teve aulas que trabalharam direitos humanos?
- 3 - Você acha que os direitos humanos devem existir?
- 4 - Quais as consequências de uma sociedade sem direitos humanos?
- 5 - Quais os direitos humanos que você percebe que são ignorados no bairro ou cidade onde você vive?
- 6 - Analise a seguinte frase: “direitos humanos só servem para proteger bandidos”.

Anexo 2**QUESTIONÁRIO SOBRE O FILME A ONDA**

1 - Realizar um breve relato do filme:

2 - Qual contexto econômico, político e social vivia a Europa e a Alemanha nos anos 1930 (período de elaboração do filme)?

3 - Quais questões históricas relacionadas ao conteúdo que vimos estudando podem ser debatidas a partir do filme?

4 - Podemos relacionar esse filme com os regimes nazifascistas de meados do século XX? Se sim, Qual a relação?

5 - Você acredita ser possível uma ditadura nos dias de hoje no Brasil?

6 - Na sua opinião, o que motivou os alunos a participarem da “Onda”?

7 - Quais os fatos reais inspiraram o filme? Onde e como ocorreram?

8 - Um movimento como “A Onda” seria possível entre o grupo de jovens que você frequenta? Justifique sua resposta.

9 - Como o filme retrata a questão do bullying? Como participar de um grupo pode contribuir para evitar o bullying?

Anexo 3**QUESTIONÁRIO SOBRE O FILME : *UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA***

1) Qual a relação da afirmação feita no filme “Quem não conhece o passado vive no escuro” com os quatro períodos trabalhados na obra?

2) Qual proposta de discussão do diretor do filme quando afirma “ meus heróis não viraram estátuas, morreram lutando contra quem virou?”

3) Faça uma análise da trajetória da personagem Janaína durante os quatro momentos históricos do filme. Como isso pode ser relacionado ao movimento por igualdade de gênero?

4) O que o diretor quis representar com a imortalidade do personagem Abeguar, renascendo em vários períodos da História do Brasil?

5) O diretor representou o inimigo de Abeguar como o Anhangá, que na mitologia indígena é o signo da morte e destruição. Refletindo sobre a história brasileira, qual seria o debate possível de se realizar entre a imortalidade de Abeguar e a permanência do Anhangá?

6) Podemos relacionar o filme com a questão da cidadania e do respeito aos direitos humanos? Justifique

7) No seu cotidiano, na sua cidade ou bairro, você consegue perceber questões debatidas pelos filme?

8) Qual o contexto político, econômico e social do Brasil na década em que o filme foi produzido?

9) Como foi a recepção da crítica ao filme?

10) Qual a opinião dos historiadores sobre a obra ?

11) O filme contou com a consultoria de historiadores para ser realizado? Quais fontes históricas foram utilizadas para a realização do filme?

12) Na sua opinião, qual a pretensão do diretor ao realizar tal filme?

13) O filme suscita um debate sobre a escrita da história? que debate é esse?

Anexo 4

Manchete: _____
Subtítulo: _____
Produzido por: _____
Lide (Quem?/Quando?/Onde?/Por quê?/Como?) _____ _____
Corpo da notícia: _____ _____
Opinião dos entrevistados - pelo menos dois (contra ou a favor e por quê) _____ _____
Fechamento da notícia - impacto ambiental _____ _____
Links e imagens: _____

Anexo 5**Debate sobre a oficina “Um fato, várias versões”**

Quais os fatos são narrados ?

Onde estão acontecendo?

Quais são os veículos que estão divulgando as notícias?

Quais características podemos perceber em comum nas notícias?

O que diferencia as publicadas no Jornal Brasil de Fato das publicadas no globo?

Você pode afirmar que expressam neutralidade?

O que você consegue interpretar ao ver essas notícias ?

Anexo 6 - Oficina “pensando os jornais e redes sociais em tempos de *fake news*.”**Os tipos de *fake news*:**

SÁTIRA OU PARÓDIA: Sem o objetivo de enganar, são piadas que imitam o jeito de uma forma de notícia.

CONTEÚDO FABRICADO: Conteúdo 100% falso, feito com o objetivo de enganar o leitor

CONTEÚDO MANIPULADO: Quando imagens ou notícias são alteradas para passar mensagem diferente da original

CONTEÚDO IMPOSTOR: Atribui dados falsos a uma fonte conhecida. Acontece quando são citados estudos ou pesquisas que não existem.

CONTEXTO FALSO: Imagens ou falas retiradas do contexto em que foram produzidas.

CONTEÚDO ENGANOSO: Quando dados reais são usados para levar a uma conclusão inadequada.

CONEXÃO FALSA: Quando fotos, títulos ou legendas não estão de acordo com o conteúdo do texto (que pode até não conter erros).

Anexo 7 - Oficina “pensando os jornais e redes sociais em tempos de *fake news*.” - pesquisa dos alunos.

Por que você **jamais** deveria vacinar o seu filho

Os governos falsificam estudos e inventam epidemias, como essa epidemia de sarampo que usou uma **imagem falsificada comprada no banco de imagens internacional iStock**.

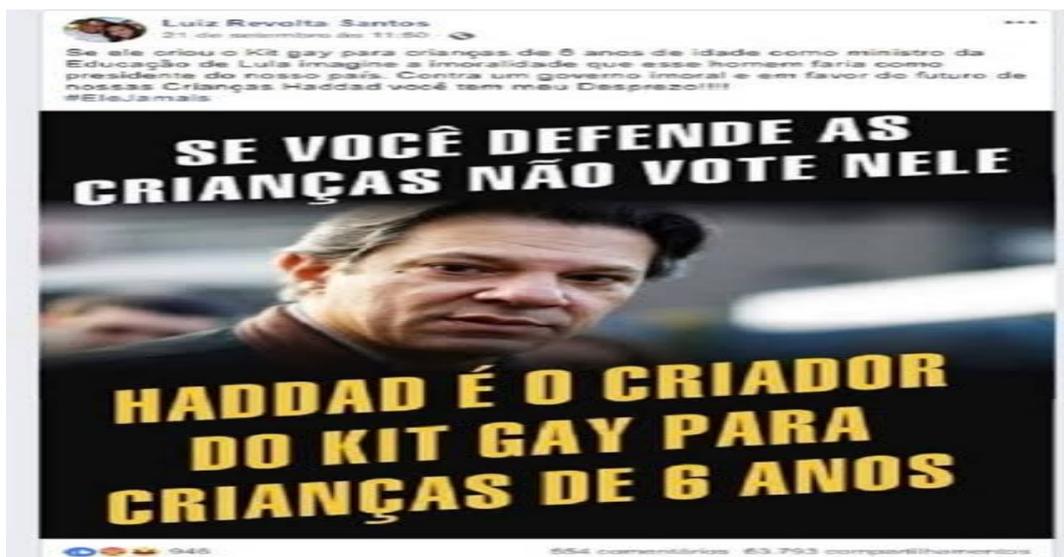
A indústria farmacêutica é uma organização criminosa que tenta por todos os meios envenenar a população. **Essa é a forma mais eficaz de criar o cliente fidelizado para toda a vida!**

Vacinas estão repletas de venenos como mercúrio, alumínio, chumbo, tecidos animais, antibióticos, formaldeídos e vírus vivos.

Essas substâncias ficam estocadas em órgãos internos provocando graves alergias, câncer, degeneração da pele, epilepsia, diabetes, autismo, danos genéticos, **a feminilização dos homens e a confusão de gênero.**



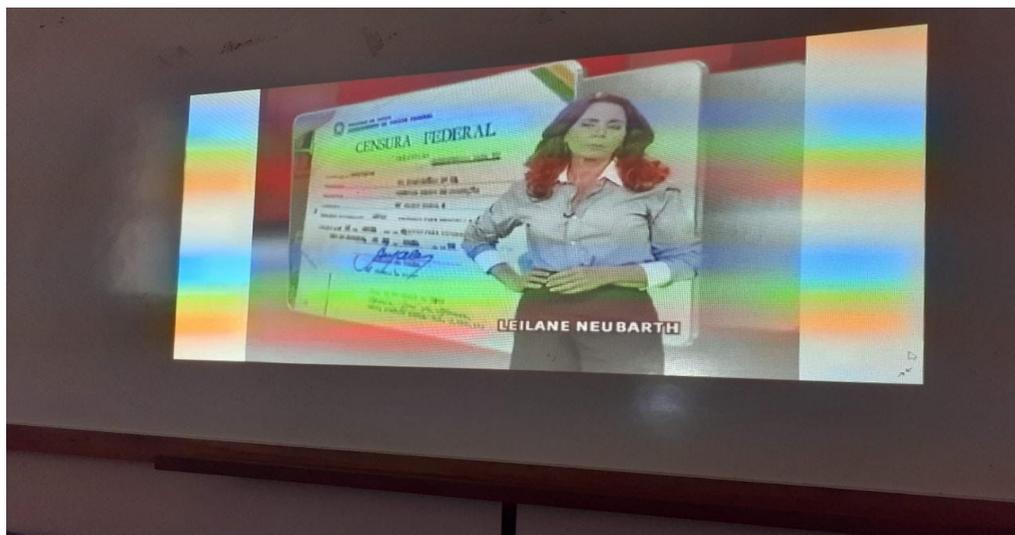
Fake news contra a vacinação



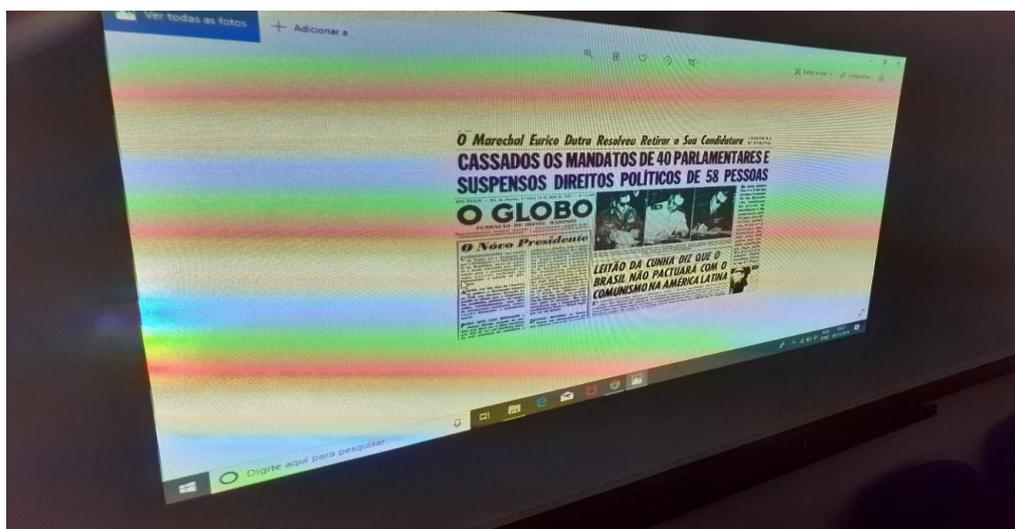
Fake News sobre o “kit gay”

Anexo 8

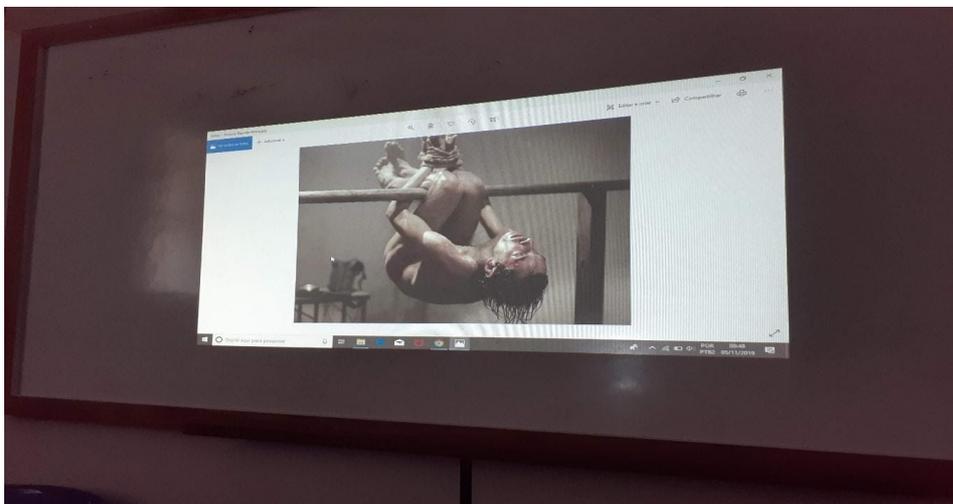
Ação didática sobre a censura e tortura durante a ditadura civil militar brasileira



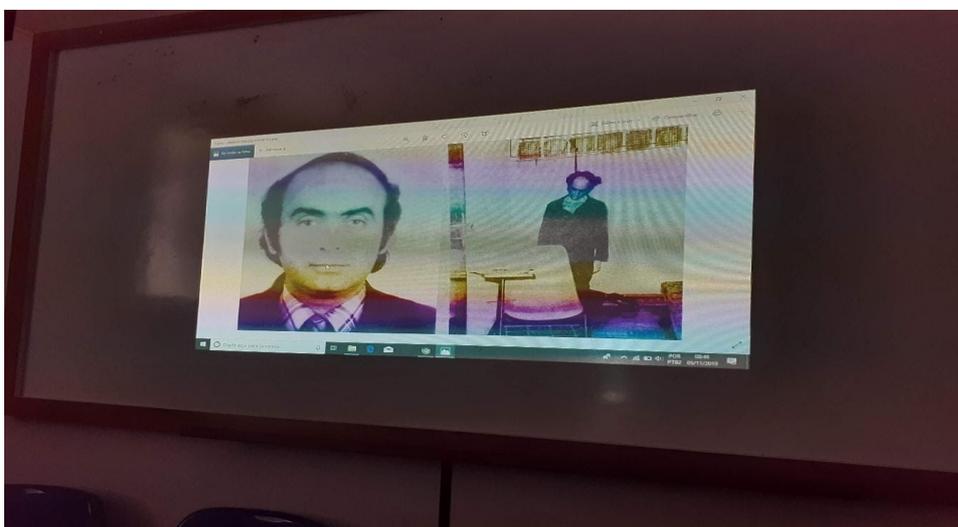
Documentário sobre a censura.



Capa do jornal *O Globo*, 1964.



Prática de tortura na ditadura civil militar brasileira: “ pau de arara”



Vladimir Herzog morto no DOI-CODI de São Paulo, durante a ditadura civil militar brasileira.

Anexo 9

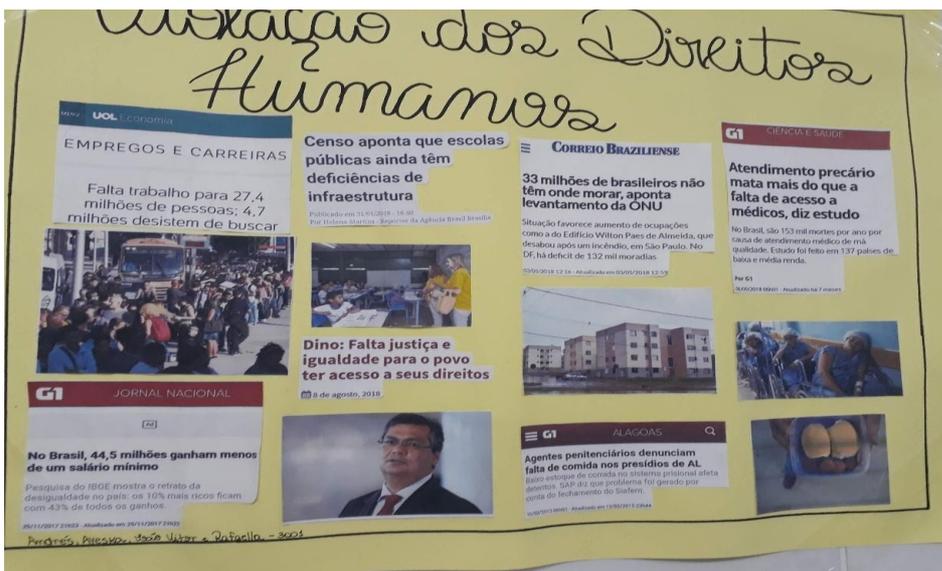
Dissertação sobre a censura no Brasil

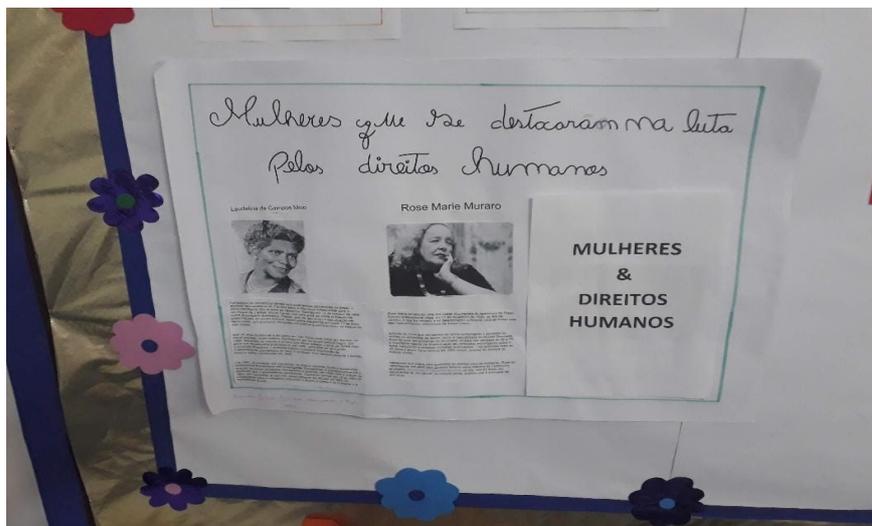
Durante diversos períodos da história do Brasil a censura e a propaganda dos regimes que ocupavam o poder foram marcantes. Em 1937, durante a ditadura do Estado Novo, Getúlio Vargas criou o Departamento de Imprensa e Propaganda que fazia apologia do governo Vargas e perseguia seus opositores. Mas, o período em que a censura foi mais intenso no Brasil foi durante a ditadura civil militar brasileira (1964-1985). Nela os censores proibiam peças, filmes e censuravam jornais.

Outra característica marcante da ditadura civil militar brasileira foi a ausência do Estado de Direito. Essa situação contribuiu muito para o descaso com os direitos humanos e motivou práticas de tortura e assassinatos.

Tomando como referência o exposto acima, além dos debates em sala de aula, escreva um texto dissertativo analisando as consequências da instituição da censura aos meios de comunicações, aos artistas e intelectuais, para os preceitos democráticos, para a liberdade de expressão, garantia dos direitos humanos e pluralidade de ideias.

Anexo 10 - Apresentação dos trabalhos sobre os descasos com os DHs no cotidiano brasileiro



Anexo 11 - Apresentação dos trabalhos “Mulheres e Direitos Humanos”

Anexo 13

Relatório Final dos alunos

Durante o ano de 2019 foram desenvolvidas diversas atividades nas aulas de história trabalhando o uso de fontes históricas como fomentadoras do conhecimento histórico e do debate de ideias. Nessa perspectiva, valorizamos a utilização das fontes da imprensa e do cinema, tendo nos direitos humanos o tema a ser desenvolvido.

Tomando como referência o que foi exposto acima, aliado às práticas realizadas em sala de aula, reflita e escreva um relatório analisando os seguintes pontos:

- Qual a importância do trabalho com as fontes históricas nas aulas de história durante esse ano?
- Como os filmes apresentados contribuíram para os debates nas aulas de história e filosofia? Eles tinham relações com o conteúdo? Qual a importância do uso do cinema nas aulas de história?
- Como o estudo das fontes da imprensa podem contribuir para um melhor entendimento da história? Qual a importância do estudo dos jornais na sala de aula? Como podemos pensar o papel das notícias falsas na sociedade atual?
- De que forma os jornais e o cinema os ajudaram a entender as formas que a história é pensada e desenvolvida?
- Como essas atividades contribuíram para a sua percepção sobre os direitos humanos ? Existe relevância em estudar os direitos humanos na escola?