



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Fabírcia Vieira de Araújo

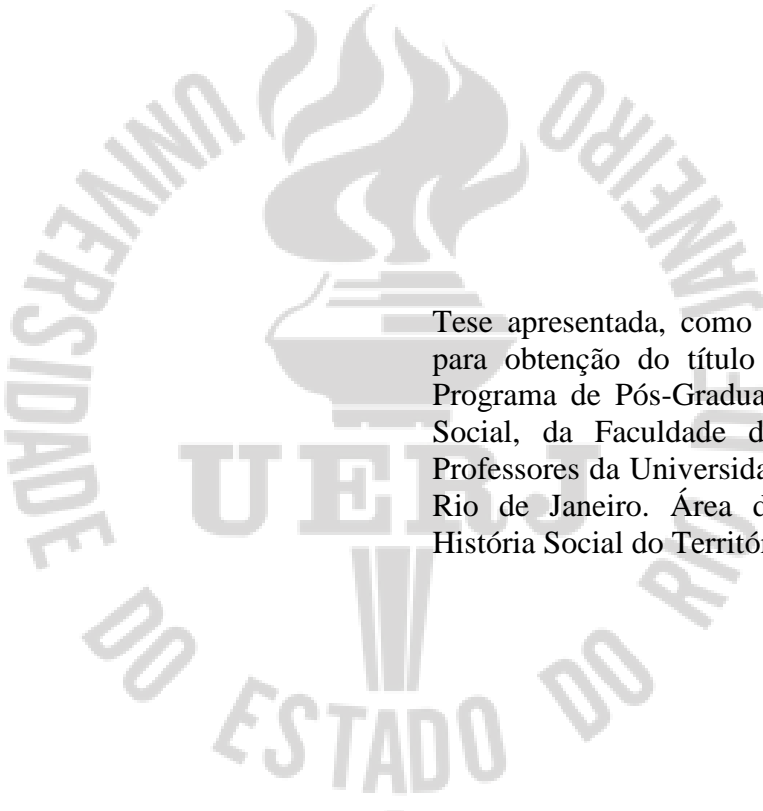
**Direitos humanos no ensino de História:
entre o currículo e as representações de alunos e professores**

São Gonçalo

2021

Fabrcia Vieira de Araujo

Direitos humanos no ensino de Histria:
entre o currculo e as representaes de alunos e professores



Tese apresentada, como requisito parcial para obteno do ttulo de Doutora, ao Programa de Ps-Graduao em Histria Social, da Faculdade de Formao de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. rea de concentrao: Histria Social do Territrio.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

A663 Araújo, Fabrícia Vieira de.
Direitos humanos no ensino de História: entre o currículo e as representações de alunos e professores / Fabrícia Vieira de Araújo. – 2021. 240f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha.
Tese (Doutorado em História Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Currículos – Teses. 3. Direitos humanos – Teses I. Rocha, Helenice Aparecida Bastos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 – 4994 CDU 93(07)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Fabrcia Vieira de Araujo

Direitos humanos no ensino de Histria:
entre o currculo e as representaes de alunos e professores

Tese apresentada, como requisito parcial para obteno do ttulo de Doutora, ao Programa de Ps-Graduao em Histria Social, da Faculdade de Formao de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. rea de concentrao: Histria Social do Territrio.

Aprovada em 17 de setembro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha (Orientadora)
Faculdade de Formao de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Alessandra Carvalho
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Fernando de Araujo Penna
Faculdade de Formao de Professores – UERJ

Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^a Dra. Marfa Paula Gonzlez
Universidad Nacional de General Sarmiento

Sao Gonalo

2021

AGRADECIMENTOS

O caminho que percorri ao longo de todo o doutorado foi permeado por muitos desafios, dificuldades, medos, cansaço. Acordar de madrugada, viajar semanalmente no trajeto Campos-São Gonçalo, conciliar, por um período, os estudos com o trabalho em uma escola de zona rural, e, nesse trajeto final, deparar com uma pandemia. Por outro lado, foi também um período de crescimento, aprendizado, de novas experiências, novas amizades. Quando olho para trás, vejo que a poderosa mão de Deus esteve comigo em todos os momentos, a me guiar em todos os lugares. Deus é perfeitamente bom, é um Deus que opera nos detalhes. A Ele sou profundamente grata pelo sustento diário, pela força concedida, pelo encorajamento, pelos cuidados. Palavras não são suficientes para expressar minha gratidão e amor.

À minha orientadora, Helenice, pela orientação efetiva durante todos esses tempos. Nossas reuniões foram verdadeiras aulas para mim, que privilégio. Sempre tão didática, pude aprender muito. Fico admirada com tamanha expertise. Muito obrigada pela fineza, pela paciência, por ter acreditado em mim. Agradeço as contribuições da minha banca de qualificação, ao professor Fernando Penna e às professoras Alessandra Carvalho, Cinthia Araujo e Maria Paula González. Suas considerações possibilitaram lançar um novo olhar sobre o meu objeto de pesquisa. Também agradeço desde já aos membros da banca de defesa de doutorado, pela disponibilidade em ler o meu trabalho e pelas valiosas contribuições que irão me proporcionar. Agradeço ao professor Humberto Miranda por aceitar compor a banca de defesa.

Agradeço às escolas, aos professores, alunos e alunas que contribuíram com a presente pesquisa. Sem vocês, a materialização deste trabalho não seria possível.

À minha mãe, Renilda, pelo apoio de sempre, pela companhia maravilhosa, pelo incentivo, por toda ajuda. Nunca conseguirei retribuir tudo de bom que fazes por mim, você é o amorzinho da minha vida. Ao meu pai, Valdeir, que não está presente entre nós, mas que sempre será lembrado por mim. Meu maior referencial de leitor, de inteligência. Obrigada pelos ensinamentos, pelos bons exemplos, por todo amor. Aos meus irmãos, Fabiano e Fábio, minhas cunhadas, Caroline e Giovanna, e suas famílias, por todo apoio que me concederam nessa caminhada. Ao meu amor, Wilnei, que chegou no momento certo, trazendo alegria, palavras de força, leveza nesse momento conturbado. Obrigada pela companhia e pela paciência. À minha tia Lúcia e sua família, por terem me acolhido tão bem em sua casa, no

Rio, com tanto cuidado, durante o tempo em que frequentei as aulas do Doutorado em São Gonçalo. Enfim, amo todos vocês!

Não poderia deixar de agradecer às amigas queridas do GC Ágape, pelo companheirismo de sempre, pelas orações, pelas palavras de incentivo. Vocês são especiais!

Obrigada a todos/as!

RESUMO

ARAÚJO, Fabrícia Vieira de. *Direitos humanos no ensino de História: entre o currículo e as representações de alunos e professores*. 2021. 240f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

A presente tese objetiva analisar as representações sobre os direitos humanos e a relação desses direitos e da própria luta por direitos com os conteúdos curriculares do ensino de História, nas falas de alunos e professores do ensino médio de duas escolas públicas localizadas no município de Campos dos Goytacazes – RJ. A investigação contou com a perspectiva da pesquisa qualitativa, em que foram aplicadas as seguintes técnicas principais: grupos focais, questionário misto aos estudantes e entrevistas semiabertas com os seus docentes de História. Verificou-se que professores e alunos estabelecem relações diversas, e às vezes contraditórias, entre os conteúdos que ensinam/aprendem e os direitos humanos. Eles se embasaram nos exemplos da história, positivos e negativos, em que os direitos foram percebidos na ótica da afirmação, da conquista e também da negação, ausência. Além disso, apontaram que o ensino de História pode contribuir em termos de lutas pelos direitos humanos. Entretanto, constatou-se que, em determinados momentos dos grupos focais, alguns discentes não conectaram de forma consistente os conteúdos estudados em História às questões do dia a dia que evocam a temática dos direitos humanos. Assim, sustentou-se a importância de o ensino de História e seus conteúdos curriculares terem uma relação mais consistente com os direitos humanos, especialmente em um momento em que tais direitos são constantemente ameaçados.

Palavras-chave: Ensino de História. Conteúdos curriculares de História. Direitos humanos.

Representações de alunos e professores. Ocupações de escolas públicas.

ABSTRACT

ARAÚJO, Fabrícia Vieira de. *Human rights in History teaching: between the curriculum and the representations of students and teachers*. 2021. 240f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

This thesis aims to analyze the representations of human rights and the relation of these rights and the struggle for rights itself with the curricular contents of the teaching of History, in the speeches of high school students and teachers from two public schools located in the city of Campos dos Goytacazes – RJ. The investigation had the perspective of qualitative research, in which the following main techniques were applied: focus groups and a mixed questionnaire to students and semi-open interviews with their History teachers. It was found that teachers and students established relations between the content they teach/learned and human rights. They were based on examples from History, positive and negative, in which rights were perceived from the perspective of affirmation, conquest and also denial, absence. Furthermore, they pointed out that the teaching of history can contribute in terms of struggles for human rights. However, it was found that, at certain moments in the focus groups, some students did not consistently connect the contents studied in History to everyday issues that evoke the theme of human rights. Thus, it is important that the teaching of History and its contents have a more consolidated relation with human rights, especially at a time when such rights are constantly threatened.

Keywords: History Teaching. History contents. Human rights. Representations of students and teachers. Public school occupations.

RESUMEN

ARAÚJO, Fabrícia Vieira de. *Los derechos humanos en la enseñanza de la Historia: entre el currículo y las representaciones de estudiantes y profesores*. 2021. 240f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

Esta tesis tiene como objetivo analizar las representaciones de los derechos humanos y la relación de estos derechos y la propia lucha por los derechos con los contenidos curriculares de la enseñanza de la Historia, en los discursos de estudiantes de nivel medio y docentes de dos escuelas públicas ubicadas en la ciudad de Campos dos Goytacazes - RJ. La investigación tuvo la perspectiva de investigación cualitativa, en la que se aplicaron las siguientes técnicas principales: grupos focales y un cuestionario mixto a los estudiantes y entrevistas semiabiertas con sus profesores de Historia. Se encontró que docentes y estudiantes establecieron relaciones entre los contenidos que enseñan / aprendieron y los derechos humanos. Se basaron en ejemplos de la Historia, positivos y negativos, en los que los derechos se percibían desde la perspectiva de la afirmación, la conquista y también la negación, la ausencia. Además, señalaron que la enseñanza de la historia puede contribuir en términos de luchas por los derechos humanos. Sin embargo, se encontró que, en determinados momentos de los grupos focales, algunos estudiantes no relacionaron consistentemente los contenidos estudiados en Historia con cuestiones cotidianas que evocan la temática de los derechos humanos. Así, se destacó la importancia de la enseñanza de la Historia y sus contenidos para tener una relación más consolidada con los derechos humanos, especialmente en un momento en que dichos derechos se encuentran constantemente amenazados.

Palabras claves: Enseñanza de Historia. Contenidos de Historia. Derechos humanos.

Representaciones de alumnos y profesores. Ocupaciones de escuelas públicas.

LISTA DE GRÁFICOS

Escola 1:

Gráfico 1 –	Idade	61
Gráfico 2 –	Cor	61
Gráfico 3 –	Religião	62
Gráfico 4 –	Renda familiar mensal	62
Gráfico 5 –	Quantidade de moradores na residência de cada aluno	63

Escola 2:

Gráfico 6 –	Idade	64
Gráfico 7 –	Cor	65
Gráfico 8 –	Religião	65
Gráfico 9 –	Renda familiar mensal	66
Gráfico 10 –	Quantidade de moradores na residência de cada aluno	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Organização dos alunos na Escola 1 nas turmas participantes da pesquisa	60
Quadro 2 –	Organização dos alunos na Escola 2 nas turmas participantes da pesquisa	63
Quadro 3 –	Justificativas dos alunos que gostam de estudar História: a aprendizagem e as relações temporais	123
Quadro 4 –	Justificativas dos alunos que gostam de estudar História: disciplina boa e interessante	124
Quadro 5 –	Justificativas dos alunos que gostam de estudar História: aborda o passado e possibilita conhecimento	124
Quadro 6 –	Justificativas dos alunos que não gostam de estudar História	124
Quadro 7 –	Justificativas dos alunos que gostam de estudar História: a aprendizagem	125
Quadro 8 –	Justificativas dos alunos que gostam de estudar História: disciplina interessante	125
Quadro 9 –	Justificativas dos alunos que gostam de estudar História: aborda o passado e possibilita conhecimento	125
Quadro 10 –	Justificativas dos alunos que gostam de estudar História: facilidade ou menor dificuldade	126
Quadro 11 –	Justificativas dos alunos que não gostam de estudar História	126
Quadro 12 –	Questões familiares	199
Quadro 13 –	Alunos não estudavam na escola	199
Quadro 14 –	Problemas quanto aos objetivos da ocupação	199
Quadro 15 –	Ausência de êxito do movimento	199
Quadro 16 –	Outras razões	200
Quadro 17 –	Questões familiares/autorização dos responsáveis	206
Quadro 18 –	Alunos não estudavam na escola	206
Quadro 19 –	Menoridade	206

Quadro 20 –	Falta de interesse ou outra preferência	206
Quadro 21 –	Falta de tempo	206
Quadro 22 –	Ocupação desnecessária	207

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Apoe	Associação de Proteção e Orientação aos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cerd	Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FAFIC	Faculdade de Filosofia de Campos
FUNDEF	Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPCO	Instituto Plínio Corrêa de Oliveira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MBL	Movimento Brasil Livre
MPL	Movimento Passe Livre
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEV	Núcleo de Estudos da Violência
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seeduc	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
Sepe	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação
Seppir	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIDH	Sistema Interamericano de Direitos Humanos
SPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
SUS	Sistema Único de Saúde
UEC	União dos Estudantes de Campos
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Uniflu	Centro Universitário Fluminense
USP	Universidade de São Paulo
VPR	Vem Pra Rua

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	CONTEXTUALIZANDO OS DIREITOS HUMANOS, AS ESCOLAS, PROFESSORES E ALUNOS DA PESQUISA	31
1.1	Da universalidade dos direitos humanos à perspectiva do direito à diferença	32
1.2	A trajetória dos direitos humanos no Brasil	42
1.3	Conhecendo os alunos e as instituições participantes da pesquisa	56
1.3.1	<u>Um olhar sobre as escolas</u>	57
1.3.2	<u>Um olhar sobre os alunos participantes da pesquisa</u>	60
1.4	As representações dos direitos humanos em foco: um olhar sobre as falas dos professores	67
1.5	As representações dos direitos humanos em foco: um olhar sobre as falas dos alunos	72
2	OS CONTEÚDOS CURRICULARES DE HISTÓRIA E OS DIREITOS HUMANOS: CONSTRUINDO RELAÇÕES POSSÍVEIS	83
2.1	Os conteúdos curriculares de História e os direitos humanos: o currículo formal	84
2.2	Os conteúdos curriculares de História e os direitos humanos: o currículo em ação	100
2.3	“São temas presentes nas minhas aulas”: as relações que os professores estabelecem entre os direitos humanos e os conteúdos de História que ensinam	113
2.4	Do “conta a história da humanidade e eu adoro isso” ao “[...] estudar coisas antigas me deixa entediada”: os alunos e a História	122
2.5	“Toda revolução [...] são pessoas que lutam pelo direito que elas não tinham”: as relações entre os direitos humanos e os conteúdos de História nas falas dos alunos	127
3	A LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS E O ENSINO DE HISTÓRIA:	

O QUE PROFESSORES E ALUNOS TÊM A DIZER?	144
3.1 Lutas pelos direitos humanos no Brasil contemporâneo	144
3.2 Do “respeito acima de tudo” ao “um cara desse teria que ser morto”: os alunos diante da realidade contemporânea.....	160
3.3 “Criar livres pensadores”: a contribuição do ensino de História para a luta pelos direitos humanos nas representações dos professores	172
3.4 “Nos permite ver como foi no passado, comparar como é no presente e ver o que nós queremos pro futuro”: a contribuição do ensino de História para a luta pelos direitos humanos nas representações dos alunos	181
3.5 O movimento de ocupação das escolas pelos estudantes e o ensino de História: um olhar sobre as falas dos professores	190
3.6 O movimento de ocupação das escolas pelos estudantes e o ensino de História: um olhar sobre as falas dos alunos	198
CONCLUSÃO	210
REFERÊNCIAS	222
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista aplicado aos professores	237
APÊNDICE B – Instrumento de coleta de Roteiro de entrevista aplicado aos funcionários das escolas	238
APÊNDICE C – Roteiro dos grupos focais aplicado aos alunos	239
APÊNDICE D – Questionário aplicado aos alunos	240

INTRODUÇÃO

Entende-se que os direitos humanos representam uma temática de significativa relevância no mundo atual. Em tempos permeados por inúmeros conflitos, pela violência que se externa de múltiplas formas, em que os direitos são constantemente violados e a dignidade de muitos indivíduos encontra-se ameaçada ou simplesmente inexistente, é de fundamental importância trazer à tona a discussão acerca dos direitos que foram declarados em diversos processos históricos como humanos. Nesse sentido, a pesquisa buscou investigar, em linhas gerais, as representações sobre os direitos humanos nas falas de professores de História e alunos do ensino médio de duas escolas públicas, e as relações que eles estabelecem entre os conteúdos curriculares de História e os direitos humanos, entre o ensino de História e as lutas por direitos na contemporaneidade. Compreendo que os conteúdos curriculares em História podem evocar, de acordo com alguns fatores que serão abordados nesta tese, a temática dos direitos humanos; bem como os direitos se inserem de forma mais explícita ou direta em determinados conteúdos que fazem parte da tradição curricular.

Posso afirmar que o interesse pelo ensino de História despontou quando eu ainda estudava no ensino fundamental da educação básica. Naquele momento, evidentemente, não enquanto objeto de estudo, mas como algo que almejava levar para a vida. Os conteúdos que aprendia sobre o passado me fascinavam e o estímulo que recebia de uma professora, que me chamava de secretária e me pedia para ler trechos da apostila de História para a turma, foram ampliando o gosto pela disciplina. A decisão de que seria professora de História ocorreu quando estudava Revolução Francesa para uma avaliação, na 8ª série, ao “ministrar aulas” sobre aquele assunto para alunos imaginários. Essa era uma forma que me ajudava a assimilar mais os conteúdos, fingir que os ensinava.

Na graduação em História, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que me proporcionou uma imersão mais profunda no âmbito escolar, de forma geral, e nas aulas de História, em específico, sendo uma experiência distinta daquela concretizada nos Estágios Supervisionados obrigatórios. O PIBID contribuiu significativamente para minha formação acadêmica, docente e confirmou o meu interesse pela docência e pelo campo do ensino de História.

As disciplinas denominadas pedagógicas ou as que abordavam mais diretamente o ensino de História eram vistas por muitos colegas de curso como o “patinho feio” da grade

curricular. Aquelas disciplinas, na minha perspectiva, promoviam discussões importantes para a nossa futura atuação enquanto professores, considerando que esse profissional necessita de outros conhecimentos além daqueles conteúdos específicos que irá lecionar. Foi em uma dessas disciplinas, intitulada “Metodologia do Ensino de História I”, que a temática dos direitos chamou minha atenção e despertou meu interesse. Nas aulas tivemos discussões interessantes acerca da cidadania, dos direitos de cidadania, algo que eu não tinha muito conhecimento até então, mas que me intrigava por ser um conceito sempre presente nos vários documentos oficiais destinados à Educação Básica.

Após a conclusão da graduação em 2012, dei continuidade aos estudos ingressando no mestrado em Políticas Sociais, no ano de 2014, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), situada em Campos dos Goytacazes. A interdisciplinaridade do Programa possibilitou que eu não me distanciasse daquilo que sempre gostei: a temática da educação e da História. Além disso, também foi possível abraçar um assunto que me instigava: a temática dos direitos, especificamente os direitos humanos. Assim, na dissertação, analisei a legislação que versa sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) no tocante às suas relações com o PNLD e o livro didático; e por fim, a abordagem das gerações dos direitos humanos na coleção de livros didáticos de História denominada “História Sociedade & Cidadania”, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, destinada aos anos finais do ensino fundamental e a mais distribuída na edição do PNLD 2014.

Na pesquisa de mestrado pude verificar que as gerações dos direitos humanos estavam presentes nos livros didáticos de História. Alguns conteúdos dos livros se articularam aos direitos. De qualquer forma, embora esse material em muitos casos seja um mediador relevante no processo de ensino e aprendizagem, tal presença dos direitos humanos não garante que eles foram ensinados ou estudados em sala de aula, visto que o professor tem autonomia na seleção dos conteúdos a serem trabalhados. Sendo assim, a investigação de doutorado aqui materializada buscou focar as práticas efetivas entre docentes de História e alunos, em sua aula. A seguir, explanarei a pesquisa e os caminhos percorridos.

No Brasil, a participação política de segmentos da sociedade civil se revela visível nas últimas décadas. Do período de redemocratização nos anos de 1980, ou ainda na década de 1970, chegando aos dias de hoje, é possível perceber que as questões que se referem aos direitos humanos têm sido pauta de inúmeras lutas e reivindicações no país. Distintos grupos e movimentos sociais, tais como os de mulheres, negros, indígenas, homossexuais,

ecologistas, entre outros, apresentaram/apresentam múltiplas demandas por meio de diferentes protestos e busca de alargamento de direitos.

Em junho de 2013, por exemplo, inúmeras manifestações de rua, constituídas por diferentes atores políticos, ocorreram em vários cantos do país. O acesso ao passe livre, o direito à educação, à saúde, foram algumas das reivindicações daquele momento. Posteriormente, em 2016, constatou-se a mobilização das juventudes em movimentos de lutas por direitos, externados através das ocupações de escolas públicas. Na cidade onde realizei a pesquisa, inclusive, escolas foram ocupadas. É preciso lembrar que, mesmo em protestos anteriores a 2016, o protagonismo juvenil já entrava em cena. Os direitos humanos foram ainda materializados no âmbito das políticas públicas, sendo pauta de diferentes programas nacionais.

Para além de ser objeto de lutas e disputas no bojo dos movimentos de protestos, os direitos humanos também permeiam o âmbito educacional e o próprio ensino de História. Os direitos humanos são direitos históricos (BOBBIO, 2004), surgiram em determinadas circunstâncias históricas marcadas por inúmeras lutas contra a opressão, sendo que uma parte delas tornou-se conteúdos curriculares nas aulas de História. Podemos afirmar que a temática dos direitos humanos, em certos limites, se insere em conteúdos curriculares da referida disciplina.

É oportuno ressaltar que a escola se constitui enquanto espaço de socialização política e construção de disposições para o engajamento (BRENNER, 2014). Nesse sentido, considero que o ensino de História pode representar um *locus* de grande potência para que os alunos reflitam em torno de lutas por direitos e até construam disposições ao engajamento, que poderão ser transformadas em ação prática em algum momento de suas vidas, caso sintam necessidade e conheçam oportunidades, por exemplo.

Assim, o tema da presente tese é o ensino de História escolar e suas relações – curriculares e na prática docente e discente – com os direitos humanos. Nesse cenário de evocação dos direitos e de participação política, as questões-problemas que nortearam a pesquisa foram: o ensino de História contribui de alguma forma para que alunos compreendam e consolidem ideias sobre os direitos humanos? Nas perspectivas de discentes e educadores, o ensino de História pode contribuir de alguma forma para a compreensão e luta pelos direitos humanos? Nossa hipótese é a de que, através de mediações – da vida social e da cultura em geral, das escolhas curriculares e das ênfases e relações com a vida cotidiana – o ensino de História pode contribuir para que os jovens consolidem ideias sobre os direitos

humanos a partir do contato que eles possuem com os conteúdos de História que tratam esses direitos, possibilitando que eles também reflitam em termos de lutas pelos direitos humanos.

Tanto professores quanto alunos são sujeitos na pesquisa que se apresenta. Os professores foram considerados na investigação, pois, como asseveram Silva e Fonseca (2010), a História que é ensinada é consequente de escolhas, de um “recorte” histórico e temporal, também é fruto de distintas leituras e interpretações de sujeitos históricos socialmente localizados, assim, os conteúdos de História que tocam nos direitos humanos poderão ser trabalhados em sala de aula de acordo com as escolhas do professor de História, de suas concepções políticas, de seu entendimento sobre ensino de História, de sua formação, daí a importância de considerar os docentes na pesquisa de doutorado. Da mesma forma, acredito ser igualmente relevante atentar para o que foi aprendido pelos alunos – através de suas declarações – como aqueles que atuam e vão atuar de distintas formas no âmbito social, a partir das aprendizagens sobre História e direitos humanos.

Duas escolas do estado do Rio de Janeiro, situadas no município de Campos dos Goytacazes, foram escolhidas para a concretização da pesquisa. As instituições serão aqui denominadas de Escola 1 e Escola 2.¹ Tais instituições foram selecionadas por contemplarem o ensino médio, quando o foco são os alunos que estão na etapa final da Educação Básica, aqueles que provavelmente possuem maior experiência escolar e que tiveram mais aulas de História ao longo de sua trajetória na escola.

Além disso, uma segunda justificativa se encontra no fato das instituições terem sido umas das poucas escolas da cidade ocupadas pelos alunos no ano de 2016, em um movimento de ocupações de escolas públicas que ocorreram em várias partes do país. O movimento de luta por direitos através da ocupação das escolas pode ser um fator diferencial no bojo das experiências dos discentes, e tal experiência e memória sobre ela, em específico, é considerada nesta tese. Os sujeitos participantes da pesquisa serão os estudantes de uma turma do 1º, 2º e 3º ano de cada escola, bem como os seus professores de História. Tanto as instituições como os sujeitos colaboradores serão mais bem caracterizados no capítulo 1.

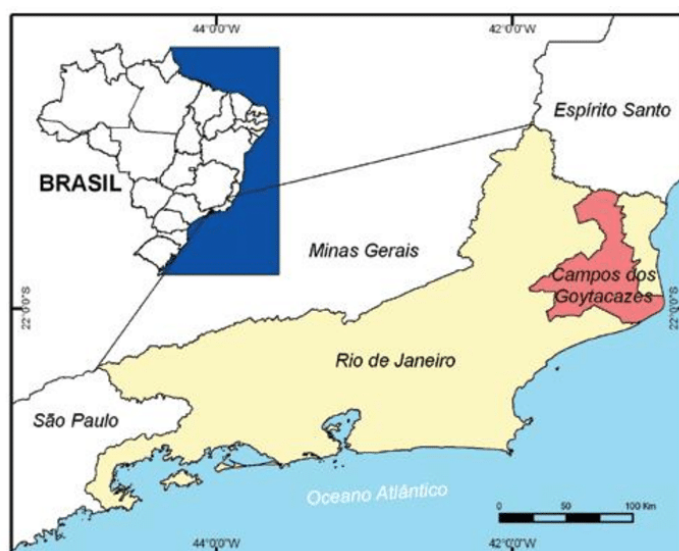
A cidade plana, que recebe o nome da tribo indígena Goytacaz, está localizada no norte fluminense. Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)², a população estimada do município no ano de 2020 era de 511.168 habitantes. No último censo do

¹ Os nomes das instituições não serão divulgados, conforme compromisso estabelecido com a Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 86952918.4.0000.5282

² Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/campos-dos-goytacazes/panorama>>. Acesso em: 23/12/2020.

IBGE (2010), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade era de 0,716. A exploração do petróleo e do gás natural possibilitou o crescimento significativo da receita do município. No tocante à sua rede escolar, em 2018, ano em que a pesquisa foi concretizada nas escolas, Campos apresentava 317 escolas de ensino fundamental e 75 escolas de ensino médio. Campos se destaca por seus prédios históricos e pela produção de seus doces tradicionais: a goiabada e o chuvisco. Também é conhecida por ser a primeira cidade do Brasil a receber luz elétrica na iluminação pública, e pelo seu passado sombrio escravocrata. É lembrada por ser a cidade natal de pessoas popularmente conhecidas, situadas em diferentes contextos e com atuações distintas, tais como o ex-presidente Nilo Peçanha e o abolicionista José do Patrocínio. O mapa de localização do município encontra-se abaixo (Figura 1).

Figura 1 – Mapa de localização do município de Campos dos Goytacazes



Fonte: Silva, Pedroza e Oliveira, 2009, p.626.

Sobre a justificativa da realização desta pesquisa, é preciso apontar que, nos dias atuais, consideramos relevante o estudo aprofundado sobre a problemática dos direitos humanos. Como aponta Hunt (2009, p.210): “o fluxo constante de conferências e convenções internacionais contra o genocídio, a escravidão, o uso da tortura e o racismo e a favor da proteção das mulheres, crianças e minorias mostra que os direitos humanos ainda precisam ser resgatados.” Além do mais, através de uma busca bibliográfica disponível online, em 2017, quando a investigação se encontrava em sua fase inicial, foi constatado que poucos eram os trabalhos que objetivavam analisar e aprofundar a relação entre os direitos humanos e o ensino de História, bem como a inserção de professores e alunos. Estudos mais recentes,

principalmente de 2019 para cá, foram divulgados, ainda aparentemente em quantidade pouco expressiva, mas revelam que essa discussão tem despertado o interesse dos pesquisadores. No entanto, acredito que o caminho é longo e há muito a ser construído.

Existem inúmeros estudos que articulam Educação e direitos humanos, o que pode culminar na chamada Educação em Direitos Humanos (EDH), é o caso dos trabalhos de investigadores como, por exemplo, Benevides (2000; 2007), que vai abordar do que se trata a Educação em Direitos Humanos, apontando que parte de três pontos essenciais: “primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução” (BENEVIDES, 2007, p.346); Candau (2000, 2007), que vai abordar a EDH no Brasil, seus desafios e perspectivas, bem como as dimensões que atribuem sentido à mesma, atualmente, a saber: formar sujeitos de direito, favorecer processos de “empoderamento” e o chamado educar para o “nunca mais”; Maia (2007), que aborda a EDH e os tratados internacionais de direitos humanos, dentre os quais o Brasil é signatário; Marinho (2012), que, em linhas gerais, também discute a EDH e a formação para a cidadania nos anos finais do ensino fundamental; Sacavino (2000), que discute a relação entre EDH e democracia; Silva (2010), que busca discutir os direitos humanos na Educação Básica, trazendo à tona as perspectivas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; Viola (2010), que discute as políticas de EDH no Brasil; entre tantos outros autores.

Sobre a relação mais direta com a História escolar, temos a dissertação de Araújo (2006), defendida na Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, que estabeleceu alianças possíveis entre a Educação em Direitos Humanos e o ensino de História. A autora defendeu o ensino de História enquanto lugar privilegiado para a concretização de uma prática emancipatória, para a realização da aliança entre educação, direitos humanos e democracia. A pesquisadora entrevistou quinze professores de História que atuavam nos anos finais do ensino fundamental, em escolas municipais na cidade do Rio de Janeiro. O objetivo era identificar e analisar as concepções dos docentes acerca do ensino de História e da educação, e as relações com a EDH. Segundo Araújo (2006, p.5), “os resultados apontam para a existência de um amplo espaço de potencialidades, mas a efetiva realização dessas alianças exige um movimento de aproximação e diálogo entre o campo da educação e os direitos humanos.”

Menezes (2019), em sua dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal do Ceará, também relacionou o ensino de

História e a EDH. O produto educacional elaborado pelo pesquisador foi uma sequência didática aplicada a 50 alunos de 3º ano do ensino médio, em uma escola estadual de Fortaleza. A sequência didática buscou conduzir a promoção dos direitos humanos dentro do ensino de História, articulando tais direitos a diferentes conteúdos da disciplina (1ª Guerra Mundial, Revolução Russa, Crise Mundial de 1929 e 2ª Guerra Mundial), de forma a valorizar a interdisciplinaridade e na perspectiva de uma formação integrada. O trabalho prático de Menezes corrobora a compreensão de que os conteúdos de História podem evocar a temática dos direitos humanos.

A articulação entre História ensinada e a EDH também se fez presente na dissertação de Silva (2019), no bojo do Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da UERJ. O pesquisador também inseriu outro elemento àquela articulação, que é a questão dos lugares de memória, isso para abordar o conteúdo referente à ditadura militar brasileira nas aulas de História. Assim, Silva propôs, num primeiro momento, uma oficina pedagógica para discutir a temática dos direitos humanos, analisando a Declaração Universal dos Direitos de 1948, a Constituição brasileira de 1988 e o Programa Nacional de Direitos Humanos. Depois, elaborou um roteiro pedagógico tendo como base as ruas do centro do Rio de Janeiro, de modo a transitar por lugares marcos de memórias da ditadura. Por fim, em uma segunda oficina, Silva propôs a discussão de questões concernentes ao patrimônio histórico material e cultural, de modo a valorizar as memórias e saberes locais, indicando a análise da Carta das Cidades Educadoras – Declaração de Barcelona (1990) e sítio *online* do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Falcão (2019), em sua dissertação no âmbito do PROFHISTÓRIA, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, também articulou ensino de História e direitos humanos, partindo do conteúdo sobre a ditadura militar. Em seu estudo, procurou inicialmente conhecer as percepções de 56 alunos de uma escola técnica em João Pessoa, sobre a temática dos direitos e suas violações, pela ferramenta Google Formulário. Em seguida, organizou uma palestra na escola sobre as violações que ocorreram na Paraíba, no contexto da ditadura, ministrada pelo presidente da Comissão Estadual da Verdade e Preservação da Memória do estado, professor Paulo Giovanni Nunes. Por fim, Falcão se dirigiu a um grupo de 18 estudantes que participou das etapas anteriores, a fim de identificar, entre outros aspectos, alguma nova percepção acerca dos direitos humanos e as disciplinas que para eles mais se aproximam dessa temática. O pesquisador constatou mudanças de percepções pela maioria e a História ensinada foi mencionada entre as disciplinas.

Franzen (2015), em seu artigo, traz uma discussão sobre abordagens e metodologias para a História ensinada na perspectiva dos direitos humanos, tendo como base diferentes conteúdos: Revolução Francesa, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição de 1988. O autor parte do entendimento de que a Revolução Francesa representou um fato relevante da história dos direitos humanos. Ela necessita estar articulada a outros acontecimentos, tais como o humanismo, o iluminismo, a independência dos Estados Unidos, entre outros, sendo ainda uma influência no processo histórico em outras partes do mundo. Para tratar tal contexto em sala de aula, o autor indica a organização de peças teatrais, propondo também a participação de outras disciplinas nessa construção. A Declaração Universal dos Direitos de 1948 é aludida por Franzen, a ser discutida em sala de aula de forma a contextualizar o pós 2ª Guerra, bem como a própria atualidade e local de vivência dos alunos. Sugere, assim, atividades de pesquisa a serem concretizadas pelos estudantes, de modo a contemplar o acesso à educação, saúde, trabalho, enfim, direitos inseridos no documento. Por fim, o autor propõe o trabalho com a Constituição brasileira, possibilitando que os discentes compreendam seus direitos enquanto cidadãos. Entre as atividades sugeridas está uma pesquisa de campo a ser concretizada pelos alunos, objetivando entrevistar diferentes pessoas sobre o conhecimento que possuem acerca dos direitos inseridos na Constituição.

Frazão (2013), em seu trabalho, discute as demandas formuladas no âmbito dos direitos humanos e dos movimentos sociais que interpelam o ensino de História. Segundo ela, tais demandas podem contribuir para fixar novos sentidos de identidade nacional, que reverberam nas propostas curriculares para o ensino de História. Nessa discussão, a relação entre o saber histórico legitimado a ser ensinado e as disputas de memória desponta como de fundamental relevância. Os documentos curriculares externam as disputas de memória provenientes de movimentos sociais, e, ao mesmo tempo, preconizam a universalidade dos direitos humanos. Conforme Frazão (2013, p.16), que se debruçou sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o Ensino Médio, “as demandas políticas de igualdade e diferença influenciam diretamente o campo da educação tanto nas políticas públicas quanto nos currículos disciplinares. [...] estas demandas não se contrapõem, pelo contrário se complementam.”

Em seu artigo, Meireles (2015) relaciona direitos humanos e ensino de História dialogando com sua experiência de Estágio Docente junto a uma turma de 2º ano do ensino médio, em uma escola estadual de Porto Alegre. Partindo de três unidades: “O Estado Absolutista”, “O Iluminismo e as Revoluções Burguesas no declínio da ordem feudal” e “A

Revolução Industrial na gênese do capitalismo”, o autor conduziu discussões referentes aos direitos humanos articuladas à própria atualidade dos jovens. Para ele, o tratamento da temática dos direitos humanos pelo ensino de História deve considerar as “lutas sociais e políticas historicamente travadas pelos povos imersos em relações de dominação e de exploração, em torno da afirmação e garantia desses direitos” (MEIRELES, 2015, p.123). Os conflitos existentes detrás dos direitos, as contradições entre os direitos proclamados e os direitos de fato usufruídos devem ser ponderados, podendo os docentes desnaturalizar tais contradições.

Em linhas gerais, vemos que essas discussões sobre ensino de História e direitos humanos articularam o ensino da disciplina à Educação em Direitos Humanos; propuseram abordagens e atividades pedagógicas para o ensino de História associado à temática dos direitos, de modo que os direitos humanos fossem trabalhados em História através de seus conteúdos curriculares específicos e por meio do uso de diferentes documentos. É possível perceber uma preocupação mais recente acerca da articulação entre a História ensinada e os direitos humanos. Esses estudos têm afirmado a História como espaço possível para a abordagem dos direitos humanos, mas faz-se necessário aprofundar o que é aprendido pelos alunos e como eles conectam o que aprenderam às questões do dia a dia, à luta por direitos, considerando, além disso, a perspectiva de seus professores.

Não se pode negar que, por ser uma temática candente, por poder abranger várias áreas do conhecimento, os direitos humanos se fazem presentes em incontáveis pesquisas acadêmicas. Em alguns momentos eles constituem o assunto central, em outros, são apenas referenciados. Existem os trabalhos que mencionam os direitos humanos no ensino de História no que se refere à ditadura militar, como os de Carvalho (2014, 2020). Em trabalhos que versam sobre gênero e etnias, por exemplo, é possível encontrar alguma alusão aos direitos humanos, mas o tema sobre a constituição das representações acerca dos direitos, sejam quais forem, e a relação entre esses direitos e o ensino de História não ocupa uma centralidade nas investigações. Percebe-se que os múltiplos estudos que têm como foco principal os direitos humanos não são tão numerosamente encontrados nas pesquisas que abordam o ensino de História.

Todavia, um estudo que toca nessas questões é de significativa importância, pois entendemos o pressuposto de que a reflexão sobre os direitos humanos a partir do ensino de História contribui para formação da cidadania. Outrossim, a partir da escassa bibliografia e das poucas discussões que elucidam este assunto em específico, essa tese também busca

contribuir para o aprofundamento de um tema pouco explorado, com a análise de problemas e questões até então não examinados em profundidade pelos estudiosos.

Nesse sentido, o objetivo geral desta tese é analisar, no cenário contemporâneo de lutas por direitos e participação política por parte de segmentos da sociedade, as representações sobre os direitos humanos e sua relação com os conteúdos curriculares de História nas falas de professores e alunos do ensino médio de duas escolas públicas. Entre os objetivos específicos da tese estão: analisar a temática dos direitos humanos nos documentos curriculares destinados à Educação Básica, de forma geral, e ao ensino de História, em particular, bem como nas aulas dos docentes; analisar se, e como, os professores de História estabelecem relações entre os conteúdos que ensinam e os direitos humanos; analisar se, e como, os estudantes estabelecem relações entre os conteúdos que aprenderam e os direitos humanos; analisar se, e como, os estudantes e professores estabelecem relações entre os conteúdos que ensinam e aprendem sobre os direitos humanos e as lutas contemporâneas por direitos e participação política.

Para alcançar tais objetivos, alguns caminhos teórico-metodológicos foram palmilhados. Deste modo, o ensino de História como campo de pesquisa, é aqui entendido como lugar de fronteira (MONTEIRO; PENNA, 2011), em que o diálogo e a aproximação com outros campos podem ser possíveis. Assim, se articularam na presente pesquisa referenciais teóricos tanto do campo da Educação como da História. Acrescento também contribuições do âmbito dos direitos humanos e da Sociologia.

O conceito de representações no bojo da história cultural foi importante no embasamento da pesquisa. A história cultural, “tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.” (CHARTIER, 1988, p.16-17). Assim, buscou-se entender que representações sobre direitos humanos são dadas a ler nas falas de professores e estudantes, o que pensam sobre questões cotidianas que evocam a temática dos direitos humanos, como veem possíveis lutas em prol dos direitos.

As concepções de tempo a partir dos estudos teóricos de Koselleck (2006) também foram empregadas na tese, especialmente as categorias de espaço de experiência, que remete ao passado presente, e de horizonte de expectativa, que diz respeito ao futuro presente. Para o autor, em cada presente pode haver maneiras distintas de estabelecer a relação entre futuro e passado. Assim, despontaram nas falas dos alunos diferentes relações entre o passado, presente e futuro quando associaram ensino de História e lutas pelos direitos humanos, como será possível desdobrar no último capítulo da tese.

Não podemos olvidar que a presente pesquisa se articula ao campo da história do tempo presente. Sendo assim, o historiador é contemporâneo do seu objeto de investigação, daquilo que ele vai analisar, “ele vive e escreve sobre o seu tempo”, como afirma Motta (2012, p.34). Destarte, o distanciamento necessário para a concretização da pesquisa é dado não pelo tempo, mas sim pela ética, principalmente. Cabe ao historiador estar atento, saber lidar com seus preconceitos e dirigir com atenção suas posições políticas na interlocução com sua pesquisa. Dessa forma, a temporalidade próxima do objeto de investigação não impossibilita estudá-lo. Como menciona Rioux (1999, p.46): “o argumento da “falta de recuo” não se sustenta, [...], pois é o próprio historiador, desempacotando sua caixa de instrumentos e experimentando suas hipóteses de trabalho, que cria sempre, em todos os lugares e por todo o tempo, o famoso “recuo””. Compreendo a dificuldade em se reivindicar uma total neutralidade no âmbito de uma pesquisa em História, independentemente da distância do pesquisador com o momento histórico que ele vai analisar. Como lembra Certeau (2011), temos um lugar de fala e é a partir dele que os múltiplos interesses que motivam uma investigação serão formados.

O próprio tema desta pesquisa faz parte da história do tempo presente. No Brasil, o ensino de História enquanto objeto de investigação despontou a partir dos anos finais da década de 1970 (COSTA; OLIVEIRA, 2007). Também os direitos humanos se inserem na história do tempo presente – embora numa perspectiva ocidental tenham nascido no contexto das revoluções burguesas modernas – são pensados na contemporaneidade tendo como referência inicial a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. A partir de então, iniciou-se um fenômeno de internacionalização dos direitos, que vão se constituindo em objeto de lutas políticas. Assim, no âmbito dos direitos humanos, os trabalhos de pesquisadores tais como Piovesan (2004, 2010), Bobbio (2004), Lindgren-Alves (1994, 2018) e Santos (1989, 2003, 2010, 2014) contribuíram para as reflexões presentes nesta tese.

No campo da Educação, dirijo-me às questões concernentes ao currículo, enquanto artefato social e cultural, tendo como base os estudos de Goodson (1997, 2018), Moreira (2011) e Silva (2018). Quanto às particularidades das propostas curriculares direcionadas à História, detenho-me nas considerações de Bittencourt (2008, 2015) e Fonseca (2003). A discussão referente às especificidades do saber histórico escolar – à construção desse saber em sala de aula por professores e alunos em articulação com os direitos humanos – também está em pauta nesta tese, a partir dos trabalhos de Monteiro (2003, 2007, 2015). E ainda, como forma de identificar e analisar o que foi aprendido pelos estudantes no âmbito do processo de

ensino e aprendizagem no tocante a temática dos direitos, me detenho principalmente na perspectiva experiencial da aprendizagem explícita elaborada por Jarvis (2013, 2015).

Por fim, no campo dos estudos sociológicos, dialogo principalmente com os trabalhos de Gohn (2011, 2014, 2018) acerca dos movimentos sociais e suas organizações em lutas por direitos, Borba et.al. (2016) acerca da participação política e Brenner (2014, 2018), que se associou às discussões sociológicas para entender o processo que leva os indivíduos ao engajamento político.

A abordagem utilizada nessa investigação contou com a perspectiva da pesquisa qualitativa. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é descritiva, assim sendo, os dados colhidos são em forma de palavras e não necessitam ser quantificáveis. Tal abordagem possibilita a descrição dos fenômenos em profundidade, através da compreensão do ponto de vista dos sujeitos que estão envolvidos na investigação, nesse caso, docentes e alunos. Os dados qualitativos foram coletados a partir da aplicação das seguintes técnicas: entrevistas semiabertas com professores e três funcionários que trabalham nas escolas, grupos focais e questionário aplicado aos alunos, observação das aulas de História e pesquisa com base documental (currículos oficiais e textos jornalísticos). Discorrerei acerca de cada uma delas nas linhas que se seguem.

As entrevistas semiabertas foram concretizadas com três professores de História do ensino médio, aqueles que, naquele ano, ministraram aulas para os discentes colaboradores da investigação. A entrevista semiaberta, conforme Vergara (2009, p.9), exige a elaboração de um roteiro de perguntas³ que apresenta uma estrutura semiaberta, o que “permite inclusões, exclusões, mudanças em geral nas perguntas, explicações ao entrevistado quanto a alguma pergunta ou alguma palavra, o que lhe dá um caráter de abertura.” Para Vergara (2009), questões relacionadas a um roteiro com estrutura semiaberta podem apresentar não só o ponto de vista do entrevistado sobre o tema em pauta, mas também o nível de informação que possui o respondente.

As entrevistas com os docentes ocorreram de forma individual, em novembro de 2018, na própria escola onde trabalham, no momento em que estavam com horário vago. Elas foram gravadas em áudio, com a autorização dos professores. Como acordado com o Comitê de Ética em Pesquisa, os docentes (e também seus alunos) receberão nomes fictícios, serão aqui chamados de Raoni, professor da Escola 1, Vanda e Isabel, professoras da Escola 2. Raoni e

³ O roteiro de perguntas aplicado aos professores nas entrevistas encontra-se no Apêndice A, ao final desta tese.

Isabel, de forma geral, foram mais breves em suas respostas, falaram menos, ao contrário de Vanda, que aparentemente sentiu-se à vontade para falar mais.

Entrevistas semiabertas também foram realizadas com um diretor da Escola 1 e duas funcionárias da coordenação da Escola 2, que responderam conjuntamente. Essas eram as pessoas que estavam disponíveis na escola, no momento em que eu estava presente, e que conheciam as informações solicitadas. As entrevistas⁴ ocorreram de forma breve, em novembro de 2018, na sala da direção/coordenação e os respondentes apresentaram aspectos gerais da escola, que foram registradas por mim em um caderno de campo. Essas informações contribuíram para caracterizar as instituições participantes, disponíveis no capítulo 1.

Os grupos focais realizados com os estudantes também exigiram um roteiro⁵ semiaberto com o intuito de estimular a interação entre os respondentes. Trad (2009), tendo como base os estudos de Kitzinger (2000), aponta que "o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico [...] a partir de um grupo de participantes selecionados." Os grupos focais também foram efetivados em novembro de 2018, com os alunos de uma turma do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, da Escola 1 e 2. Os grupos focais aconteceram nas escolas, de forma separada, ou seja, foi concretizado um grupo focal por turma. Assim, no total, realizei seis grupos focais. Ao longo dos capítulos desta tese, os dados coletados em cada grupo foram reunidos de forma a agregar as informações obtidas na Escola 1 e as obtidas na Escola 2. As análises foram concretizadas por escola. Como forma de identificar os fragmentos obtidos em cada turma, serão utilizados os códigos (G1), para se referir as respostas obtidas no grupo focal do 1º ano, (G2) no grupo focal do 2º ano e (G3) no grupo focal do 3º ano.

Antes de iniciar com os grupos focais – que serão mais detalhados no capítulo 1 – apliquei um questionário misto⁶ aos alunos, ou seja, com perguntas abertas e fechadas (VERGARA, 2009). O questionário visava coletar informações socioeconômicas dos estudantes, sua afinidade com o ensino de História, sua participação em movimentos sociais e no movimento de ocupação da escola no ano de 2016. Esses dados contribuíram para traçar o perfil dos participantes, exposto no capítulo 1, e com as análises apresentadas no capítulo 2 e 3.

⁴ O roteiro de perguntas aplicado aos funcionários nas entrevistas encontra-se no Apêndice B, ao final desta tese.

⁵ O roteiro de perguntas aplicado aos alunos nos grupos focais encontra-se no Apêndice C, ao final desta tese.

⁶ O questionário aplicado aos alunos encontra-se no Apêndice D, ao final desta tese.

Sobre as observações das aulas de História, é necessário dizer que foram observações não participantes (VERGARA, 2009), no sentido de que não houve interferência deliberada na situação, embora reconheça que minha presença pode ter gerado alterações nos comportamentos (MONTEIRO, 2015). As aulas foram gravadas em áudio, com autorização dos professores, e os registros das observações também estão no caderno de campo.

É importante mencionar que dos três docentes que ministraram aulas em 2018 para os alunos participantes desta pesquisa, somente dois me autorizaram permanecer em suas aulas: Raoni e Vanda. A professora Izabel contribuiu com as entrevistas, mas, por problemas que ela teve com algum estagiário, disse que não aceitaria a presença de mais ninguém em suas aulas. Expliquei que não era estagiária e que estava na escola para concretizar uma pesquisa de doutorado, mas, ainda assim, ela preferiu que eu não observasse as aulas. Na escola 2, apenas Isabel ministrava aulas de História para as turmas que participaram desta investigação. Todavia, no 4º bimestre de 2018, a referida docente deixou as turmas de 1º e 2º ano por ter obtido uma licença prêmio. Como ela é detentora de duas matrículas na escola, continuou frequentando a instituição. Ocupou a função dessa educadora, nas turmas deixadas por ela, a professora Vanda, que também é docente concursada da Escola 2.

Nesse sentido, pude observar as aulas para o 1º, 2º e 3º ano da Escola 1, com o professor Raoni, e para o 1º e 2º ano da Escola 2, com a professora Vanda, que estava com essas duas turmas há pouco tempo. É oportuno ressaltar que a ideia inicial das observações das aulas foi pensada objetivando me propiciar alguma aproximação dos alunos, de modo que quando ocorressem os grupos focais, fosse menor o estranhamento entre mim e eles. Dessa forma, para que eu estivesse em contato com os estudantes do 3º ano da Escola 2, a professora de Sociologia permitiu que eu assistisse suas aulas. Ao longo das observações das aulas de História, me chamou atenção o fato de Raoni e Vanda terem evocado a temática dos direitos na explicação dos conteúdos. Assim, aproveitei os dados recolhidos nas aulas para as análises e reflexões desta pesquisa.

Os docentes tinham dois tempos semanais de História, para cada turma. As aulas do professor Raoni, na Escola 1, foram observadas entre os dias 21/08 a 30/10. Considerando os feriados e ocorrências que levaram ao cancelamento de algumas aulas, no total, consegui observar sete aulas do 1º ano, sete do 2º ano e três do 3º ano, todas pela manhã. Na Escola 2, com a professora Vanda, as aulas foram observadas entre os dias 28/09 a 26/10. Consegui presenciar 6 aulas do 1º ano e 6 aulas do 2º ano, todas no período da tarde. Por fim, estive presente em 3 aulas da professora de Sociologia com os estudantes do 3º ano, no período matutino.

Sobre a pesquisa com base documental (LAVILLE; DIONNE, 1999), importa ressaltar que os dados foram coletados a partir do uso de matérias jornalísticas e documentos curriculares

oficiais. As matérias se referem às ocupações das escolas estaduais em Campos pelos estudantes, no ano de 2016, encontradas no *site* do G1 (Norte Fluminense), portal de notícias da rede Globo. Esse jornal online foi selecionado por ser o que consegui sistematizar mais publicações a respeito das ocupações específicas de Campos. Já os documentos oficiais se referem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Antes de focar as perspectivas de alunos e professores quanto à relação entre o ensino de História e os direitos humanos, é importante entender como a temática dos direitos perpassa o próprio currículo formal direcionado à educação escolar, de forma geral, e à disciplina de História, em específico.

Deste modo, a presente pesquisa contou com as seguintes fontes: as falas transcritas de estudantes e seus professores de História em contextos de grupos focais e entrevistas, os registros de observação e as transcrições das aulas da referida disciplina, as informações coletadas em um questionário aplicado aos discentes, os documentos curriculares oficiais e textos jornalísticos relativos às ocupações estudantis em Campos. Nesse sentido, o que se pretende é uma metodologia de crítica e análise qualitativa das fontes, que têm as suas especificidades e que necessitam ser compreendidas dentro dos seus lugares de produção, considerando o contexto em que foram produzidas. Entende-se que as fontes não são neutras, são passíveis de ser interpretadas e questionadas. Como aponta Aróstegui (2006, p.521): “Um historiador não lê, “para ver o que há”, senão buscando coisas orientadas por um projeto prévio de observação. Há uma análise externa e interna de um documento, da forma e do conteúdo. Uma análise contextual e outra substancial.” É importante atentar ainda para o que foi silenciado nas fontes, para o não dito, como bem lembrou Burke (1992, p.25): “é necessário ler os documentos nas entrelinhas.”

Em consonância com essas assertivas, também recorri à técnica da análise de conteúdo temática para a análise e interpretação dos dados. Por meio dela, “podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2007, p.84). De acordo com Gomes (2007), os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo, tendo em vista a pesquisa qualitativa, podem decorrer da seguinte maneira:

- (a) decompor o material a ser analisado em partes [...];
- (b) distribuir as partes em categorias;
- (c) fazer uma descrição do resultado da categorização [...];
- (d) fazer inferências dos resultados [...];
- (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada (GOMES, 2007, p.88).

Após todos esses apontamentos, finalizo a introdução mencionando que a presente tese está organizada em três capítulos, além desta parte introdutória e da conclusão. Em linhas gerais, no primeiro, é abordado um apanhado teórico acerca dos direitos humanos e da trajetória desses direitos no Brasil, bem como as representações sobre os direitos humanos nas falas dos participantes da pesquisa, além da caracterização desses sujeitos e das instituições escolares.

No capítulo 2, são construídas as relações possíveis entre os conteúdos curriculares de História e os direitos humanos, a partir do currículo formal, do currículo em ação e das falas de professores e alunos, bem como as relações de afinidade e aversão desses últimos com a História ensinada. Nesse momento, docentes e estudantes são chamados a pensar sobre a temática dos direitos humanos no ensino de História, que aborda assuntos sobre o passado (além do presente), sobre coisas que aconteceram em outros tempos e outros espaços, distantes dos participantes da pesquisa.

Por fim, no capítulo 3, são apresentados diferentes movimentos de lutas pelos direitos humanos no Brasil contemporâneo e as perspectivas dos alunos diante de questões que evocam a temática dos direitos, além das perspectivas de docentes e dos estudantes sobre a possível contribuição do ensino de História para a própria luta pelos direitos humanos. Esses sujeitos também se manifestaram sobre o movimento de ocupação dos discentes na Escola 1 e 2 e a relação daquela atuação com a História ensinada. Se as discussões do capítulo 2 estão atreladas à articulação entre direitos humanos e o passado abordado na História, nesse momento, o debate gira em torno de questões que evocam os direitos humanos no nosso tempo, divulgadas pela imprensa brasileira, que diz respeito ao outro e que não tem a ver diretamente com os conteúdos de História. Finalmente, chegamos às discussões que articulam a temática dos direitos humanos a algo ainda mais próximo dos participantes da pesquisa, algo de que provavelmente ouviram falar, que foram as ocupações estudantis nas escolas, e suas visões acerca de como elas se relacionam ou não ao ensino de História.

1 CONTEXTUALIZANDO OS DIREITOS HUMANOS, AS ESCOLAS, PROFESSORES E ALUNOS DA PESQUISA

No presente capítulo apresentarei, inicialmente, uma discussão teórica acerca de diferentes perspectivas sobre os direitos humanos, considerando as perspectivas de igualdade e de diferença, ou seja, a dimensão de universalidade e a perspectiva multicultural, que chama atenção para o direito à diferença. Posteriormente, será evidenciada a trajetória dos direitos humanos no Brasil, principalmente no âmbito normativo e no plano das ações, no contexto do pós-ditadura militar. Entende-se que a temática dos direitos humanos tem palmilhado um caminho de avanços e retrocessos em nosso país, sendo objeto de disputas.

A seguir, a partir de dados coletados no questionário, serão apresentadas algumas características socioeconômicas dos estudantes que contribuíram com a pesquisa. As escolas participantes desta investigação também serão caracterizadas, a partir dos dados obtidos em breves entrevistas realizadas com seus funcionários. Objetiva-se, assim, proporcionar uma melhor compreensão sobre aqueles sujeitos e as instituições em que o ensino e a aprendizagem sobre os direitos humanos acontecem.

Em seguida, a partir do que os docentes responderam nas entrevistas, discorrerei acerca das representações sobre os direitos humanos elaboradas por eles e se consideram que seus alunos conhecem essa temática. Entende-se que os possíveis conteúdos de História que possuem relação com os direitos humanos poderão ser trabalhados em sala de aula de acordo com as escolhas do professor, de suas concepções, de sua formação, daí a importância de também considerarmos os docentes nessa investigação, como mencionado na introdução desta tese.

Finalmente, serão analisadas as representações acerca do que os estudantes entendem sobre os direitos humanos, apresentadas durante os grupos focais. O foco nesse momento serão os discentes, aqueles que vão atuar e que atuam de diferentes formas no âmbito social e que são alvos da História ensinada nas escolas.

1.1 Da universalidade dos direitos humanos à perspectiva do direito à diferença

De acordo com Bobbio (2004), os direitos humanos são direitos históricos. Não nasceram todos de uma só vez, despontaram inicialmente em determinadas conjunturas marcadas pelas lutas em prol de novas liberdades, em combate a velhos poderes. O rol de direitos humanos se altera com as transformações das condições históricas, por exemplo, “direitos que as declarações do século XVIII nem sequer mencionavam, como os direitos sociais, são agora proclamados com grande ostentação nas recentes declarações” (BOBBIO, 2004, p.13). Assim, os direitos podem inclusive transitar por mudanças nos tempos futuros, novas pretensões poderão surgir.

Para Bobbio (2004, p.19), pode-se dizer que “os direitos do homem nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares, para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais.” Inicialmente, o jusnaturalismo moderno, que encontrou em John Locke um grande adepto, elaborou a ideia de que todo e qualquer ser humano é detentor de direitos, por natureza, que absolutamente ninguém, inclusive o Estado, pode lhe extrair. Os direitos aqui estão intrínsecos à natureza humana, vinculados à dignidade dessa natureza, são universais, direcionados ao homem racional, e estão sob a forma de teorias filosóficas.

Posteriormente, conforme Bobbio (2004), as teorias filosóficas foram empregadas por um legislador e colocadas no fundamento de uma concepção nova de Estado, que se torna restrito e não mais absoluto. Assim, os direitos humanos não se limitam às sublimes exigências, mas passam a ser direitos positivos, introduzidos em cada Constituição. No entanto, a afirmação dos direitos humanos, nessa transição, perde o seu caráter universal, visto que tais direitos positivos são válidos apenas no bojo do Estado que os adota, são os direitos do cidadão.

Finalmente, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a afirmação dos direitos passou a ser universal e positiva simultaneamente, “põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado” (BOBBIO, 2004, p.19).

A referida Declaração nasceu no contexto de pós-guerras mundiais que ocorreram na primeira metade do século XX, com a tentativa de superar os horrores por elas acarretados. A

partir dela, foram criados vários tratados e instrumentos internacionais direcionados à proteção dos direitos dos seres humanos, iniciou-se um movimento de internacionalização dos direitos. A Declaração representa um referencial para se pensar os direitos humanos na contemporaneidade, conforme Piovesan (2004), a DUDH introduz a concepção contemporânea de direitos humanos, pautada não apenas na universalidade desses direitos, mas também na indivisibilidade dos mesmos. De acordo com Piovesan (2004, p.22):

Universalidade, porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade, porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais – e vice-versa. Quando um deles é violado, os demais também o são. Os direitos humanos compõem, assim, uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada [...].

É importante ressaltar que, mesmo apresentando-se como universal, não foram todos os países integrantes da Organização das Nações Unidas (ONU) que se posicionaram a favor da proclamação da Declaração, como lembra Lindgren-Alves (1994). A grande maioria, 48 nações, expressou-se favoravelmente, porém, houve oito abstenções, como é o caso da Arábia Saudita, da África do Sul, que se encontrava sob o regime de *apartheid*, e de países socialistas.

Nesse sentido, sabe-se que a universalidade dos direitos humanos e a Declaração em que foram inscritos receberam múltiplas críticas. Baets (2010) afirma que ainda em 1947, alguns antropólogos americanos questionaram o caráter universal dos direitos e repreenderam sua dimensão etnocêntrica. A UNESCO também concretizou uma investigação acerca dos problemas filosóficos levantados pela Declaração. As críticas também apontavam que os direitos, por variarem historicamente, não poderiam ser considerados universais, e que o documento aludido foi construído de modo a atender apenas ao mundo ocidental.

Bobbio (2004) assevera que a DUDH representou a maior prova de um consenso geral sobre um dado sistema de valores. Para Baets (2010), a universalidade do documento significou, na prática, uma falta de desacordo e não uma unanimidade. Estudiosos que se debruçaram sobre o processo de elaboração da Declaração evidenciaram que sua natureza multicultural era significativa e demasiadamente subestimada, “tornando assim infundada a alegação de que a DUDH seria um instrumento puramente ocidental. Prova adicional do apelo universal da DUDH foi o fato de ela ter sido frequentemente invocada por vítimas não ocidentais de violações de direitos humanos” (BAETS, 2010, p.108).

Conforme Bobbio (2004, p.14), existem direitos válidos em qualquer situação e para todos os seres humanos:

são os direitos acerca dos quais há a exigência de não serem limitados nem diante de casos excepcionais, nem com relação a esta ou àquela categoria, mesmo restrita, de membros do gênero humano (é o caso, por exemplo, do direito de não ser escravizado e de não sofrer tortura).

É oportuno mencionar ainda que, em 1993, na Conferência de Viena da ONU, com a Declaração de Direitos Humanos de Viena, a concepção contemporânea de direitos humanos foi reiterada, como lembra Piovesan (2004). Pela Declaração foi garantido o caráter da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos. Interessante notar que, naquele momento, um número maior de Estados aderiu ao documento, 171 no total. E, se na Declaração Universal de 1948 não havia mecanismos para proteção e aplicação concreta dos direitos ou órgãos para os quais as vítimas das violações pudessem recorrer, na Declaração de Viena, a responsabilidade dos países em implementar os direitos desponta com mais clareza e os mecanismos de monitoramento já estavam em vigor, apesar de não admitirem ainda sanções aos Estados (PINHEIRO, 2010).

Destarte, nesse contexto de pós Guerra Fria em que ocorreu a Conferência de Viena, os direitos humanos se afirmaram como tema global (LINDGREN-ALVES, 1994). O fim das disputas que giravam em torno dos dois grandes blocos ideológicos liderados por Estados Unidos e União Soviética evidenciou os problemas e conflitos no interior de múltiplas nações e deixou mais transparente a fragilidade dos direitos humanos em cada território, fragilidade que representava uma ameaça à paz interna e a estabilidade internacional. As violações dos direitos humanos poderiam ocasionar guerras e nos países mais ricos a chegada de refugiados. Além disso, os direitos humanos como tema relevante na agenda mundial também desponta, entre outros fatores, pelo reconhecimento entre os indivíduos governados de que a defesa dos seus direitos proporciona legitimidade aos governantes.

Sob o ponto de vista teórico, os direitos humanos são comumente classificados em gerações históricas.⁷ Conforme Mondaini (2008), numa primeira geração, atrelada ao pensamento liberal, estão situados os direitos civis e políticos, desenvolvidos entre os séculos XVII e XIX. A segunda geração corresponde aos direitos sociais e econômicos, afirmados em meados do século XIX e aprofundados no século XX, sob influência do pensamento socialista. Por fim, um terceiro ciclo de afirmação dos direitos humanos diz respeito aos

⁷ Além de Mondaini (2008), outros autores como Bobbio (2004), Santos (1989) e Benevides (1998) também fazem alusão às gerações dos direitos humanos.

direitos dos povos, ou direitos coletivos da humanidade, iniciado na segunda metade do século XX e que se estende aos dias atuais. Essas gerações são geralmente criticadas por embasarem-se numa perspectiva europeia e norte americana de invenção dos direitos humanos.

Santos (1989, p.10) entende que o desenvolvimento dos direitos conforme as gerações supracitadas ocorreu principalmente nos países centrais. Nas demais nações:

foi mais tardia e acidentada a luta pelos direitos civis e políticos e podemos dizer que só nos últimos quinze anos se ampliaram significativamente os direitos sociais e econômicos enquanto os direitos humanos da terceira geração são apenas emergentes.

Segundo o pensador, as gerações dos direitos humanos não fazem muito sentido nos países periféricos. Em nossas sociedades, a luta pelos direitos humanos é simultânea e pode diferir dos objetivos das lutas concretizadas nos países centrais. Para Lindgren-Alves (1994, p.4), “é inegável que a luta pelos direitos humanos, tais como hoje definidos, está associada a desenvolvimentos históricos registrados na Europa e nos Estados Unidos.”

Nesse sentido, conforme Mondaini (2008, p.16), três grandes revoluções inserem-se no âmbito de uma primeira geração dos direitos humanos, a saber: “as Revoluções Inglesas de 1640 (a Puritana) e 1688 (a Gloriosa); a Independência dos Estados Unidos da América, em 1776; e a Revolução Francesa de 1789.” A partir desses processos, iniciaram-se as conquistas acerca das liberdades coletivas e individuais, dos direitos civis e também dos políticos, direitos estes que resguardavam os indivíduos das arbitrariedades de Estados despóticos. Como afirma Bobbio (2004), essa primeira geração corresponde ao não agir do Estado.

Os direitos humanos no bojo do pensamento liberal, apesar de terem apresentado certos aspectos excludentes, quando consideramos suas restrições históricas de classe, (as liberdades estavam associadas à propriedade; o poder político foi exercido pelos detentores de bens materiais durante muitos anos), também são lembrados pelo seu valor universal. Segundo Mondaini (2013), as liberdades individuais e suas múltiplas formas, tais como, por exemplo, a liberdade de pensamento, de ir e vir, a liberdade religiosa, necessitam ser apropriadas enquanto conquistas válidas no âmbito universal.

Ao se pensar acerca da segunda geração dos direitos humanos, que corresponde aos direitos sociais e econômicos, entende-se que seu desenvolvimento se localiza em um contexto distinto do abordado anteriormente, relaciona-se ao pensamento socialista e às lutas concretizadas pelas classes trabalhadoras. Segundo Mondaini (2008, p.97), o movimento

socialista foi conduzido com a principal finalidade de transformar a perversa realidade gerada pelo sistema capitalista, que se manifesta como um modo de produção capaz de produzir riquezas, mas incapaz de reparti-las equanimemente, ou sem almejar realizar essa concretude, “um modo de produção que recria incessantemente a desigualdade social. Ou seja, o capitalismo se desnuda como uma civilização fundada na exploração da força de trabalho alheia, incapaz de por si só realizar o sonho de uma sociedade igualitária.”

Assim como lembrou Mondaini (2008), desde o ano de 1871, com a falha experiência da Comuna de Paris, por exemplo, passando pela bem sucedida Revolução Russa, de 1917, Chinesa, de 1949 e Cubana, de 1959, os movimentos revolucionários de orientação socialista encontraram respaldo no pensamento marxista. No caso das revoluções que obtiveram vitória, os direitos sociais foram reconhecidos e efetivados, ficando sob o encargo do Estado. Conforme Bobbio (2004), essa geração requer uma ação positiva do Estado.

Todavia, é importante lembrar que as contradições no desenvolvimento dos direitos humanos são perceptíveis no âmbito dos países que implantaram o chamado socialismo real. Como bem apontou Mondaini (2008), a busca pelo estabelecimento da igualdade social esteve ao lado da instituição de governos despóticos, que violaram as liberdades individuais e coletivas, os direitos civis e políticos dos indivíduos, conquistados em momentos precedentes.

Finalmente, chega-se ao enfoque da terceira dimensão de afirmação dos direitos humanos, que diz respeito aos chamados direitos dos povos, direitos coletivos da humanidade. Segundo Mondaini (2008), esta tradição está relacionada a três distintas orientações. Primeiramente, representou o descontentamento com um planeta abarrotado de guerras mundiais, expansões imperialistas, que apresentaram à população mundial “até que ponto o homem poderia chegar quando guiado pela sede incontrolável de poder, seja no campo político ou no campo econômico – uma sede de poder que não respeitou minimamente aqueles indivíduos que disseram não à opinião oficial dos governantes” (MONDAINI, 2008. p.142). Muitos foram os que perderam suas liberdades e até mesmo a própria vida por contrariarem as visões de mundo dos dominantes. Conforme o estudioso, esta foi parte da história dos que discordaram de três grandes barbáries presenciadas no mundo contemporâneo: o stalinismo, o nazismo e o colonialismo europeu.

Além disso, essa terceira geração dos direitos humanos também introduz outras lutas por novos direitos. Como assevera Mondaini (2008):

Das mobilizações ambientalistas em prol da preservação da natureza e da imposição de limites à ação predadora do ser humano sobre o seu hábitat, às manifestações pacifistas em nome de um mundo livre das armas de destruição em massa [...] o que

passa a estar em jogo é a própria capacidade de a Terra manter-se viva, neutralizando as intenções exterminadoras implementadas pelos próprios homens.

Os defensores dos direitos humanos passaram a lutar para que a escravidão, os genocídios, as atrocidades, as destruições e perseguições realizadas contra grupos étnicos, religiosos, se tornassem crimes cometidos não somente contra os indivíduos daqueles agrupamentos, mas sim crimes praticados contra toda a humanidade.

Por fim, verifica-se que essa terceira dimensão dos direitos humanos também diz respeito às lutas por direitos conquistados em conjunturas precedentes, mas que até então não haviam sido usufruídos por milhares de indivíduos. Percebe-se que:

[...] tanto entre agrupamentos sociais minoritários como entre algumas maiorias sociais, o reconhecimento dos direitos civis, políticos e sociais ainda se encontrava suspenso por inúmeras barreiras de natureza formal, barreiras essas fortemente embasadas em preconceitos capazes de tornar legítimas as mais horrendas formas de discriminação social, opressão política e exploração econômica (MONDAINI, 2008, p.141).

Estamos a falar da exclusão social que atingiu (e ainda atinge) as mulheres, os negros, os homossexuais, entre outros sujeitos, apartados inclusive da igualdade jurídico-formal durante muitos anos, em vários países. No Brasil, as lutas sociais pelos direitos até então negados a diferentes minorias emergiram principalmente a partir da década de 1970. Oriá (2015) aponta que os movimentos populares, organizados por mulheres, homossexuais, índios, negros, entre outros, exigiam a participação nas decisões políticas e o exercício da cidadania, bem como a visibilidade de suas memórias e suas referências no patrimônio histórico do país e a preservação de seus bens culturais.

Nesse contexto, são visíveis as bandeiras levantadas no âmbito do multiculturalismo e da diversidade, como as demandas pelo reconhecimento do direito à diferença. Nessa perspectiva, Piovesan (2004, p.29) entende que:

A efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas também específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, enquanto vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e a indivisibilidade desses direitos, acrescidas do valor da diversidade.

Conforme Piovesan (2004), um dos desafios para a implementação dos direitos humanos na contemporaneidade diz respeito à incorporação do enfoque de gênero, raça e etnia na compreensão de direitos humanos, bem como a criação de políticas particulares destinadas aos grupos vulneráveis. Ao lado das políticas universalistas devem ser adotadas as

políticas específicas que evidenciem os sujeitos mais vulneráveis, com o intuito de propiciar o direito à inclusão social.

Bobbio (2004) entende que a atual fase de desenvolvimento da teoria e da prática dos direitos humanos é caracterizada pela proliferação dos direitos por especificação, intrinsecamente relacionada à própria transformação da sociedade. Para o estudioso, “[...] foi estendida a titularidade de alguns direitos típicos a sujeitos diversos do homem; [...] para sujeitos diferentes do indivíduo, como a família, as minorias étnicas e religiosas [...]” (BOBBIO, 2004, p.33). Além do mais, o homem não é mais percebido enquanto homem genérico ou em abstrato, mas passa a ser considerado na sua especificidade, nas

[...] suas diversas maneiras de ser em sociedade, como criança, velho, doente, etc. [...] ou tomado na diversidade de seus diversos *status* sociais, com base em diferentes critérios de diferenciação (o sexo, a idade, as condições físicas), cada um dos quais revela diferenças específicas, que não permitem igual tratamento e igual proteção (BOBBIO, 2004, p.33-34).

Segundo Bobbio (2004, p.34), tal multiplicação ou proliferação dos direitos por especificação incidiu principalmente no bojo dos direitos sociais. É possível entender que os direitos de liberdade são válidos para o homem abstrato, são direitos que “evoluem paralelamente ao princípio do tratamento igual. Com relação aos direitos de liberdade, vale o princípio de que os homens são iguais.” Todavia, a universalidade ou indistinção no âmbito dos direitos de liberdade não é válida para os direitos sociais e, ainda, também para os direitos políticos. No tocante à afirmação e reconhecimento dos direitos políticos e principalmente os sociais, determinadas diferenças são consideradas que justifiquem um tratamento não igual, como por exemplo, no tocante à educação, existem diferenças entre alunos com necessidades educativas especiais e os que não carecem de certos cuidados.

Indo ao encontro de tais assertivas, Piovesan (2004) aponta para a necessidade da especificação do sujeito de direito, que passa a ser compreendido em suas particularidades. Nessa perspectiva, determinados sujeitos de direitos ou violações de direitos demandam respostas específicas e diferenciadas:

Em tal cenário, as mulheres, as crianças, a população afro-descendente, os migrantes, as pessoas portadoras de deficiência, dentre outras categorias vulneráveis, devem ser vistas nas especificidades e peculiaridades de sua condição social. Ao lado do direito à igualdade surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial (PIOVESAN, 2004, p.30).

De modo semelhante, Boaventura de Souza Santos (2003) compreende que, nos dias atuais, os direitos humanos precisam ser ressignificados à luz de um prisma multicultural, necessitam incluir aspectos ligados à diversidade cultural. Cabe aos direitos humanos promover a articulação entre igualdade e diferença: “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p.458). Assim, faz-se necessária uma igualdade que reconheça as diferenças e uma diferença que não produza desigualdades.

Santos (2010), na verdade, faz uma crítica à questão da universalidade dos direitos humanos e de sua ótica monocultural. Para o estudioso, tais direitos são universais sob o ponto de vista da cultura ocidental. Santos (2010, p.442) sustenta que, enquanto os direitos humanos forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, eles tenderão a operar como uma “arma do Ocidente contra o resto do mundo”, quanto “cosmopolitismo do Ocidente imperial prevalecendo contra quaisquer concepções alternativas de dignidade humana.” Os direitos humanos são, nos dias atuais, a linguagem hegemônica da dignidade humana (SANTOS, 2014), mas existem outras linguagens.

Os direitos humanos hegemônicos ou convencionais estão mais diretamente ligados à matriz liberal e ocidental, definida por Santos (2014) como aquela que entende os direitos humanos como direitos individuais e evidencia os direitos civis e políticos. Outras concepções de direitos humanos também foram formuladas sobre aquela matriz, “as de inspiração marxista ou socialista, que reconhecem os direitos coletivos e privilegiam os direitos econômicos e sociais” (SANTOS, 2014, p.24).

Boaventura aponta a relatividade das culturas, que expressa a incompletude de cada uma delas e também a diversidade cultural. Cada cultura tende a considerar os seus próprios valores fundamentais como universais e cada uma tem a sua concepção de dignidade humana, que é incompleta e que apresenta as suas problemáticas. No entanto, as aspirações a distintos valores fundamentais concretizadas por diferentes culturas podem levar a preocupações isomórficas, preocupações convergentes entre essas culturas. Assim, Santos (2010) propõe o diálogo intercultural sobre tais preocupações isomórficas acerca da dignidade humana, por meio da hermenêutica diatópica⁸. A hermenêutica possibilita o reconhecimento da incompletude mútua entre as culturas, o entendimento de que cada cultura não possui todas as respostas, e a possibilidade de uma contribuir com a outra, de uma interação e diálogo a fim

⁸ Santos (2010) propõe a prática da hermenêutica diatópica acerca da dignidade humana entre o conceito islâmico de *umma*, o conceito hindu de *dharma* e o conceito ocidental de direitos humanos.

de uma inteligibilidade mútua, o que pode levar a uma concepção mestiça e contra-hegemônica de direitos humanos.

Para Santos (2014), os direitos humanos convencionais não são significativos na promoção da emancipação social e libertação. Todavia, o autor afirma que os direitos humanos não devam ser descartados:

Pelo contrário, nunca como hoje foi importante não desperdiçar ideias e práticas de resistência. Significa apenas que só reconhecendo as debilidades reais dos direitos humanos é possível construir a partir deles, mas também para além deles, ideias e práticas fortes de resistência. Esta reconstrução vai permitir que os direitos humanos se tornem um instrumento de luta, resistência e alternativa, ainda que limitado (SANTOS, 2014, p.86).

Lindgren-Alves (2018) parte do entendimento de que, entre os avanços obtidos com a Conferência de Viena, está justamente a afirmação consensual da universalidade dos direitos humanos, de modo a desfazer a impressão de que eles eram uma imposição do mundo ocidental, além do reconhecimento dos particularismos nacionais e regionais, a serem considerados, permitindo, “assim, a valorização adequada das culturas não ocidentais, sempre que elas não atentem contra os direitos universais reconhecidos internacionalmente” (LINDGREN-ALVES, 2018, p.44). Tem-se, portanto, que as ideias que giram em torno da universalidade e do relativismo das culturas foram acertadas com a Conferência, ao menos no plano teórico.

Sobre a perspectiva do direito à diferença em voga nos direitos humanos hoje, Lindgren-Alves (2018) apresenta críticas ao que ele chama de fundamentalismo diferencialista e multiculturalismo segregacionista daqueles que postulam a identidade comunitária acima das demais identidades que todos os indivíduos em sociedade possuem, como a cidadania estatal. Para o estudioso, há nos dias atuais uma obsessão com o direito à diferença, assim:

ao acentuar mais as diferenças do que tudo daquilo que os seres humanos têm de igual, o diferencialismo comunitário, útil para a autoidentificação pessoal, tende a radicalizar-se em certas áreas, tornando-se ao mesmo tempo, e de par com problemas econômicos, causa e efeito do neofascismo que vem crescendo no Ocidente [...] (LINDGREN-ALVES, 2018, p.167).

Enquanto perito do Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial (Cerd), órgão de tratado no âmbito das Nações Unidas, o referido pesquisador traz à tona algumas ilustrações, para ele, dos exageros e das obsessões dos propugnadores do direito à diferença. No caso do Quênia, por exemplo, Lindgren-Alves (2018) aponta que a miséria e as divisões

por tribo ou etnia representam o estopim das explosões interétnicas naquele país, essas divisões são entendidas, portanto, como ameaças à unidade nacional. Dessa forma, as autoridades do Quênia buscam a unidade do Estado e a não promoção das diferenças. Tais diferenças, no entanto, não deixam de ser valorizadas, os são enquanto contribuições à identidade nacional. Ainda assim, “apesar desse fato, parcela significativa das preocupações avançadas oralmente pelos peritos, algumas das quais reiteradas nas Observações Finais, insistia na necessidade de proteção cultural das minorias étnicas e na manutenção das diferenças” (LINDGREN-ALVES, 2018, p. 174).

Lindgren-Alves (2018) compreende os direitos humanos como direitos universais. Para ele, o diferencialismo cultural em moda, proveniente do Ocidente, “particulariza a titularidade dos direitos a serem protegidos, corroendo o universalismo teleológico da noção de direitos humanos e, conseqüentemente, enfraquecendo sua força diretiva” (LINDGREN-ALVES, 2018, p.157-158). O autor entende que a consideração das diferenças culturais, a adoção de ações afirmativas, as medidas de proteção aos grupos oprimidos são importantes para a integração dos segmentos sociais ao conjunto da sociedade nacional. A especificação de direitos focalizados é interessante para a concretização de políticas públicas, mas não podem ser planetárias. Assim, Lindgren-Alves critica a forma de um multiculturalismo anti-integracionista, que incentiva o cultivo das diferenças em separado, especialmente as culturais, e aponta que “num mundo radicalmente tenso como o atual, os direitos humanos não podem servir de estímulo à radicalização das diferenças” (LINDGREN-ALVES, 2018, p.189).

Para concluir o presente tópico, entendo a importância de articulação entre as dimensões dos direitos humanos, a universalista que fundamenta a premissa de igualdade e a perspectiva da diferença, principalmente em matéria de políticas públicas, e, para isso, é de fundamental relevância que os extremismos sejam recusados. Como lembra Candau (2012, p.719): “não se trata de, para afirmar a igualdade, negar diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade.” Portanto, compartilho das ideias de Santos (2003) e Piovesan (2004) acerca da aproximação entre igualdade e diferença no âmbito dos direitos humanos, entendendo que, como alude Sacavino (2008, p.225): “a igualdade não se opõe à diferença, e sim à desigualdade. Diferença se opõe à padronização e à uniformidade.” Ambas as perspectivas devem ser consideradas, uma vez que, na atual conjuntura, apesar de serem por vezes evocadas positivamente, não deixam de sofrer ataques.

É oportuno ressaltar que essas perspectivas de universalidade e da diferença, para além de permearem as discussões sobre os direitos humanos, também perpassam o próprio ensino

de História. A História ensinada surgiu pautada numa argumentação universalista. Conforme Furet (s/d.), a História escolar nasce no século XIX, na França, com a clara tarefa de formar a identidade nacional, propiciando a formação de valores universais. A História vai se manifestar enquanto a genealogia da nação, buscando evidenciar as bases comuns capazes de possibilitar o sentimento de identidade nacional.

No Brasil, de modo semelhante, segundo Nadai (2017), a História foi revestida de fundamental relevância no processo de formação de uma identidade nacional comum, em que a contribuição dos diferentes grupos étnicos formadores da nossa sociedade passou a ser percebida de forma harmônica e não conflituosa. A História passou a ser o lugar privilegiado para um discurso unitário, para a disseminação de valores universais, do bem comum. Todavia, a ideia de democracia racial e de relações harmônicas entre os distintos grupos sociais foi desconstruída ao longo dos anos, e o que se tem trazido ao debate é a valorização do multiculturalismo, da diversidade cultural.

Nesse sentido, o ensino de História tem sido sacudido diante das buscas de reconhecimento das especificidades de classe, étnico-raciais, entre outras. Hoje, o ensino de História se vê diante de todas essas questões. Assim, é possível questionar se a História ensinada vai abarcar essa complexidade, trabalhando com o reconhecimento das especificidades dos diferentes sujeitos e também sustentando a bandeira universalista. A discussão entre o ensino de História, essas diferentes perspectivas e os direitos humanos serão abordados no capítulo 2.

1.2 A trajetória dos direitos humanos no Brasil

Conforme González (2010), o período da ditadura militar brasileira, de 1964 a 1985, corresponde ao momento em que os direitos humanos mais se distanciaram de sua concretização, levando inclusive o país a se afastar das normativas internacionais de proteção aos direitos. Sabe-se que a imprensa, os espetáculos artísticos e outras produções culturais foram censurados, dissidentes políticos foram exilados, sindicatos e demais organizações políticas sofreram intervenções, o assassinato e as mais diversas técnicas de tortura foram usualmente praticados contra aqueles que se divergiam do regime, além de tantas outras atrocidades e restrições que estiveram presentes naquele contexto sombrio de nossa história.

Os movimentos em prol dos direitos humanos despontaram nos anos de 1970, em defesa de presos políticos e desaparecidos e na luta pela anistia (GONZÁLEZ, 2010). As comissões de direitos humanos nascidas naquele contexto, muitas delas vinculadas à Igreja Católica, apontaram a tortura e o assassinato de divergentes políticos, bem como as condições aterrorizantes das nossas prisões (PINHEIRO; MESQUITA NETO, 1997).

No processo de redemocratização do país, um importante marco para o fundamento e institucionalização dos direitos humanos foi a Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã. Os movimentos de direitos humanos que então atuaram no regime militar, também lutaram para que os direitos fossem incorporados na Constituição. Segundo Piovesan (2010, p.14), “objetiva a Constituição resgatar o Estado de Direito, a separação dos poderes, a Federação, a democracia e os direitos fundamentais, com ênfase no princípio da dignidade humana,” representando o “documento mais avançado, abrangente e pormenorizado sobre a matéria, na história constitucional do País.” A Constituição também está em consonância com os instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos, incorporando pela primeira vez os direitos internacionais no rol dos direitos a serem garantidos pelo Estado.

Para Adorno (2010), a Constituição representa a espinha dorsal dos direitos no Brasil. Por ela, o Estado assume o compromisso de garantir a universalização dos direitos econômicos, culturais, políticos, sociais, de realizar políticas que garantem o direito à educação, ao transporte público, à saúde, ao lazer, à habitação, entre outros. É oportuno destacar que, anos depois da elaboração da Constituição, tem-se a criação da Lei n. 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, representando um marco no que diz respeito ao direito à diferença e ao próprio plano do reconhecimento, como lembra Bittar (2010).

De acordo com González (2010), nos primeiros governos da década de 1990 – de Fernando Collor de Mello (1990 a 1992) e de Itamar Franco (1993 a 1994) – não havia uma política específica direcionada aos direitos humanos no Brasil, mas o Estado brasileiro iniciava o seu retorno à comunidade internacional de proteção aos direitos humanos, enquanto membro pleno.

González (2010, p.110) lembra que antes do contexto ditatorial, “o Brasil participou do processo de definição dos documentos internacionais de direitos humanos, aderindo à maioria dos textos aprovados”, como a Declaração de Direitos e Deveres do Homem aprovada em 1947, pela Organização dos Estados Americanos (OEA), além da própria Declaração Universal da ONU de 1948, mencionada em páginas anteriores. Passado o período lúgubre da ditadura militar, o país vai assumindo um protagonismo no âmbito do sistema

internacional de direitos humanos, que é corroborado ainda mais com a concretização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, na cidade do Rio de Janeiro – (RIO 92). E, Além disso, em 1993, o Brasil desempenhou relevante papel em Viena, na II Conferência Mundial de Direitos Humanos, quando participou singularmente na construção da Declaração fruto da Conferência. O Brasil não pleiteou tal função, para Lindgren-Alves (1994), esse foi um voto de confiança da comunidade internacional à diplomacia brasileira, que esteve apoiada na transparência e nas posições construtivas do regime democrático.

Uma política para os direitos humanos no país começa a se efetivar a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002). González (2010) destaca, inicialmente, a formação da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados, em 1995, e a concretização das Conferências Nacionais de Direitos Humanos.

Entre as ações executadas pela Comissão estão as Caravanas dos Direitos Humanos, que, conforme González (2010, p.112), levaram “à formulação de relatórios sobre a situação em todo o país de áreas sensíveis na violação de direitos humanos, como prisões, hospitais psiquiátricos e estabelecimentos de internação de adolescentes.” Sacavino (2008) também afirma que a Comissão recebeu o papel de analisar os casos de assassinatos políticos no contexto da ditadura.

A Comissão também apoiou a I Conferência Nacional de Direitos Humanos, que ocorreu em Brasília, no ano de 1996. De lá para cá, foram contabilizadas o total de 12 Conferências, sendo a última realizada em 2016, já no governo de Dilma Rousseff (2011 a 2016). As Conferências possibilitaram avaliar as políticas implantadas e foram espaços de pressão às autoridades, como indica González (2010).

É oportuno mencionar que a política de direitos humanos de maior realce no governo FHC foi o I Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), publicado em 1996. O PNDH é produto do que foi acordado na Conferência Mundial de Viena, em que os Estados nacionais se comprometeram a utilizar os direitos humanos como tema estruturador de suas atuações, especialmente nas políticas públicas. Portanto, era importante que cada nação apresentasse seu Programa de Direitos Humanos.

De acordo com Pinheiro e Mesquita Neto (1997), o PNDH I foi o terceiro programa referente à temática dos direitos elaborado no âmbito mundial, ficando atrás da Austrália e das Filipinas. Contou com ampla participação de setores da sociedade, tais como as organizações não governamentais (ONGs) e as universidades, sendo organizado pelo Núcleo de Estudos da

Violência (NEV), da Universidade de São Paulo (USP), sob a coordenação de Paulo Sérgio Pinheiro.

Foi criado num contexto em que o país transitava por uma violência alarmante, com aumento da marginalidade e da insegurança. Diante de tais problemas, nas décadas de 80 e 90 despontam os indivíduos e coletividades contrários à defesa dos direitos humanos, afirmando que esses direitos convinham mais aos criminosos do que às vítimas. Se no período ditatorial diferentes grupos lutaram em prol dos direitos humanos e contra as arbitrariedades do Estado, na fase de redemocratização tais direitos aparecem como o vilão da história, como instrumento de “defesa de bandido”. Pinheiro e Mesquita Neto (1997, p.121) mencionam alguns fatores que contribuíram para essa mudança:

[...] o fato de que, depois da transição política, a defesa dos direitos humanos abrangia a esmagadora maioria pobre, miserável, não-branca da população. Por outro lado, todos aqueles setores identificados com a ideologia autoritária, perdida a hegemonia do poder, encontraram na denúncia da comunidade dos direitos humanos um pretexto para, em nome da luta contra o crime e contra a insegurança, denegrirem a comunidade dos que defendiam a democracia. A mídia eletrônica, especialmente os programas radiofônicos de apologia à violência, as campanhas eleitorais e a emergência de movimentos religiosos fundamentalistas, em concorrência com a Igreja católica, desempenharam papel crucial para a percepção dos direitos humanos como danosa àqueles que justamente visava a proteger.

Benevides (2000) também aponta a manipulação sensacionalista oriunda dos meios de comunicação de massa, tais como rádio e televisão, além da própria ignorância e desinformação das pessoas, como fatores decorrentes dessa elaboração acerca do que sejam os direitos humanos. Mais de vinte anos se passaram e a percepção dos direitos humanos enquanto direitos de bandidos continua enraizada em nossa sociedade.

Nesse cenário, o PNDH I foi construído de modo a privilegiar a promoção e garantia dos direitos civis, especialmente do direito à vida, à integridade física e à justiça, como afirmam Pinheiro e Mesquita Neto (1997). As graves violações dos direitos individuais e a carência dos mesmos seriam fator de empecilho à formação de uma cultura de respeito aos direitos humanos no Brasil. Outra justificativa para privilegiar os direitos civis é que, sem eles, a própria sociedade teria dificuldades em se mobilizar a favor dos direitos sociais, econômicos e culturais, “tendo em vista a ameaça de impunidade, do arbítrio das polícias, das violações à integridade física dos cidadãos, que ainda perdura sob a democracia” (PINHEIRO; MESQUITA NETO, 1998, p.5).

Para esses autores, o Programa também não deixa de reconhecer a relevância dos direitos econômicos, sociais, culturais e a indivisibilidade dos direitos. Porém, admitem não

haver um investimento significativo no âmbito da educação, saúde e agricultura, naquele período, devido aos gastos com a dívida pública. Já Adorno (2010) relaciona a política de controle fiscal adotada no governo FHC ao fato de o PNDH I não ter colocado em prática o preceito da indivisibilidade dos direitos.

Para González (2010), a indivisibilidade dos direitos, inclusive proposta em Viena, não impossibilita que a efetivação desses direitos, por meio de políticas públicas, ocorra de forma fragmentada. Conforme o estudioso, “ações destinadas a prover um perfil de direito são desconectadas das que atuam para prover outro perfil” (GONZÁLEZ, 2010, p.128).

De qualquer forma, é possível reconhecer que as violações aos direitos humanos no Brasil persistem, são perceptíveis tanto antes como depois da criação do PNDH, por agentes do Estado e pela própria sociedade civil. Pinheiro e Mesquita Neto (1997) exemplificam o massacre de presidiários no Carandiru e a chacina de crianças na Candelária, no período anterior à concretização do Programa, e, no período posterior, o massacre dos sem-terra em Eldorado dos Carajás e as torturas executadas por policiais em favelas. Entretanto, os autores chamam a atenção para o fato de que, com a implantação do PNDH, a diferença

é que o governo federal não dá sustentação (como ocorreu durante o regime autoritário) ou se omite (como na democracia populista) diante das violações de direitos humanos. [...] o governo federal, por vontade política, passou a ter de prestar contas de suas ações e omissões na área dos direitos humanos e se tornou mais sensível às críticas, aos estímulos e às sugestões das ONGs brasileiras e estrangeiras que atuam na área (PINHEIRO; MESQUITA NETO, 1997, p.124).

Almeida (2011) ressalta a tensão existente entre o governo federal e as esferas estaduais: enquanto o primeiro foi proativo no tocante aos direitos humanos, os governos estaduais têm fracassado em garantir tais direitos, sendo inclusive, em muitos casos, os próprios violadores por meio das forças de segurança. O campo de ação do governo federal, constitucionalmente, é limitado. A organização policial, por exemplo, é responsabilidade dos estados.

Pinheiro e Mesquita Neto (1997) elencam algumas medidas tratadas no PNDH e que até aquele momento haviam sido adotadas pelo governo FHC. Reforçam também o importante papel da sociedade em exigir a implementação de tais ações. Entre as medidas evidenciadas pelos autores estão: policiais militares acusados de cometerem crimes dolosos passam a ser julgados pela Justiça Comum e não mais pela Justiça Militar; o porte ilegal de armas passa a ser considerado crime; foi aprovada lei que tipifica o crime de tortura, com penas; também foi aprovada lei que criou o Registro de Identidade Civil; foi criada a

Secretaria Nacional de Direitos Humanos (com a finalidade de monitorar e coordenar a implementação do Programa); o governo elaborou programas para impedir o trabalho infantil e o trabalho forçado, para eliminar a exploração sexual de crianças e jovens, para demarcar terras indígenas, para prevenção e tratamento de DSTs, tal como a Aids, entre outras ações. Os estudiosos também reconhecem a existência de tantas outras medidas presentes no Programa e que ainda necessitavam ser implementadas.

Já no final do mandato de Fernando Henrique, em 2002, um segundo Programa Nacional de Direitos Humanos foi lançado, o PNDH II, materializando uma revisão e uma ampliação do primeiro. Nesse momento, os direitos sociais, econômicos e culturais também foram incorporados à política pública. Para González (2010), por focar nos direitos civis, o PNDH I apresenta uma concepção de direitos humanos mais universalista, embasada nas revoluções liberais do período moderno e acionada nas Declarações da ONU, como a de 1948. Já o PNDH II inclui assuntos tais como meio ambiente e identidade de grupos específicos, abeirando-se de concepções de direitos humanos voltadas para o multiculturalismo e para crítica ao antropocentrismo do liberalismo clássico. Importante ressaltar que o PNDH I também abriu espaço para a abordagem de certos grupos específicos no tocante ao tratamento igualitário perante a lei, tais como mulheres, indígenas e a população negra, mas excluiu os grupos LGBT.

Segundo Adorno (2010, p.12), o PNDH II delineou acerca da “proteção de direitos à educação, à saúde, à previdência e assistência social, à saúde mental, aos dependentes químicos e portadores de HIV/Aids, ao trabalho, ao acesso à terra, à moradia, ao meio ambiente saudável, à alimentação, à cultura e ao lazer.” Além do mais, também enfocou os direitos de LGBT e afrodescendentes. O Estado reconheceu o racismo e começou a adotar políticas de ações afirmativas, entre elas está o Programa Nacional de Ações Afirmativas, criado em 2002.

Diferentemente do PNDH I, que propunha objetivos a serem alcançados em curto, médio e longo prazo, além de outros serem permanentes, no PNDH II os objetivos deveriam ser percorridos no prazo de um ano, devendo haver uma revisão anual do Programa. Porém, tal revisão não foi concretizada (GONZÁLEZ, 2010).

Sacavino (2008) é pontual ao apontar as visíveis contradições entre a lógica neoliberal que paulatinamente se implantava no país e as políticas para os direitos humanos. A concentração de renda, o enfraquecimento de sindicatos, a exclusão social conviviam com políticas de defesa e promoção dos direitos.

Mirando o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), no que tange à temática dos direitos humanos, González (2010) aponta a ênfase que foi concedida à luta contra a pobreza extrema, com políticas destinadas à distribuição de renda e ao combate à fome, protagonizadas pelo Programa Fome Zero e o Bolsa Família. Além disso, distintos grupos sociais receberam maior visibilidade na agenda do governo, como negros e mulheres. Foram criadas duas Secretarias que abarcaram esses grupos em particular: a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM). A Secretaria de Estado de Direitos Humanos, criada na presidência de FHC, foi conservada, mas deixou de se vincular ao Ministério da Justiça para tornar-se órgão da Presidência da República, com *status* mais elevado, recebendo o nome de Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

De acordo com Almeida (2011, p.234), ao observar as ações nas três Secretarias mencionadas, é possível evidenciar

uma adesão incontestável do governo Lula com a continuidade da agenda positiva de direitos humanos, definida pelo diálogo construído pelo Estado e a sociedade durante os dois mandatos do presidente Cardoso. Porém, o governo não conseguiu colocar em prática muitas dessas ações em um patamar mais elevado, como esperava a sociedade civil organizada.

Como aludido anteriormente, o PNDH II estava vigente na maior parte do governo Lula, todavia, sua revisão anual não foi efetivada. Conforme assevera Almeida (2011), organizações da sociedade civil monitoraram algumas medidas do PNDH e indicaram dispersão da agenda e a não realização de muitos programas, especialmente no âmbito dos direitos civis.

Na verdade, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi o que ganhou mais destaque e divulgação (González, 2010). O processo de criação do Plano foi iniciado em 2003, com a formação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, organizado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos. O Comitê foi composto por membros da sociedade civil, especialistas na área de Educação em Direitos Humanos, representantes do Estado, instituições privadas e públicas e representantes de organismos internacionais (BRASIL, PNEDH, 2007). A edição final do Plano foi divulgada em 2007.

O PNEDH representa um instrumento normativo que abrange as seguintes áreas: educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, educação e mídia. Assim, o Plano se apresenta como uma

política pública que atinge diferentes setores e que visa à solidificação de uma cultura de direitos humanos no Brasil.

Além do PNEDH, no governo Lula também pôde ser observada a criação de um Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNDH-3, tendo sua versão final publicada em 2010 como fruto das discussões geradas ainda na 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, nos fins de 2008. A Conferência objetivou a constituição de um espaço de debate público para a revisão e atualização do Programa de Direitos Humanos, que, em sua terceira versão, apresentou um documento mais longo que as anteriores, visando contemplar de maneira transversal e interministerial os vários âmbitos da administração pública.

Diferentemente dos Programas precedentes, organizados em temas específicos, o PNDH-3 apresenta em sua estrutura seis eixos orientadores, a saber: Interação democrática entre Estado e sociedade civil; Desenvolvimento e direitos humanos; Universalizar direitos em um contexto de desigualdades; Segurança pública, acesso à Justiça e combate à violência; Educação e cultura em direitos humanos; Direito à memória e à verdade (BRASIL, PNDH-3, 2010). Conforme Piovesan (2010, p.13):

O programa é reflexo das complexidades da realidade brasileira no campo dos Direitos Humanos, a conjugar uma pauta pré-republicana (por exemplo, o combate e a prevenção ao trabalho escravo) com desafios da pós-modernidade (por exemplo, o fomento à implementação de tecnologias socialmente inclusivas e ambientalmente sustentáveis).

O PNDH-3 representa uma revisão, aperfeiçoamento e ampliação do conjunto de direitos a serem defendidos e executados, insere-se em uma linha evolutiva iniciada no governo FHC, chegando ao governo Lula, apresentando mais continuidades do que rupturas (ADORNO, 2010). Entre as continuidades dos Programas de Direitos Humanos é possível citar: a natureza suprapartidária; uma nova concepção de direitos humanos ao reconhecerem a indivisibilidade desses direitos; as consultas à sociedade civil na elaboração dos Programas; os três apresentam metas e objetivos; buscam “enfrentar a desarticulação entre instâncias decisórias do aparato de Estado e de governo bem como entre governantes e governados, representados na esfera civil pelas organizações não-governamentais (Ongs)” (ADORNO, 2010, p.11).

No entanto, diferentemente do PNDH I e II, o PNDH-3 suscitou reações duras e grandes polêmicas em distintos setores da sociedade e no interior do próprio governo, “os ataques foram direcionados a quatro temas: religião, responsabilidade dos meios de comunicação, conflitos no campo e ditadura militar” (GONZÁLEZ, 2010, p.124). Piovesan

(2010) aponta que esses pontos de divergência estão em plena conformidade com os parâmetros internacionais e a jurisprudência internacional de direitos humanos.

No tocante ao primeiro tema citado, a Igreja Católica se posicionou contra a descriminalização do aborto, evocando o direito à vida sinalizado na Constituição, e se manifestou contra a proibição de exibir símbolos religiosos nas repartições federais. Em relação ao segundo, as empresas dos meios de comunicação (rádio e televisão) demonstraram-se contrárias à possível concretização de penas de perda da concessão para aquelas que apresentassem conteúdos que desrespeitassem os direitos humanos, bem como a elaboração de um ranking de emissoras que elencaria o comprometimento das mesmas com os direitos humanos.

Sobre a terceira divergência, estavam os envolvidos ao agronegócio e o próprio ministro da agricultura, que “protestaram contra a criação de exigência de mediação com os ocupantes como medida prévia para concessão de liminar para reintegração de posse de áreas invadidas” (GONZÁLEZ, 2010, p.125). Por fim, a reação mais conflituosa foi no que tange à ditadura, em que os militares se apresentaram contra as informações do Programa acerca do direito à memória e à verdade e as violações dos direitos humanos naquele período. Adorno (2010) também lembra que os militares foram contrários à proposta de criação da Comissão Nacional da Verdade. Os assuntos relacionados a esse eixo do Programa geraram uma crise no seio do próprio governo e ameaças de demissão dos ministros da Defesa e dos Direitos Humanos, cujos interesses eram opostos.

Como lembra Miranda (2010), certos grupos aceitam os direitos humanos quando esses direitos são convenientes para proteger seus interesses particulares. Quando os direitos são utilizados para incluir os que estão excluídos, emerge então o preconceito histórico contra mulheres, homossexuais, trabalhadores do campo, entre outros sujeitos. Os direitos humanos e sua defesa inserem-se num campo de conflitos e disputas.

Adorno (2010) aponta que, de certo modo, alguns daqueles assuntos polêmicos já se encontravam nas edições anteriores ao PNDH-3, elaborados de modo mais contido e discreto. Mas, mesmo apesar de manifestações em favor do PNDH-3, o governo Lula acabou retrocedendo em relação a algumas medidas e modificou o texto do Programa. O ranking das empresas e a proibição de símbolos religiosos, por exemplo, foram eliminados do documento. Forças conservadoras tiveram as suas vozes ouvidas. Para González (2010, p.129), a política de direitos humanos desponta em decorrência do “embate entre os movimentos de direitos humanos e as forças conservadoras, mediado por uma força superior, de caráter quase

bonapartista, o Presidente da República, que atua como mediador entre as partes, sustentado por sua imensa popularidade.”

De todo modo, é oportuno destacar a relevância da sociedade civil de direitos humanos do nosso país, que, a essa altura, se internacionalizou:

Passou a participar ativamente de redes transnacionais, contribuindo com a expansão global desses direitos e a nutrir-se das possibilidades de ação nos fóruns internacionais abertos e no sistema internacional e regional de proteção. Esse envolvimento foi fundamental para fazer avançar, no plano interno, os compromissos do Estado com o monitoramento internacional (ALMEIDA, 2011, p.232).

O Brasil continuou aberto ao sistema internacional de supervisão das violações de direitos humanos. Todavia, parece que parte dessa relação foi fragilizada em 2011, no governo de Dilma Rousseff. Ventura e Cetra (2013) lembram que naquele ano o país recebeu uma medida cautelar – em situação de urgência – da Comissão Interamericana de Direitos Humanos⁹ em relação à construção da hidroelétrica de Belo Monte, no Pará, na Bacia do Rio Xingu, onde habitam comunidades indígenas. A medida visava proteger a vida e a integridade pessoal dos habitantes daquelas comunidades. A construção da hidroelétrica era mais uma grande obra no âmbito do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), iniciado ainda no governo Lula e de grande interesse de Dilma.

Conforme Ventura e Cetra (2013), as recomendações indicadas pela Comissão geraram uma hostil reação do Poder Executivo e Legislativo brasileiro, que começaram a rechaçar o Sistema Interamericano de Direitos Humanos (SIDH). Na prática, o governo removeu a candidatura do Brasil à eleição dos membros da Comissão; não compareceu à audiência para discutir o caso, quando convocado pelo SIDH; reteve a contribuição financeira de financiamento da Organização dos Estados Americanos (OEA). A pressão brasileira contribuiu para que a Comissão revisasse parcialmente e alterasse o conteúdo das medidas cautelares.

Como indicam Ventura e Cetra (2013), até aquele momento, o Brasil não havia reagido a tais medidas da Comissão Interamericana através de rechaço público ao SIDH. As autoras recordam o Caso Maria da Penha, que, diante de grande mobilização, principalmente do movimento feminista, o governo brasileiro procurou acatar as recomendações da Comissão, promovendo, entre outras medidas, a elaboração da Lei Maria da Penha,

⁹ Órgão autônomo da Organização dos Estados Americanos (OEA) e instituição do Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos (SIDH). Acesso em: <http://www.oas.org/pt/cidh/mandato/que.asp>. Visto em: 19/02/2020.

sancionada em 2006 pelo ex-presidente Lula. Para as pesquisadoras, com o caso de Belo Monte, a Comissão passou a ser vista como “um obstáculo ao crescimento” do país. Tempo depois, para as propostas de reforma do SIDH, o governo apresentou medidas para limitar as competências dos órgãos do referido Sistema, abrindo as portas para que outros países também o fizessem.

Apesar dessas intempéries, ainda sobre o governo Dilma, ao analisar os discursos oficiais da presidenta em relação aos direitos humanos, Silva (2015) constatou, entre outras questões, que o tema “combate à fome e à pobreza” esteve em voga, dando prosseguimento à política de Lula. O Plano Brasil sem Miséria foi um destaque da gestão. A pesquisadora menciona o fato de o Brasil ter reduzido a proporção de pessoas com fome, saindo do mapa mundial da Fome em 2014, conforme a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO).¹⁰ Em seu discurso na Assembleia Geral da ONU, também em 2014, Dilma asseverou que o Brasil tinha alcançado a meta de redução da mortalidade infantil em período anterior determinado pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, cujo prazo era 2015.

Uma categoria muito presente nos discursos oficiais da ex-presidenta refere-se à mulher, em especial a violência contra as mulheres, tendo na prática a implantação do programa Mulher, Viver sem Violência. Além disso, “Dilma também destacou a criação de delegacias especializadas, com o cumprimento da Lei Maria da Penha, o combate ao índice de mortalidade materna e políticas de saúde feminina” (SILVA, 2015, p.11).

A partir do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, principalmente, parece que a política de direitos humanos no Brasil vai ganhando novos contornos. As estruturas dos órgãos do Poder Executivo, incumbidas de implantar os programas de direitos humanos, vão sofrendo mudanças. Por exemplo, pela reforma ministerial efetivada em meio à crise do governo Dilma, a Secretaria de Direitos Humanos, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a Secretaria de Políticas para Mulheres foram extintas. Em seus lugares foi criado o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, assumindo atribuições que antes pertenciam a cada Secretaria. Houve uma unificação. Com o afastamento provisório de Dilma, tal Ministério foi delegado às pastas do Ministério da Justiça, que posteriormente recebeu o nome de Ministério da Justiça e Cidadania (GARCIA; CALDERARO, 2017).

¹⁰ Conforme matéria publicada em 25/04/2019, no portal da Câmara dos Deputados, o Brasil estava voltando ao mapa da fome, segundo a FAO. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/o-curto-caminho-de-volta-ao-mapa-da-fome>>. Acesso em: 20/02/2020.

Para essas autoras, com o distanciamento provisório de Dilma, “estruturas, programas e ações de Direitos Humanos foram considerados “menores” (assim como relativos à promoção da igualdade racial e aos direitos das mulheres) e, por isso, incorporados por um órgão com amplas atribuições, o Ministério da Justiça” (GARCIA; CALDERARO, 2017, p.216). As estudiosas também apresentam que, ao assumir a presidência, Michel Temer (2016 a 2018) deu continuidade ao enxugamento das estruturas dos órgãos do Poder Executivo responsáveis por ações relacionadas aos direitos humanos, reduzindo equipes, eliminando unidades temáticas, formando órgãos sem previsão orçamentária. Inclusive, foi no governo Temer que ocorreu a aprovação da PEC 241/55-16, conhecida como PEC do teto de gastos, que visa congelar os gastos públicos por um período de 20 anos e que pode prejudicar os investimentos em áreas sociais, tais como saúde e educação.

Também foi durante a presidência de Temer, em 2017, o retrocesso determinado pelo poder judiciário, atendendo a ação movida pela associação Escola sem Partido, de suspender a regra que zera as redações do Enem para quem desrespeitar os direitos humanos. Conforme a referida associação, tal regra entra em choque com a liberdade de expressão dos candidatos. Aqui, o direito à liberdade de expressão pode ser compatível com o desrespeito à dignidade humana e aos demais direitos. Novamente, há uma disputa em torno do sentido dos direitos humanos e uma política educacional é alterada em função disso. Se existem grupos que lutam para que esses direitos sejam respeitados, saiam do papel e sejam efetivados e utilizados como instrumento a favor de indivíduos e coletividades, há também outras alas que atuam conforme seus ideais e interesses conservadores, despreocupados com os demais direitos dos outros.

No caso aludido, foram priorizadas as liberdades individuais, o direito civil em detrimento do respeito aos demais direitos. Na verdade, não é de agora que os direitos individuais parecem receber certa primazia. Benevides ainda nos anos 2000 já constatava a crença da redução dos próprios direitos humanos às liberdades individuais do liberalismo clássico, no meio de políticos e empresários e até no âmbito acadêmico. Assim, nessa onda de disputas de sentidos, “não se consideram como direitos fundamentais os direitos sociais, os direitos de solidariedade universal” (BENEVIDES, 2000, p.2).

Ao analisar os informes da ONG Anistia Internacional sobre o estado dos direitos humanos no Brasil, referentes aos anos de 2009 a 2017, foi possível constatar a recorrência dos seguintes assuntos que envolvem violações de direitos: violência policial, sistema de detenção, povos indígenas e conflitos por terras, defensores dos direitos humanos. Sobre a violência policial, os informes apontam o uso excessivo e desnecessário da força, as execuções extrajudiciais e a prática de tortura, principalmente contra moradores de

comunidades e sem-teto urbanos. Inúmeros homicídios ocorreram durante as operações policiais. O uso excessivo da força policial foi verificado ainda em diferentes protestos e manifestações, como as que se voltaram contra os gastos exorbitantes gerados pela Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas Rio 2016, a manifestação de professores no Paraná, em 2015 e a ocupação de escolas públicas por estudantes, nos fins de 2015 e em 2016.

No tocante ao sistema de detenção brasileiro, os informes da Anistia ressaltam as condições cruéis, desumanas e degradantes por quais vivem muitos detentos, além da superlotação extrema dos espaços. Tal situação também se estende ao âmbito de detenção juvenil. Foram comuns as práticas de tortura de agentes contra encarcerados e a violência apavorante entre os próprios detentos, tendo sido alguns decapitados.

No que diz respeito aos povos indígenas, foram apontados em diferentes informes a lentidão e paralisação da demarcação e identificação de terras indígenas. Inclusive, no informe 2016/17 (relativo ao ano de 2016), a ONG menciona que em “uma visita em março, o Relator Especial da ONU sobre o direito dos povos indígenas denunciou a incapacidade de o Brasil demarcar as terras indígenas e o enfraquecimento de instituições estatais responsáveis por proteger os direitos desses povos” (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017, p.86). Além disso, os ataques e assassinatos geralmente concretizados por pistoleiros contra grupos indígenas, comunidades quilombolas, trabalhadores sem terra, devido às disputas por terras, persistiram ao longo dos anos. No informe de 2012, a Anistia Internacional também lembra a ameaça representada pelo PAC aos índios, pescadores, pequenos agricultores e grupos urbanos marginalizados.

Por fim, os informes também assinalam que os defensores dos direitos humanos foram alvos constantes de ameaças no país, mesmo apesar da presença do Programa Nacional de Proteção aos Defensores dos Direitos Humanos. O referido Programa não operou em todos os estados, apresentou deficiências em sua implementação e falta de verbas. Assassinatos de ativistas ambientais e rurais, por exemplo, foram persistentes.

Apesar de todos esses aspectos negativos mencionados com frequência nos informes da Anistia Internacional, também há o reconhecimento de certos pontos positivos nas questões que se referem aos direitos humanos no Brasil. É o caso dos progressos na redução da pobreza, apesar das desigualdades ainda permanecerem; da aprovação de emenda constitucional que incorporou o direito à alimentação ao rol dos direitos econômicos, sociais e culturais; da concretização da primeira Conferência Nacional de Segurança Pública, para o desenvolvimento de políticas na área; da criação da Comissão Nacional da Verdade; do apoio a resoluções que se opõem a discriminação pautada em identidade de gênero e orientação

sexual, quando o país ocupou seu terceiro mandato no Conselho de Direitos Humanos da ONU; da criação da lei nº 13.445, de 2017, que aborda os direitos e deveres dos migrantes.

É possível entender que avanços e retrocessos marcam a trajetória dos direitos humanos no Brasil. Apesar de reconhecer a força de setores da sociedade civil, dos diferentes grupos que lutam em prol dos direitos humanos, concordo com González (2010, p.129) quando assevera que:

a política existente de promoção aos direitos humanos bem como a estrutura institucional que lhe dá suporte, em termos de secretarias, ministérios e ministros, revela-se frágil e dependente da vontade exclusiva dos ocupantes da Presidência da República, inexistindo garantias de sua continuidade em um próximo governo.

O excerto acima parece soar como verdadeiro quando olhamos para o atual governo. Entramos em 2019 com questionamentos acerca da afirmação e proteção dos direitos humanos no Brasil, com a posse de Jair Messias Bolsonaro no poder central. Em pouco tempo, o presidente em exercício já anunciou e efetivou medidas que podem limitar ou pôr em risco o âmbito dos direitos conquistados até então, como o corte das verbas destinadas às Instituições de Ensino Superior Públicas; as tentativas de transferir, do Ministério da Justiça para o Ministério da Agricultura, as responsabilidades que envolvem a demarcação de terras indígenas; os decretos que facilitam a posse e o porte de armas de fogo, fazendo aumentar cerca de 90%¹¹ o número de novos registros de armas no Brasil em 2020, se comparado ao ano anterior; as suspensões da reforma agrária e a publicação do decreto nº 10.252, de fevereiro de 2020, que enxugou a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), eliminando políticas públicas tais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); o desmonte do Mecanismo Nacional de Combate e Prevenção à Tortura; a ampliação expressiva da liberação de agrotóxicos; entre outras medidas. Tudo isso em meio a discursos preconceituosos e ofensivos.

Segundo o informe de 2019 da Anistia Internacional (2020, p.22), o ano em questão:

[...] fue escenario de un aumento del número de homicidios cometidos por policías em servicio activo; graves crisis medioambientales em la Amazonía que afectaban de manera desproporcionada a los pueblos indígenas, los quilombolas y otras comunidades locales tradicionales; intentos de restringir las actividades de las organizaciones de la sociedad civil, y homicidios y amenazas contra defensores y defensoras de los derechos humanos.

¹¹ Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/01/11/numero-de-novos-registros-de-armas-de-fogo-no-brasil-aumenta-90percent-em-2020.ghtml>>. Acesso em: 17/01/2021.

No atual contexto, é ainda mais visível perceber as características do que Smith e Ziegler (2009, p.356) chamaram de democracia iliberal, ou seja, aquela “que combina eleições livres e justas com limitações sistemáticas aos direitos dos cidadãos.” Muitos são os discursos, propostas e práticas que limitam ou não consideram direitos já conquistados historicamente. Se na década de 1990 o governo federal tomou iniciativa e procurou não sustentar ou se omitir diante das violações dos direitos humanos, como afirmam Pinheiro e Mesquita Neto (1997), nesse momento parece que tal assertiva não encontra respaldo.

Reitero que as lutas efetivadas pela sociedade civil a favor dos direitos humanos foram/são de suma importância para que melhorias viessem/venham à tona. Mas é preciso ressaltar que a luta continua, e como assevera Sacavino (2008, p.176):

[...] torna-se fundamental estar atento para o risco de metamorfose desta luta a fim de se adequar às exigências do projeto neoconservador e neoliberal, contribuindo dessa forma para o fortalecimento de uma cidadania de baixa intensidade em lugar da afirmação de políticas que aprofundem a democracia participativa e inclusiva.

Nesse sentido, acredito que a escola de forma geral e o ensino de História em particular podem contribuir para a formação de indivíduos que possam conhecer os direitos humanos e entender que são capazes de atuar em prol dos mesmos, tendo apreço aos valores democráticos. Num contexto em que os nossos direitos parecem estar cada vez mais ameaçados, tal contribuição se torna primordial.

1.3 Conhecendo os alunos e as instituições participantes da pesquisa

O presente tópico buscará apresentar e caracterizar os discentes participantes da investigação e o perfil das instituições escolares às quais pertencem, para que, posteriormente, seja concretizada a análise das representações sobre os direitos humanos presentes nas falas desses estudantes e de seus professores de História.

1.3.1 Um olhar sobre as escolas

No que diz respeito às instituições, conforme mencionado na introdução, serão nomeadas e diferenciadas por Escola 1 e Escola 2. Cabe aqui dizer que ambas são da rede estadual de ensino, sendo a Escola 1, em específico, vinculada à Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). As escolas são consideradas instituições tradicionais de Campos, detentoras de um longo histórico: a Escola 1 foi criada ainda em 1895, e a escola 2, no ano de 1922, ambas com nomes distintos do que recebem hoje.

Elas apresentam perfis diferentes e atendem a um público diferenciado, o que será abordado nas próximas páginas. As instituições estão localizadas em pontos distintos da cidade. A Escola 2 no Centro do município e a Escola 1 próxima ao Centro, mas ainda em uma área movimentada, de muita circulação de pessoas e significativo comércio. Ambas são de fácil acesso, com grande fluxo de transportes públicos em suas proximidades.

Nesse sentido, é importante dizer que a Escola 1, vinculada à FAETEC, possui a educação infantil, o ensino fundamental I e II, o ensino médio de formação geral, o normal de nível médio, o técnico em secretaria escolar e o curso de licenciatura em Pedagogia. Funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. Apesar de possuir um enorme espaço físico, inclusive nitidamente maior que o da Escola 2, apresentou uma quantidade reduzida de alunos em 2018, ano em que a pesquisa foi concretizada: para as turmas do ensino médio formação geral foram duas turmas de 1º ano, uma turma de 2º ano e uma turma de 3º ano. Estavam matriculados nessa instituição – sem contar as turmas de nível superior – 1030 estudantes no total, conforme os dados divulgados pelo portal QEdu¹². O acesso dos discentes da Educação Básica à escola é concretizado por sorteio, via internet. Aqueles que almejam cursar o técnico em Secretaria Escolar necessitam realizar uma prova, bem como os candidatos ao curso de Pedagogia.

O professor de História da escola, que participou da pesquisa, informou que o massivo esvaziamento da instituição ocorreu devido às várias greves dos professores realizadas a partir do ano de 2013. Assim, muitos pais acabaram transferindo seus filhos para outras escolas da cidade. De acordo com a direção da instituição, a escola tem sido sucateada pelo poder público nos últimos anos, tanto no que diz respeito à infraestrutura como no tocante à falta de profissionais, até 2019 a instituição carecia de professores e outros funcionários. Pairava entre eles a sensação de que a

¹² Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 23/12/2020.

instituição enfrentava múltiplas dificuldades e que até poderia fechar, o que também pode ser um fator que contribuiu para o seu esvaziamento.

Na Escola 1 as refeições são oferecidas de forma reduzida e são pouco variadas, essa inclusive foi uma reclamação dos alunos durante os grupos focais. Apenas os estudantes do turno da manhã são contemplados, há a distribuição de um almoço, que desde maio de 2019 tem sido em uma proporção menor. A instituição também oferece um pequeno lanche aos estudantes, mas que também tem sido insuficiente, há dias em que os alunos ficam desprovidos dessa refeição. O diretor recordou que em meses anteriores a situação da merenda não estava tão precária.

A Escola 1, como já mencionado, apresenta uma ampla estrutura física: em sua entrada principal há uma recepção, com bancos de concreto que acomodam as pessoas em espera. Geralmente há algum funcionário atendendo ao público nesse local. A instituição possui 3 prédios: uma área com um andar, outra com dois andares e um terceiro prédio com três andares. Em seu interior, a partir da entrada principal, no térreo, é possível encontrar a sala dos professores, a sala da diretoria, da coordenação, da secretaria. Nos demais andares estão as salas de aula, que também possuem ventiladores, carteiras e uma infraestrutura pouco conservadas, até onde pude observar, com carteiras e janelas danificadas.

Conforme a direção da escola, a mesma conta com duas quadras cobertas, quatro salas de informática (mas três em bom estado de funcionamento), uma biblioteca, brinquedoteca, auditório, duas salas de vídeo (com equipamentos defeituosos) e um laboratório de Ciências (com microscópio, lupa e outros equipamentos avançados que nem são utilizados).

No térreo da escola há um pátio muito grande, parte dele coberto, com duas cantinas onde são vendidos alimentos como salgados, bebidas e doces variados. O extenso pátio, no período da manhã, momento em que frequentei a escola, acabava ficando por vezes vazio. Nos intervalos, era possível observar grupos de crianças do fundamental I e II correndo e brincando com os colegas. Alguns poucos alunos mais velhos permaneciam nos bancos de concreto do pátio, conversando entre si, manuseando o celular ou se alimentando.

O clima dessa instituição é mais calmo. Segundo o diretor, já houve ocorrências de alunos que se comportaram de modo violento, que levaram drogas ou bebidas alcólicas para o interior da escola, mas, de modo geral, são casos pontuais. Os funcionários responsáveis por estar atentos aos alunos ficam principalmente nos corredores do prédio, nos andares onde se localizam as salas de aula, permanecendo a maior parte do tempo sentados.

Já a Escola 2 possui o ensino fundamental II, o ensino médio e a educação de jovens e adultos, funcionando também no período da manhã, tarde e noite. Ela tem mais alunos do que a Escola 1. Em 2018, a instituição contava com onze turmas de 1º ano, nove turmas de 2º ano e

cinco turmas de 3º ano. A queda do número de turmas conforme avança o ano escolar e o nível de ensino pode ser um indicativo de evasão escolar. Estavam matriculados nessa escola 1478 estudantes no total, conforme os dados divulgados pelo portal QEdu. O acesso dos alunos à instituição é concretizado por matrícula via internet¹³.

Diferentemente de como ocorre na Escola 1, a Escola 2 serve opções variadas de refeições aos estudantes: café-da-manhã e almoço para os alunos que estudam no turno matutino; almoço e lanche para aqueles que estudam à tarde e janta e lanche para os discentes que estudam à noite. É oportuno ressaltar que a escola 2 é vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, já a Escola 1, à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação.

A Escola 2 apresenta ampla estrutura física: em sua entrada há um prédio mais antigo, tombado pelo patrimônio histórico, com três andares, e no fundo da instituição há um segundo prédio, chamado de anexo pela comunidade escolar, também com três andares. A escola possui recursos como biblioteca, quadra coberta, sala de informática, auditório e está sendo montado um laboratório de Ciências. As salas de aulas possuem ventiladores, as carteiras, até onde pude observar, estão em bom estado de conservação, contrastando com a realidade de muitas escolas administradas pelo município.

Na entrada dessa escola, no prédio histórico, há um largo corredor que possibilita o acesso às diferentes salas administrativas da instituição (diretoria, sala dos professores, coordenação, secretaria, departamento pessoal) e, ao final do corredor, nos fundos da escola, há um pátio mediano que permite a entrada no segundo prédio (anexo), na quadra e na cozinha/refeitório, pátio esse onde ficam inúmeros alunos. Esses são os principais espaços onde os estudantes circulam e passam o tempo durante os intervalos mais longos, como o recreio. Há uma significativa concentração de discentes nessas áreas, que ficam cheias nos horários de entrada, saída e recreio: os alunos geralmente permanecem em grupos, conversam entre si, se alimentam, ouvem músicas, manuseiam o celular. O clima é agitado, como em toda escola que apresenta grande número de estudantes. Um funcionário circula nesses ambientes para assegurar a ordem ou fiscalizar o comportamento dos jovens.

De acordo com as funcionárias da coordenação, há uma grande procura por essa instituição, de jovens que vêm dos mais diferentes bairros de Campos, oriundos de distintas comunidades. Inclusive, rixas existentes entre diferentes grupos rivais (facções) já foram acertadas no interior da escola. A violência não se esquivava dessa instituição, já foram presenciadas brigas que exigiram o fechamento da mesma, porém, conforme as funcionárias, atualmente tal situação está

¹³ Site Matrícula Fácil disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

mais amenizada e “já melhorou muito”, segundo uma delas. Nos momentos em que estive presente na Escola 2, o ambiente era aparentemente pacífico.

1.3.2 Um olhar sobre os alunos participantes da pesquisa

Sobre os alunos que contribuíram com os grupos focais dessa investigação, foram contabilizados 63 no total, discentes esses matriculados em turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio das Escolas 1 e 2. Além da participação no grupo focal, que foi concretizado por turma, cada estudante respondeu ainda ao questionário, o que possibilitou maior conhecimento acerca desses discentes, como será apresentado nas próximas páginas.

Na Escola 1, no ensino médio formação geral, estavam matriculados 17 alunos na turma de 1º ano selecionada para participar da pesquisa. Participaram do grupo focal 9 estudantes. Na turma de 2º ano foram matriculados 24 discentes, participaram do grupo focal 15 estudantes. Por fim, na turma de 3º ano estavam matriculados 14 alunos, participaram do grupo focal apenas 3 alunas. Vale registrar que nem todos os alunos matriculados possuíam frequência regular na escola. No total, a presente pesquisa contou com a participação de 27 estudantes da Escola 1: 14 homens e 13 mulheres, conforme o quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – Organização dos alunos na Escola 1 nas turmas participantes da pesquisa

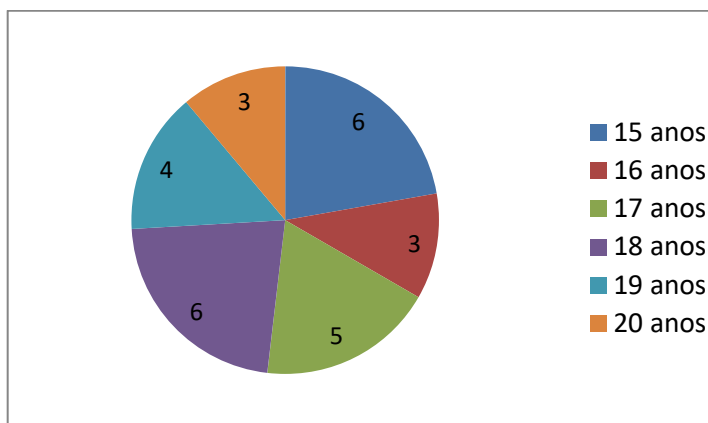
Escola 1 (período - 2018)	1º ano	2º ano	3º ano
Total de alunos matriculados	17	24	14
Alunos com frequência regular	15	16	10
Alunos que participaram da pesquisa	9	15	3
Total de alunos que participaram da pesquisa	27 → 14 homens → 13 mulheres		

Fonte: A autora, 2019.

Esses alunos possuem a faixa etária entre 15 a 20 anos de idade. Considerando que a idade escolar regular no ensino médio seria dos 15 aos 17 anos, é possível supor que alguns deles podem

ter encontrado empecilhos, como retenção ou evasão. O gráfico correspondente a idade dos discentes participantes da Escola 1 encontra-se abaixo.

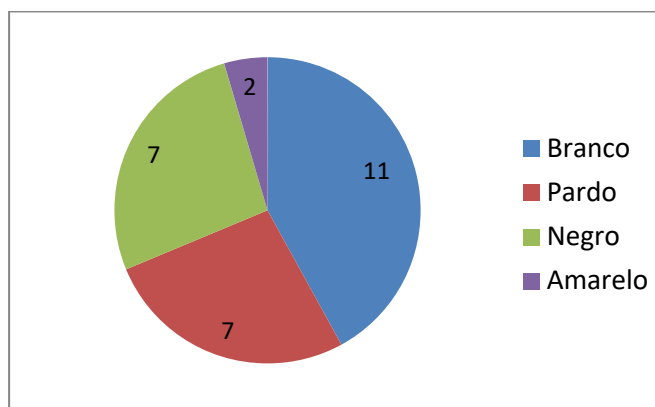
Gráfico 1 – Idade



Fonte: A autora, 2019.

A maioria dos alunos declarou considerar-se branco, estando os demais divididos principalmente entre negros e pardos, como revela o gráfico 2 abaixo.

Gráfico 2 – Cor

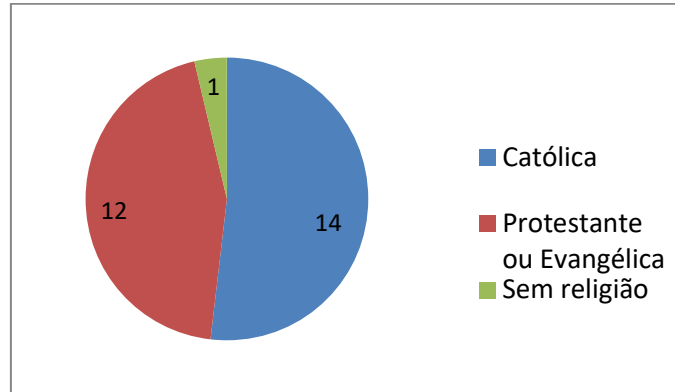


Fonte: A autora, 2019.

Mais da metade dos estudantes, ou seja, 21 em um total de 27, afirmou não exercer nenhum trabalho, aqui entendido enquanto fonte de renda. Entre os 6 alunos que asseveraram trabalhar, quando questionados em que trabalham atualmente, as respostas foram as seguintes: gerente de bar, trabalhador em eventos ou festas, trabalhador no supermercado, como jovem aprendiz e um afirmou ser dono de uma loja de açai.

No que se refere à religião que professam, os alunos declararam a Católica e a Protestante ou Evangélica, como apresenta o gráfico 3 abaixo.

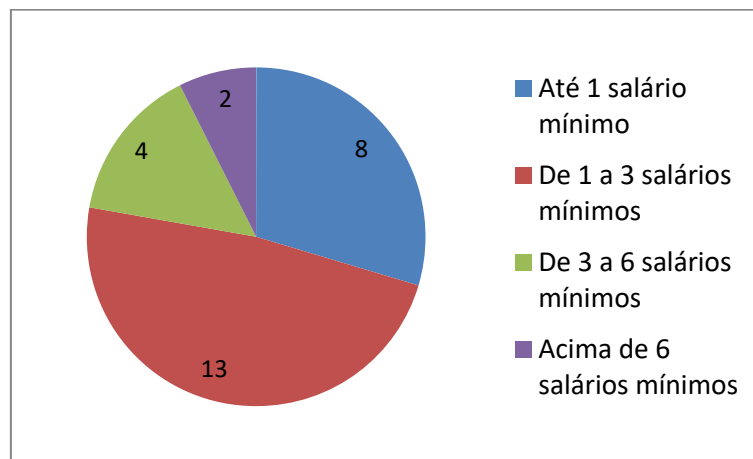
Gráfico 3 – Religião



Fonte: A autora, 2019.

Em relação à renda familiar de cada discente, foi possível constatar que essa gira em torno de até 1 salário mínimo ou de 1 a 3 salários mínimos. Isso significa que a maioria dos alunos vem de famílias de baixa renda, conforme o gráfico abaixo.

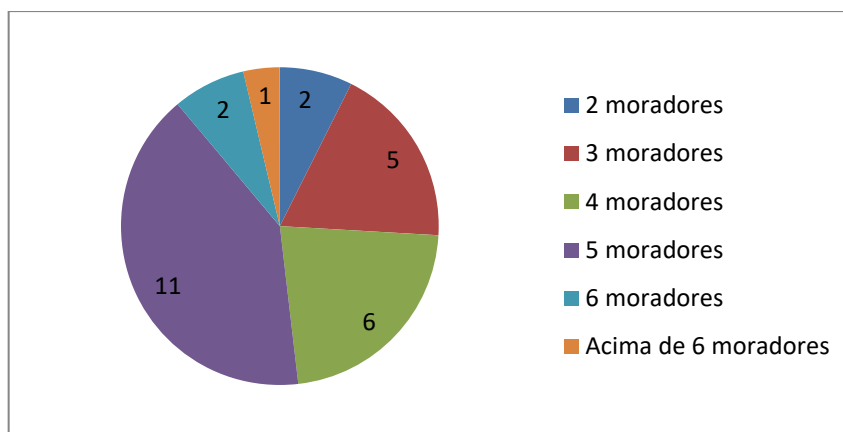
Gráfico 4 – Renda familiar mensal



Fonte: A autora, 2019.

Vivem no mesmo local de moradia com os alunos, contando com eles próprios, cerca de 4 a 5 pessoas, principalmente. Assim, é possível deduzir que a renda familiar mensal desses jovens, que não é expressiva em sua maioria, pode ser dividida para uma quantidade de moradores, como revela o gráfico 5 abaixo.

Gráfico 5 – Quantidade de moradores na residência de cada aluno



Fonte: A autora, 2019.

No que diz respeito ao lugar onde residem, 14 alunos apontaram viver próximo à escola, que está localizada em uma área bem próxima ao Centro de Campos. 13 estudantes, então, vivem em um local afastado da escola.

Sobre a Escola 2, estavam matriculados 58 alunos na turma de 1º ano selecionada para participar da pesquisa, sendo que apenas 35 tinham frequência regular, os demais foram transferidos ou evadiram, abandonaram a instituição, conforme a professora de História desses estudantes. Participaram do grupo focal 11 discentes. Na turma de 2º ano foram matriculados 38 alunos, participaram do grupo focal 14 estudantes. Por fim, na turma de 3º ano estavam matriculados 33 alunos, sendo 28 frequentes, mas muito faltosos, conforme a professora de Sociologia desses jovens. Participaram do grupo focal 11 estudantes. No total, a presente pesquisa contou com a participação de 36 alunos da Escola 2: 19 homens e 17 mulheres, conforme o quadro 2 abaixo.

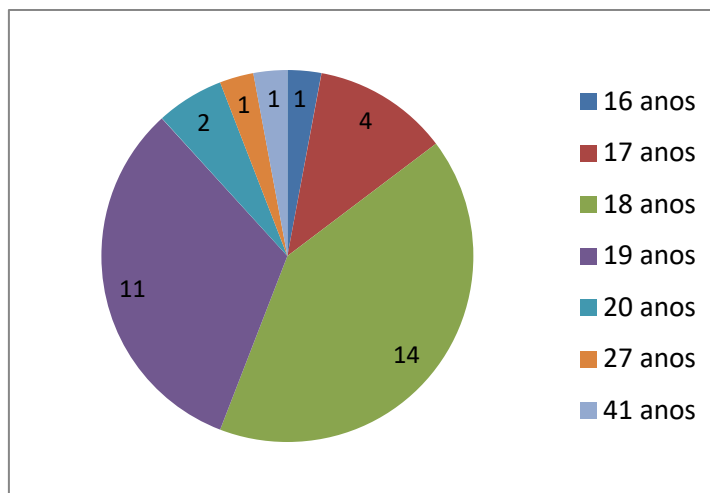
Quadro 2 – Organização dos alunos na Escola 2 nas turmas participantes da pesquisa

Escola 2 (período - 2018)	1º ano	2º ano	3º ano
Total de alunos matriculados	58	38	33
Alunos com frequência regular	35	20	28
Alunos que participaram da pesquisa	11	14	11
Total de alunos que participaram da pesquisa	36 <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> → 19 homens → 17 mulheres </div>		

Fonte: A autora, 2019.

Os discentes que participaram da pesquisa possuem a faixa etária entre 16 a 20 anos, além de um com 27 e outro com 41 anos de idade. Dois alunos não quiseram mencionar sua idade. A distorção idade-série também é visível nessa escola, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 6 – Idade



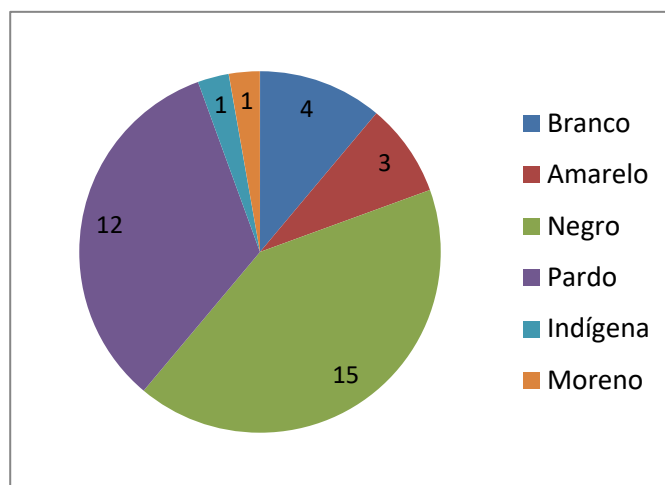
Fonte: A autora, 2019.

Diferentemente da Escola 1, a maioria dos alunos da Escola 2 declarou considerar-se negro ou pardo. Um aluno criou a categoria “moreno”, como revela o gráfico 7 na próxima página.

Mais da metade dos estudantes, ou seja, 26 em um total de 36, asseverou não exercer nenhum tipo de trabalho. Entre os 10 que afirmaram trabalhar, quando perguntados em que trabalham atualmente, as respostas foram: padeiro, pizzaiolo, vendedor, trabalhador em lanchonete, em barbearia, na loja do padraço, como jovem aprendiz e, ainda, uma resposta um tanto quanto diferente: “eu trabalho pela restauração da ordem, em defesa da Igreja Católica Apostólica Romana.” Enfim, são jovens empregados no âmbito do comércio, em sua maioria.

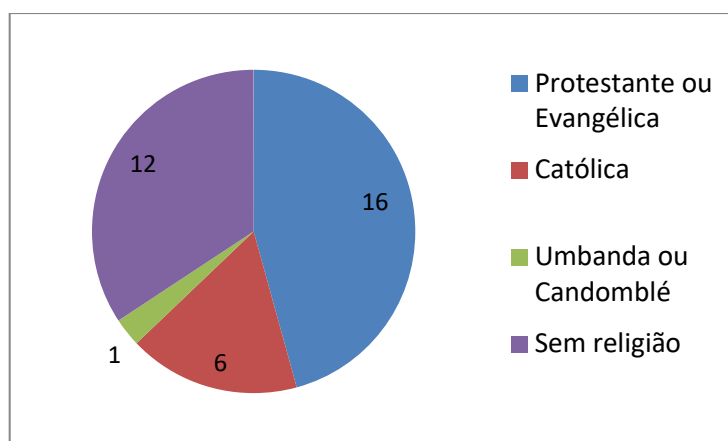
No que diz respeito à religião, os estudantes são adeptos principalmente das igrejas Protestante ou Evangélica ou declararam não possuir nenhuma religião. As demais religiões foram menos observadas nessa escola e apenas um estudante não respondeu a essa pergunta, conforme o gráfico 8 abaixo.

Gráfico 7 – Cor



Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 8 – Religião

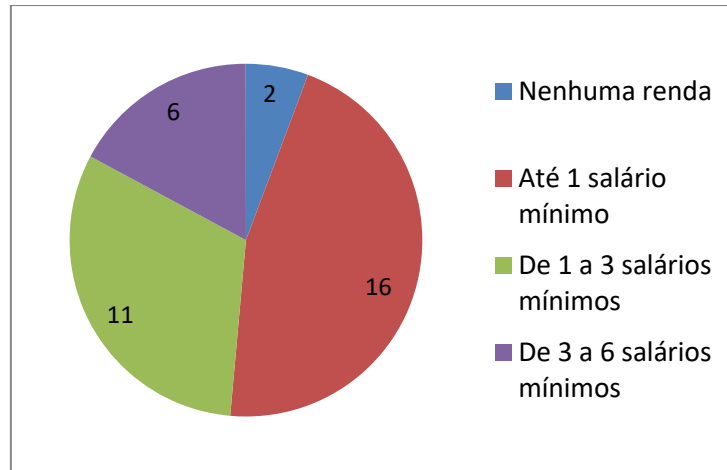


Fonte: A autora, 2019.

Em relação à renda familiar de cada discente, foi possível constatar que essa gira em torno de até 1 salário mínimo, principalmente, ou de 1 a 3 salários mínimos. Dois alunos apontaram não possuir renda familiar e nenhum aluno se enquadra na opção acima de 6 salários mínimos, diferentemente de como ocorreu na Escola 1. Apenas um aluno não respondeu a essa questão. De qualquer forma, a maioria desses jovens também é oriunda de famílias de baixa renda, conforme o gráfico 9 na próxima página.

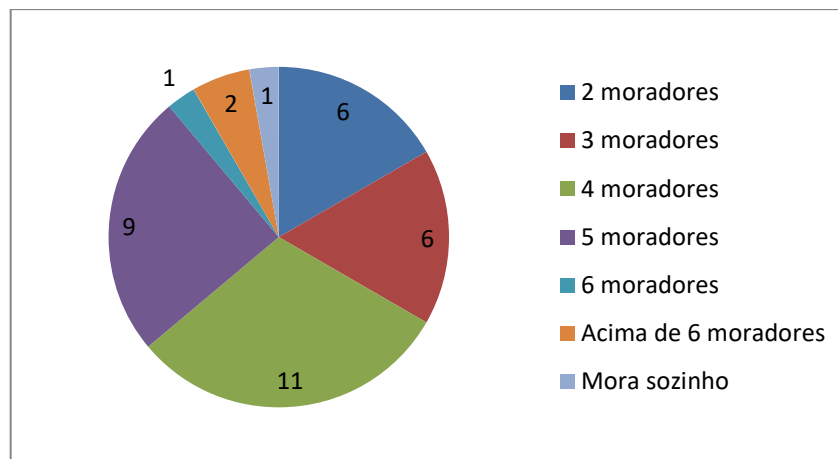
Residem no mesmo local de moradia com os estudantes, contando com eles próprios, cerca de 4 a 5 pessoas, como apresenta o gráfico 10 na página seguinte. Já no que diz respeito ao lugar onde residem, a grande maioria, 31 alunos, apontou viver em local distante da escola, que está localizada no Centro da cidade. Apenas 4 estudantes vivem próximo à escola e um discente não respondeu a essa questão.

Gráfico 9 – Renda familiar mensal



Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 10 – Quantidade de moradores na residência de cada aluno



Fonte: A autora, 2019.

De forma geral, os participantes dessa pesquisa são jovens que possuem entre 15 a 20 anos de idade – tendo duas exceções na Escola 2, um aluno de 27 e outro de 41 anos – que em sua maioria não trabalha e que não vem de famílias da classe média alta. No que se refere à religião, observou-se uma diferença entre os alunos da Escola 1 e 2, em que uma parte dos estudantes da instituição 2 afirma não professar religião alguma, algo compartilhado apenas por um discente da Escola 1, e, ainda, a religião Umbanda ou Candomblé foi registrada apenas na Escola 2. Em relação à cor também há uma diferença, na Escola 2 os que se consideram negros e pardos foram as respostas mais recorrentes, já na Escola 1 a maioria se considera branco, seguido por um empate entre negros e pardos. Por fim, no que diz respeito à

renda familiar, dois estudantes da Escola 2 apontaram não ter renda familiar, algo não registrado na Escola 1.

1.4 As representações dos direitos humanos em foco: um olhar sobre as falas dos professores

Como aludido em páginas anteriores, três docentes de História participaram da presente pesquisa: um professor da Escola 1, que chamaremos de Raoni, e duas professoras da Escola 2, que aqui serão chamadas de Vanda e Isabel. Os três docentes chegaram a tais instituições por meio de concurso público. Esses três professores também concluíram o curso de História na mesma Instituição de Ensino Superior: na Faculdade de Filosofia de Campos, antiga FAFIC, que reunia cursos de formação de professores e o curso de Comunicação Social. A FAFIC foi aglutinada no que hoje é o Centro Universitário Fluminense (Uniflu). Atualmente, o curso de História já não é mais oferecido à comunidade nessa instituição.

Na escola 1, por ter uma quantidade reduzida do número de turmas, apenas o professor Raoni ministrou aulas de História para o ensino médio formação geral, no ano de 2018. Esse docente concluiu a sua graduação em 1996 e atua como professor há 20 anos. Iniciou sua carreira em outra escola do estado, permaneceu nessa instituição por dois bimestres e conseguiu transferência para a Escola 1, onde trabalha até o presente momento. Possuía duas matrículas no estado, mas devido a problemas de saúde, optou por deixar uma matrícula. Nunca realizou nenhuma pós-graduação, chegou a tentar mestrado na UENF, mas acabou não podendo dar continuidade ao processo por questões pessoais.

A professora Isabel concluiu o curso de História no ano de 1990. Realizou uma Pós-Graduação em História da África, junto com os professores do Instituto Afro Asiático do Rio de Janeiro. Essa docente exerce a profissão há aproximadamente 28 anos, entre escolas privadas e públicas. Atua na Escola 2 há 20 anos, com turmas de ensino médio, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, já que possui uma extensa carga horária por ter duas matrículas. Atualmente, não trabalha em outras instituições.

A professora Vanda finalizou sua graduação em História no ano de 1998. Ela realizou uma Pós-Graduação na área de História do Brasil Contemporâneo no âmbito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e também concretizou um Mestrado, multidisciplinar, no Programa de Desenvolvimento Regional, Ambiente e Políticas Públicas, da Universidade Federal

Fluminense. Essa docente atua como professora há 20 anos, e, na escola 2 especificamente, há 17 anos. Também é docente de outra instituição da rede estadual de ensino.

Quando questionados acerca do que entendem sobre os direitos humanos, o professor Raoni apontou que “todos devem ter acesso a uma vida com dignidade, independente das suas escolhas, independente da classe social, independente da religião.” A representação dos direitos humanos na fala desse docente está relacionada à dignidade da pessoa humana, para ele, todas as pessoas, sem distinção, devem viver com dignidade, são os direitos universais.

Para a professora Isabel, os direitos humanos são primordiais. Segundo ela, enquanto ser que vive e atua em sociedade, é essencial a conscientização dos direitos e deveres de que somos detentores. Além disso, para ela, “você também lutar pelos seus direitos, você se manifestar, você se posicionar, então direitos humanos dá liberdade pra isso, né?” Essa docente abordou a importância dos direitos humanos e a liberdade que propiciam, se pautando, assim, num ideário universal.

Foi possível perceber que a perspectiva multicultural sobre os direitos humanos, a perspectiva do direito à diferença, os direitos coletivos, bem como os direitos individuais, atravessaram a fala da professora Vanda, conforme o excerto abaixo.

Direitos humanos pra mim é toda forma, e partindo principalmente das instituições, de poder. Inclusive, de respeito à pessoa humana e esse respeito passa pela liberdade de expressão, passa pela liberdade religiosa, ou até mesmo pela liberdade de você não ter uma religião, passa pela questão de você ter o direito, ser respeitado pelas suas opções ou orientações sexuais, é... pelo direito de você ser respeitado pelas suas raízes e matrizes étnico-culturais, então é você ser respeitado como uma pessoa inteira. Quando eu digo inteira é aquela pessoa que tem um conteúdo próprio, uma vivência própria, ou seja, é... direitos humanos, pra mim, é o direito de você ser você indivíduo ou ser você coletividade, é... apesar de você ter todo um aparato de poder que não é igual a você. Por exemplo, você tem uma elite tal, tendente a uma tal religião, é... que publicamente assume uma determinada orientação sexual ou um quê de conservadorismo qualquer coisa, mas que essa estrutura de poder saiba respeitar a diversidade, né (VANDA).

A docente também evoca as liberdades individuais de matriz liberal, tal como a professora Izabel, mas torna mais complexa a questão da diversidade cultural e orientação sexual, marcas de lutas por direitos mais recentes. Chama atenção o fato de essa educadora relacionar direitos humanos e estrutura de poder: apesar de todo um aparato de poder que permeia a sociedade e que dissemina valores próprios, ainda assim, os indivíduos ou coletividades devem ser respeitados em sua diversidade, em suas diferenças, mesmo que contrastem com os valores ou o modo de viver dos detentores de poder.

A professora Vanda prolongou a discussão em pauta e também trouxe à tona a questão da violação dos direitos humanos no bojo dos sistemas penitenciário, hospitalar, nos espaços de tratamento psiquiátrico, violações que fazem parte da própria trajetória trilhada pelo país no tocante aos direitos. Violações que são objeto de acusações de ONGs, como é o caso das infrações nos presídios brasileiros denunciadas pela Anistia Internacional. Além do mais, a docente ressalta a importância da luta dos defensores dos direitos humanos naqueles e em outros âmbitos, bem como a responsabilidade da sociedade em encarar tais problemas, por vezes negligenciados:

[...] eu acho que é uma batalha muito grande que a sociedade civil, inclusive, tem que começar a abrir a mentalidade pra discutir coisas que seriam os campos cegos, aquilo que ninguém quer ver, aquilo que ninguém quer enxergar. Então os direitos humanos tem que estar presente cada vez mais em redutos como as penitenciárias, como os manicômios, nos próprios hospitais, nas maternidades, né, [...] eu estou apenas dizendo que as bandeiras dos direitos humanos têm que tá realmente presente em todos os campos onde haja sociedade humana (VANDA).

A partir do que foi exposto, é possível entender que as perspectivas dos direitos humanos pensados sob o ponto de vista da cultura ocidental, ou os direitos humanos convencionais e hegemônicos denominados por Santos (2014), foram constatados nos dizeres dos docentes, o que é comum, já que os professores estão inseridos nesse contexto, nesse debate acerca dos direitos humanos. A perspectiva dos direitos coletivos, do direito à diferença, esteve presente especificamente na fala de Vanda. Vale apontar que, espontaneamente, nenhum deles relacionou direitos humanos à educação.

Quando questionados se os alunos com quem trabalham conhecem os direitos humanos, os docentes apontaram que não, ou pelo menos não plenamente. O professor Raoni entende que o desenvolvimento dessa temática na escola “precisa ser um trabalho do conjunto das disciplinas, precisa ser uma política pedagógica, um projeto que realmente possa incorporar cada disciplina e cooperar para o ensino dos direitos”. Ele considera a História um elemento importante, “mas essa construção de cidadania, de direitos, precisa ser fruto de um conjunto das disciplinas”, em suas palavras. Nesse sentido, para ele, a escola não tem conseguido atuar no bojo dos direitos, o que afeta o conhecimento dos alunos a esse respeito. O docente parte para a justificativa:

Eu acho que a maioria das escolas elas vem atravessando certas dificuldades e é difícil prestigiar determinados temas. [...] as escolas hoje não vivem um momento pra você poder construir uma política pedagógica que permita alcançar tal tipo de coisa. [...] a escola não tem conseguido operar nesse âmbito, de construir a questão da cidadania, discutir a cidadania (RAONI).

Entre as dificuldades aludidas pelo professor Raoni está a falta de estímulo aos educadores. O docente apontou que tal ausência de estímulo não se restringe ao âmbito financeiro, mas também ao que ele chama de estrutura. O professor assevera que os educadores já não são mais os construtores da educação:

Hoje, na verdade, as políticas relacionadas à educação são políticas de partido, feitos por burocratas sentados em suas secretarias e alguns que nunca entraram em sala de aula, são eles que tão discutindo política, são eles que tão definindo as políticas pedagógicas, então elas são sem efeito. Então eu acho que o professor ele precisa participar, afinal de contas é ele que está em sala todos os dias, é ele quem sabe como acontece a dinâmica de sala de aula, é ele que tá vivenciando as gerações, porque cada geração é diferente (RAONI)

Segundo Raoni, os docentes foram alijados das discussões concernentes à educação, eles não são consultados, não participam dos processos decisórios, também não se sentem em condições de repensar o próprio trabalho:

Então em função dessa conjuntura é difícil você pegar um tema e poxa, vamos discutir, o professor não sente motivado a fazer essas discussões, produzir conhecimento. Eu acho que essa é a questão, acho que houve um tempo em que o educador ele produzia conhecimento, isso foi tirado de nós (RAONI).

A partir da citação acima, é possível identificar o que Rocha (2006, p.139) denomina de economia do trabalho docente, um “movimento que professores efetuam em busca de menor desgaste pessoal diante da tarefa ou trabalho a realizar.” Uma economia de energia, de investimento intelectual em conhecimento, enquanto respostas à sua desvalorização. Nesse sentido, ele se remete a um suposto tempo em que os professores se sentiriam mais valorizados e motivados a tratar de temas relevantes. O docente continua com sua justificativa para apontar a razão de seus alunos não conhecerem os direitos humanos. Para ele, vivemos em um tempo de extremismos que impedem a discussão e o diálogo. Na fala de Raoni:

[...] a questão dos direitos suscita muitas questões políticas, [...], e nesse momento extremista que estamos vivenciando, a gente tem visto que os nossos alunos, é, alguns deles se tornaram meio intolerantes ao diferente, àqueles que se opõem. Então às vezes é complicado o professor, dependendo do professor, dependendo da turma, você lançar tal tipo de debate, lançar tal tipo de conteúdo (RAONI).

Vemos aqui outra razão apontada pelo professor: a intolerância a temas sensíveis por parte de alunos. Dessa forma, de acordo com Raoni, uma cadeia de problemas na instituição escolar, passando pelo desestímulo do professor, apartado da produção do conhecimento, e,

indo além dos muros da escola, o contexto político que presenciamos e a questão do extremismo, até por parte dos próprios discentes, impossibilitando as discussões e o diálogo, contribuem para limitar o conhecimento dos alunos acerca dos direitos humanos e o trabalho com esse tema por parte dos professores.

Para a professora Vanda, os estudantes não conhecem os direitos humanos devido à formação que recebem, e essa não se restringe à formação escolar, mas também a familiar:

[...] via de regra esses alunos eles vêm de lares desestruturados, onde os pais, é, são pouco escolarizados, então às vezes até analfabetos ainda, ou mal sabem ler e escrever, então eles não vêm de uma cultura de leitura, uma cultura de programas de televisão que edifiquem, que contribua para a maturidade do intelecto. Então ouvem falar em direitos humanos, claro que tem noção de que é alguma coisa boa pra pessoa humana, evidentemente, mas em termos políticos, em termos do quê que caberia ser um assunto, uma ação da comissão dos direitos humanos, por exemplo, eles não têm noção do que é isso (VANDA).

Por fim, para Isabel, os alunos não conhecem plenamente os direitos humanos pela questão da maturidade e experiência. Conforme a docente, os estudantes do 1º ano, por exemplo, que apresentam ainda um pouco “do ranço da infantilidade do Fundamental”, possuem mais dificuldades. Os do 3º ano, que estão na etapa final da Educação Básica, são mais conscientes e críticos, “então é, a própria vida do aluno nessa transição do ensino médio pra vida adulta, pra fazer um ENEM, pra cursar uma faculdade, faz com que ele busque, né, quais os direitos que ele tem, e aí entra também nos direitos humanos.”

Portanto, foi possível constatar que, entre os fatores elencados pelos educadores que justificam o não conhecimento dos direitos humanos por parte dos discentes, estão as dificuldades pelas quais atravessam as instituições escolares, os extremismos da atualidade que levam a problemas na recepção ao tema, a deficiente formação familiar e a pouca maturidade e experiência de alguns desses alunos.

Dayrell (2007) menciona a existência de uma representação negativa e preconceituosa no que diz respeito à juventude no interior das escolas. O pesquisador aponta que os estigmas sobre os jovens fazem com que os mesmos sejam entendidos na ótica da incompletude, da ausência de confiança, da irresponsabilidade, tornando mais árduo percebemos quem eles são realmente, o que pensam e o que estão capacitados a concretizar.

Cada professor apontou uma justificativa diferente, cada um seguiu uma direção para corroborar a ideia que apresenta: a de que os alunos não conhecem plenamente os direitos humanos. Várias foram as razões que justificam essa ausência de conhecimento, menos a não realização daquilo que é próprio do docente, ou seja, o ensino, nesse caso, o trabalho com a

temática dos direitos humanos nas aulas de História. Apenas Raoni apontou de forma breve que os docentes não se sentem motivados a concretizar tais discussões. No capítulo seguinte, veremos em uma nova rodada sobre o tema, que os docentes afirmaram abordar a questão dos direitos humanos em suas aulas. Assim, em princípio, nesse momento seria possível esperar que eles apontassem que sim, que os alunos podem ter algum conhecimento sobre os direitos humanos, já que o assunto é desenvolvido em suas aulas de História.

1.5 As representações dos direitos humanos em foco: um olhar sobre as falas dos alunos

As representações que os estudantes apresentam ao que sejam os direitos humanos serão analisadas nas páginas que se seguem, a partir de suas falas nos grupos focais. A análise inicial incidirá sobre as falas dos jovens da Escola 1, e, posteriormente, os da Escola 2. Mas, antes disso, é oportuno apontar como ocorreram os grupos focais.

Os alunos que tiveram interesse em contribuir com a pesquisa puderam participar, e, no caso dos estudantes menores de idade, os que apresentaram o termo de consentimento livre e esclarecido no dia da realização do grupo, assinado pelos pais ou responsáveis autorizando a participação. O termo foi elaborado por mim e encaminhado aos discentes em dias anteriores à execução das atividades. Os discentes maiores de idade assinaram o termo no próprio dia da efetivação dos grupos. Cabe ressaltar que os docentes também assinaram o termo direcionado a eles, de modo a manifestar a concordância em participar da pesquisa.

Os grupos ocorreram em sala de aula, no momento em que seriam as aulas de História. Os docentes, Raoni e Vanda, cederam seus horários para que eu pudesse concretizar a pesquisa com os estudantes e não permaneceram em sala na hora de realização dos grupos focais. Apenas o grupo com a turma de 3º ano da Escola 2 foi realizado em uma aula de Sociologia, visto que a professora Isabel não me autorizou acompanhar suas aulas, como mencionado na introdução desta tese. Na Escola 2, por apresentar maior número de alunos, aqueles que participaram estiveram junto a mim em uma sala e os demais em outra sala com a professora Vanda, e, no caso da turma de 3º ano, com a professora de Sociologia. Para melhor eficácia, foram integrados no máximo 15 estudantes por grupo.

No momento de efetivação dos grupos, contei com o apoio de uma colaboradora na Escola 1, e de outra na Escola 2. São pessoas de minha confiança, que me auxiliaram na organização dos alunos em sala, no manuseio dos materiais utilizados, no registro de

informações que eu julgava importantes. O encaminhamento foi basicamente o mesmo, inicialmente, formamos um círculo com os alunos, de modo que cada um estivesse assentando em sua cadeira. Antes de iniciar o roteiro de perguntas preparado para os grupos focais, foi aplicado o questionário. Em seguida, especifiquei as regras de funcionamento do grupo focal, a saber:

i) deixar, sempre que possível, uma pessoa falar de cada vez, ii) evitar discussões paralelas para que todos possam participar, iii) dizer livremente o que pensa, iv) evitar que apenas um domine a discussão e v) manter a atenção e o discurso na temática em questão (GONDIM, 2002, p.302).

Logo após, apresentei as perguntas aos alunos, que as debateram uma por vez, com a minha mediação. Cada questão foi registrada, ampliada e impressa em uma folha A4, que ficou exposta no momento da discussão. Na Escola 1, os discentes estavam mais calmos, na Escola 2, mais agitados, com mais conversas paralelas e as vezes vários falando ao mesmo tempo. Em ambas as escolas, tivemos estudantes que se pronunciaram mais, outros menos, mas, de modo geral, percebi que eles situaram seu ponto de vista, nem que seja ao concordar ou discordar da fala de algum colega. As discussões foram gravadas em áudio, também com a autorização dos participantes.

Os discentes foram questionados diretamente sobre o que entendem acerca dos direitos humanos. Vale lembrar que por parte da pesquisa, havia uma expectativa no âmbito cognitivo, de domínio do conhecimento, e de aplicação à vida social, de como viam os direitos humanos na prática, inclusive em relação a valores associados a eles. Na Escola 1, três alunas em um total de 27 apontaram explicitamente nada entender sobre os direitos humanos, uma disse que já ouviu falar: “já ouvi falar, mas não sei o que é. [...] nunca quis me aprofundar também” (G1)¹⁴. A jovem expressou pouco interesse.

Em uma turma de 9 estudantes, um aluno manifestou inicialmente o seu ponto de vista acerca dos direitos humanos e outros estudantes concordaram com sua fala, repetindo posteriormente ideia semelhante a de tal colega. Para o aluno aludido, “a proposta inicial dos direitos humanos é realmente uma proposta boa [...] só que hoje em dia acho que funciona muito mal. [...] eles simplesmente olham para o lado de quem tá completamente errado da história, acabam priorizando essas pessoas de forma ridícula” (G1). Segundo esse jovem,

¹⁴ Como mencionado na introdução, as análises da Escola 1 e Escola 2 são feitas separadamente, sendo (G1) os fragmentos obtidos no grupo focal do 1º ano, (G2) no grupo focal do 2º ano e (G3) no grupo focal do 3º ano, de cada instituição. Os fragmentos são utilizados livremente para a construção das reflexões.

atualmente os defensores dos direitos humanos concedem mais atenção aos criminosos. O discente expõe ainda o seguinte exemplo:

Um bandido morreu. [...] muitas vezes se a pessoa ela matou o cara sem opção, no caso de vida ou morte, ela vai ter que indenizar a família do bandido, acho isso completamente ridículo, porque quem começou errando foi o bandido. E acaba que hoje em dia isso fica completamente distorcido nas ideias das pessoas (G1).

A partir desse excerto, entende-se que o aluno apresenta uma visão que não condiz com o fato, visto que o ato de legítima defesa não é crime no Brasil e não gera indenizações. É possível perceber, por essa fala, que o estudante não mobiliza um conhecimento sobre os direitos humanos para colocar-se em relação a eles, e sim apresenta um julgamento, a partir de julgamentos de terceiros, sobre o que seriam tais direitos.

O exercício do direito constitucional, interpretado como promotor de injustiça com os outros aparece na fala de outro jovem, a saber: “é, o preso recebe alguma quantia pra mandar pra família, eu acho que é assim que funciona, e muitas das vezes é maior que a do trabalhador, a quantia. [...] Isso sim é meio injusto com o trabalhador, não que seja errado” (G2). O aluno se refere ao auxílio- reclusão. É comum as pessoas acreditarem que todos os presidiários possuem esse auxílio¹⁵, todavia, isso é uma inverdade.

Assim, supostas informações, que na verdade enunciam interpretações e posicionamentos sobre os direitos estabelecidos a partir da Constituição de 1988 e de legislação posterior, muitas vezes divulgadas em redes digitais, podem cooperar para que as pessoas construam posições acerca dos direitos humanos, antes mesmo de entender o que seriam esses direitos e sua historicidade. O próprio presidente Bolsonaro, em seu Twitter, associou tal direito à injustiça, apontando que o auxílio-reclusão “ultrapassa o valor do salário mínimo [...] decidimos que avançaremos nesta questão ignorada quando se trata de reforma da previdência e indevidos. Em cima de muitos detalhes vamos desinchando a máquina e fazendo justiça!”¹⁶ Direitos que eram garantidos até então foram questionados. Com a reforma da previdência aprovada em 2019, houve mudanças na concessão do auxílio, pela lei nº 13.846.

¹⁵ Conforme informação divulgada no *site* do INSS: “O Auxílio-Reclusão tem o objetivo de assegurar a manutenção e sobrevivência da família do segurado de baixa renda que contribuiu para o INSS durante sua vida laboral e, que assim, gerou o direito de ter sua família amparada em caso de reclusão, conforme assegurado pela legislação previdenciária.” Disponível em: <<https://www.inss.gov.br/auxilio-reclusao-desmistifique-boatos-e-entenda-quem-realmente-tem-direito/>>. Acesso em: 09/04/2019.

¹⁶ Disponível em: <<https://noticias.r7.com/brasil/bolsonaro-critica-valor-do-auxilio-reclusao-e-fala-em-fazer-justica-04012019.>>. Acesso em: 17/01/2021.

A associação da noção de direitos humanos com a condenação de uso desses direitos por criminosos não é de agora. Como aludido em páginas anteriores, ainda na década de 1980 essa ideia já germinava, ela faz parte da trajetória de nossa sociedade relativa aos direitos humanos e das forças políticas que estão em disputa, sendo incorporada no discurso de sujeitos que nem eram nascidos naquele contexto, como os jovens do ensino médio. Tal associação também foi concretizada por Bolsonaro na época de sua campanha eleitoral: “conosco não haverá essa politicagem de direitos humanos, essa bandidagem vai morrer porque não enviaremos recursos da União para eles. Em vez de paz, essas ONGs prestam um desserviço ao nosso Brasil. [...]”¹⁷. As ideias por ele proferidas foram abraçadas por amplos setores da nossa sociedade, que o elegeram a presidência. Um caso que recebeu repercussão foi a famosa fala da jornalista Rachel Sheherazade no jornal SBT Brasil, em 2014, com o emblema “adote um bandido”, sugerindo sarcasticamente que os defensores dos direitos humanos, preocupados com a defesa de marginais, deveriam, portanto, recolhê-los para as suas próprias casas: “[...] *E aos defensores dos direitos humanos que se apiedaram do marginalzinho preso ao poste, eu lanço uma campanha: faça um favor ao Brasil, adote um bandido!*”¹⁸

Quatro estudantes também afirmaram ouvir pessoas falando mal dos direitos humanos, que os direitos humanos defendem bandidos, que é injusto com a sociedade, que é um absurdo. Nesse sentido, é possível constatar que em certos momentos, os jovens confundem os direitos humanos com os militantes, os órgãos ou as organizações que os defendem. Eles ignoram que o que está em defesa é o princípio de que todo indivíduo tem o direito à defesa e deve ser julgado e condenado via processo penal do Estado, e que não prevaleça a justiça feita pelas próprias mãos, com métodos de tortura, por exemplo.

O modo de avaliar os direitos humanos como algo bom e ruim é perceptível nas representações desses alunos, antes de haver uma compreensão do que sejam tais direitos que permita um posicionamento mais embasado: “por um lado é bom e olhando pro outro lado também é ruim” (G2). Para as pessoas inocentes quando acusadas de cometerem algum delito, os direitos humanos então despontam como algo bom, entretanto, quando “defendem criminosos”, esses direitos são vistos como negativos por alguns estudantes. Na fala de um jovem: “[...] traficante, esses caras que, bandido assim não merece nenhum direito humano

¹⁷ Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/noticia/2018/08/23/bolsonaro-diz-que-bandidagem-vai-morrer-em-seu-governo-porque-uniao-nao-repassara-recursos-para-direitos-humanos.ghtml>>. Acesso em: 17/01/2021.

¹⁸ Disponível em: <<https://extra.globo.com/tv-e-lazer/sbt-pode-ser-condenado-se-retratar-por-comentario-de-rachel-sheherazade-adote-um-bandido-21447289.html>>. Acesso em: 17/01/2021.

não. [...] mata uma família de um de nós aqui, ninguém ia pedir direitos humanos” (G2). Para esses alunos, os criminosos não merecem usufruir os direitos humanos devido aos atos que cometem. A concretização dos direitos está associada ao comportamento dos indivíduos. Na visão de outro estudante: “se a pessoa mata outra pessoa, como ela quer respeito? Como ela vai ter respeito?” (G2).

É oportuno ressaltar que esses jovens não estão apartados da sociedade que estão inseridos, na verdade, eles expressam ideias dos segmentos dessa sociedade. Como lembra Elias (1994):

A sociedade sem os indivíduos ou o indivíduo sem a sociedade é um absurdo. [...] Rica ou ousada que seja a imaginação de um indivíduo, ele nunca pode afastar-se muito do padrão contemporâneo de pensamento e discurso. Está preso a esse padrão, nem que seja apenas pelos instrumentos lingüísticos a seu dispor. [...] cada pessoa singular, por mais diferente que seja de todas as demais, tem uma composição específica que compartilha com outros membros de sua sociedade (ELIAS, 1994, p.56, 66, 123).

Outro autor que remete à nossa estruturação em sociedade é Mikhail Bakhtin (1992), que afirma que nossa palavra é composta da palavra dos outros. Dessa maneira, se os jovens expressam assim sua compreensão sobre os direitos humanos, eles estão compartilhando o que ouviram e que tem sentido para eles, como é o caso da compreensão de que os direitos humanos são direitos de bandidos.

Uma aluna rebate a opinião dos colegas com o seguinte apontamento: “ele merece respeito, mas a justiça que vai por o castigo deles. Eles têm que pagar pelo que eles fizeram, mas tem que respeitar independente do que fez ou não” (G2). Conforme outro discente: “por mais que ele seja criminoso, ele não deixou de ser um humano” (G2). Indo ao encontro desses posicionamentos, uma estudante argumenta que:

[...] o ato dele pode ser desumano, mas ele realmente não deixa de ser um ser humano, ele não vai virar um mutante, não vai virar um avatar, não vai virar um alienígena, ele continua sendo um ser humano. Como ser humano, querendo ou não, a gente gostando ou não, ele tem o mesmo direito que todo mundo [...]. Ele pode ser o pior criminoso do mundo, sendo que se foi criado os direitos humanos pra defender a causa dele, por mais que no final a sentença seja culpado, ele ainda é um ser humano que merece usufruir dos direitos que foi dado a ele, não por merecimento dele, mas por merecimento nosso, no coletivo, porque quando é dado os direitos humanos, quando foi dado, não foi pensando só no Yuri, foi pensando no Yuri, na Lívia, na Larissa, na Gabriela, no Ruan, em todos, foi no coletivo. Então a gente não pode tirar o direito desse um único indivíduo, porque todos ganhamos por igual, então todos temos que ter o direito de usufruir por igual (G2).

Nesse sentido, a partir da fala dessa aluna, é possível supor que alguns desses jovens apresentam a percepção da universalidade dos direitos humanos, ou seja, que possuem direitos comuns a todos os indivíduos. Sete estudantes manifestaram explicitamente essa perspectiva da universalidade. Para esses alunos, os direitos humanos são “direitos que um humano pode ter, né? [...] seja bandido, homem, mulher, negro, qualquer coisa” (G1). Ou então: “todos os humanos têm direitos iguais, independente se é mulher, se é homem, tem direito de ter um emprego, ter sua própria família, constituir uma família que achar melhor” (G1).

Uma estudante aponta ter lido na rede social Instagram informações sobre o tema. Segundo essa aluna, no contexto da disputa presidencial daquele momento, muitos foram aqueles que acusaram Jair Bolsonaro de infringir os direitos humanos, “que ele não respeita as domésticas, as mulheres, os negros e tal. Aí tem gente que apoia ele e que não liga muito pra isso [...]” (G3). Dessa forma, a intenção da postagem no Instagram era a de esclarecer o que são os direitos humanos. Conforme a discente:

[...] aí a pessoa descreveu desde o começo, e ela dava alguns exemplos básicos, tipo assim, se você utiliza da saúde pública você está usando um direito humano, se seu filho vai à escola, ele está utilizando um direito humano. Porque direitos humanos não precisa ser uma coisa mirabolante, o básico já é um direito humano, ir e vir, liberdade de expressão (G3).

A mídia, os meios digitais contribuindo na formação de ideias acerca dos direitos humanos, nesse exemplo, não na perspectiva do direito de bandido. Uma aluna citou também o direito ao voto, enfim, “direitos básicos de uma sociedade em geral” (G1). Outra discente também entende os direitos enquanto “as coisas que a gente lutou” (G3), sendo complementada pela sua colega: “e luta ainda, né? Porque falta muita coisa, tá um processo” (G3). É possível perceber, que elas compreendem que os direitos humanos são objeto de luta, não são meros favores concedidos por nossos representantes políticos e não foram conquistados como num “passe de mágica”, direitos que não nasceram todos de uma única vez, mas que foram conquistados ao longo de um processo, como afirma e propõe Bobbio (2004).

Ainda é oportuno mencionar que, como lembra Bobbio (2004, p.11) “uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente.” A esse respeito, os estudantes também apresentaram muita clareza, não perderam de vista a significativa diferença entre os direitos anunciados nas leis e aqueles que existem na prática, que são realmente desfrutados. Eles reconhecem a ausência de direitos. Uma discente acredita que falta mais respeito, outra

citou a empatia e, nas palavras da primeira aluna: “cumprir, né, porque não adianta ter a lei no papel se não cumpre” (G3).

Seguindo essa linha de raciocínio, um aluno afirmou que: “eu já ouvi falar, mas não tenho muito conhecimento. Acho que seria direito que todos teriam que ter, mas eu acho que praticamente quase ninguém tem” (G1). Para outra aluna, os direitos humanos são “muitas das coisas que o pobre não tem” (G2), como, por exemplo, o direito a uma educação decente, à saúde, ao saneamento básico, à segurança, a um bom trabalho. A pobreza está associada à ausência de direitos.

O gênero também desponta na problemática dos direitos, uma aluna exemplificou as diferenças de salário entre homem e mulher, os direitos não são os mesmos na prática. A questão da cor também emerge enquanto carência de direito. Os estudantes entendem que os negros não possuem os mesmos direitos que os brancos e que as oportunidades não são as mesmas. Como aponta outra aluna:

[...] A oportunidade que o Emanuel vai receber na vida, talvez o Juliano não receba, porque Emanuel ele é branco, ele é alto, ele tem olhos claros, vão olhar as condições, onde estudou, o Juliano em contrapartida é negro, deficiente auditivo, então pra ele não vai ser visto que ele tem direito humano [...] (G2).

Nesse sentido, constata-se que a própria experiência vivenciada por esses estudantes contribui na consolidação de ideias de direitos humanos: no papel os direitos funcionam de uma maneira, e na prática, de outra. A igualdade no usufruto dos direitos não é válida para todos.

A partir das falas dos estudantes da Escola 1, foi possível constatar variadas representações de direitos humanos. Os direitos humanos aparecem enquanto direitos de bandidos, sendo assim percebidos numa perspectiva negativa. Mas são também compreendidos numa dimensão positiva, quando empregados a favor de inocentes, por exemplo. Por um lado, são direitos universais, por outro, são direitos que devem ser garantidos somente aos “humanos direitos”, devem ser limitados. Assim, como aponta Chartier (1988, p.17), as representações estão “sempre colocadas num campo de concorrências e de competições,” os direitos humanos são objeto de disputas.

De qualquer forma, por muito do que foi dito, verifica-se que os discentes, ou um grupo deles, possuem entendimentos acerca dos direitos humanos e de quais são esses direitos. Eles fizeram alusão tanto aos direitos de matriz liberal como os de inspiração socialista ou marxista, contrariando a perspectiva do professor de História desses jovens, que

declarou acreditar que seus estudantes não conhecem os direitos, como aludido nas páginas anteriores. Muitas vezes os jovens são vistos com pouca credibilidade, essa não foi uma afirmação do professor Raoni, mas, como assinala Gil (2012), um desafio expressivo assentado ao ensino médio nos dias atuais diz respeito ao reconhecimento dos discentes para além dos estereótipos então a eles infligidos, enquanto sujeitos alienados, consumistas, apáticos e não politizados.

É importante mencionar que, segundo os alunos, as informações no que diz respeito aos direitos humanos chegaram a eles por diferentes meios, a saber: pela televisão; internet; redes sociais, como WhatsApp e Facebook; filmes, como Tropa de Elite e Cidade de Deus; através de experiências pessoais; da escola, como no estudo das disciplinas de Bioética Brasileira, Filosofia, História e principalmente Sociologia; pelo diálogo com os pais e com a família. É possível entender que os meios de comunicação e o meio tecnológico possuem significativa relevância na difusão de representações sobre os direitos humanos. Conforme Chaib (2015, p.364): “a nova tecnologia não cria, por si só, novas representações do mundo, nem novos conhecimentos, mas contribui substancialmente para a difusão das concepções das pessoas e das representações do mundo, de maneira rápida e global.”

Passando para a análise das respostas concedidas pelos discentes da Escola 2, foi possível constatar que esses estudantes, assim como os da instituição anterior, apresentaram falas variadas quando questionados sobre o que entendem acerca dos direitos humanos. Na Escola 2, tais respostas externadas pelos jovens também evidenciaram os aspectos de suas experiências e realidade, contribuindo no modo como eles percebem os direitos humanos. Ao longo de suas colocações, três estudantes manifestaram possuir familiares ou amigos que foram ou que estão encarcerados. Assim, para um desses alunos, os detentos também devem usufruir os direitos humanos. Sua colega insiste que não, mesmo apesar de também possuir um familiar presidiário, conforme a discussão abaixo, que apresenta nomes fictícios.

Pedro: direitos humanos também pros amigos que tão no privado. [...] Tipo assim, tem muita gente que tá no privado, tá, fez muita merda aqui fora, mas eles também têm direito como o pessoal que tá aqui fora.

[...].

Laura: porque tá lá dentro porque quis.

[...].

Pedro: mas pera aí, se você vê um primo seu que você gosta muito, tomando porrada na cara lá dentro de graça, você vai gostar?

Laura: ué, ele escolheu esse caminho. [...] Sabe por quê? Meu pai ficou sete anos na cadeia e eu não fui visitar ele, sabe por quê? Porque ele roubou, traficou.

[...]

Pedro: então, mas se um amigo meu tá lá preso, eu quero direitos humanos pra ele também, hã... (G1).

Para Laura, é compreensível que os detentos em específico não usufruam os direitos humanos devido aos crimes que cometeram: “o cara rouba, mata, trafica, faz um monte de coisa errada, você quer que os caras quando chega lá, você quer que ele seja tratado como? [...] O cara estupra, mata e quer ser tratado como rei” (G1). Novamente, aparece a ideia de que os direitos humanos são para os “humanos direitos”. Seu colega insiste com o argumento de que os presos também devem ter uma condição digna nas cadeias, isso especialmente porque ele possui um vínculo com um determinado detento. Para outra aluna, que também tem um irmão que já foi preso, os detentos possuem sim seus direitos: “ainda tem mais do que a gente que tá aqui fora, tá?” (G1). A aluna fez alusão ao auxílio-reclusão, direito usufruído por seu familiar.

Ainda sobre esse assunto, outras duas estudantes estabeleceram a seguinte discussão:

Márcia: por exemplo, o sistema carcerário, os caras que são presos pra serem reabilitados pra voltar à sociedade, eles não são tratados como humanos, então eu acho que...

Laís: primeiramente ele não tinha que ser preso.

Márcia: ah cara, mas eu acho que você não consegue colocar ninguém de volta na sociedade pra não roubar, pra não matar, se você botar numa cadeia onde só tem facção, quando num trash pesado pior ainda.

Laís: mas tem, você não tem que ir pra lá primeiramente.

Márcia: mas você vai pra lá pra se recuperar, não pra ser uma pessoa pior. [...] A gente esquece a função da prisão, não é um castigo, não é uma punição pelo crime que a pessoa veio cometer? Se é uma punição é com intenção de sair do castigo com você refletindo e pensando, pô, não vou fazer de novo. Você entra na cadeia, num ambiente onde as celas são superlotadas, onde as pessoas comem comida ruim, não tem direito algum, eu não acho isso justo porque eu acho que não vai sair nenhuma pessoa melhor de lá de dentro (G3).

Para Laís, “você não entra uma pessoa boa lá [na prisão]”, assim, “preso não tem direito” (G3), conforme suas palavras. Como mencionado em linhas anteriores, tal modo de ver externado pela aluna não está distante do que pensam amplos grupos da nossa sociedade. Não são sem razão as péssimas condições pelas quais vivem uma parcela de detentos no Brasil, denunciadas por ONGs há anos. Ao que parece, muitas pessoas, inclusive aquelas encarregadas de fazer cumprir as leis, não estão tão incomodadas, já que “preso não tem direito”. Portanto, a ideia de que os direitos humanos devem ser limitados “às pessoas de bem”, àqueles que têm um bom comportamento, é comumente representada nas falas desses alunos, todo mundo deveria ter o mesmo direito, menos o criminoso. A questão da violação dos direitos humanos no sistema penitenciário continua sendo tema de discussão, os alunos trazem à tona assuntos muito em voga no debate sobre os direitos humanos no Brasil e se posicionam sobre eles.

Por outro lado, reafirmando o campo de disputa das representações em torno dos direitos, também foi possível verificar falas na Escola 2 que contemplam a perspectiva universal dos direitos humanos, para um aluno: “é um negócio que todo mundo deveria ter o mesmo direito, né fessora, negro, gay, lésbica, todo mundo” (G1). O aluno evoca grupos específicos, geralmente marginalizados, para afirmar que todos deveriam ser iguais no usufruto dos direitos. Outro discente também aponta que “todos nós somos iguais” (G2). Uma estudante assevera que os direitos humanos “são direitos básicos que a gente tem que estabelecer pra não chegar a afetar o outro da forma que não quer que nos afeta [...]” (G3). E, ainda, conforme outra discente, “todos deveriam ter o mesmo... todos os mesmos direitos, tipo, você tem um direito e eu também tenho, mas nem todos entende isso” (G3).

Nesse sentido, assim como ocorreu na primeira escola analisada, esses jovens também compreendem que, a respeito dos direitos humanos, “a teoria é boa, mas a prática é ruim, porque não tem. [...] Tem pras pessoas erradas, no caso. Tem direitos humanos pra ricos, pra políticos e pros criminosos, entendeu, pra gente normal assim não funciona” (G3). Esses jovens não se veem contemplados pelos direitos. Uma coisa são os direitos aprendidos, por exemplo, na escola, ou aqueles que estão na legislação, e outra são aqueles efetivados de fato na realidade desses discentes, como assevera uma aluna: “a gente tem o direito de ter saúde e não tem” (G3).

Para uma estudante, os direitos humanos não funcionam porque “somos racistas. Esse é um dos principais motivos. Racismo, preconceito” (G3). Para outro estudante, as pessoas que têm melhores condições financeiras não entendem que possuem os mesmos direitos que eles. O racismo é percebido como um empecilho na promoção dos direitos, a questão da cor emerge novamente aqui, e, além disso, a riqueza também desponta como uma barreira na promoção da igualdade de direitos.

Os jovens também entendem que os direitos humanos abarcam o direito de ir e vir, direito à moradia, à educação, à liberdade de expressão, à propriedade, a constituir uma família, à igualdade “e o mais importante que é o direito à vida” (G2). Portanto, é possível verificar que os alunos possuem compreensão acerca dos direitos humanos. Em suas falas atravessaram os direitos de matriz liberal, mas também os de inspiração marxista ou socialista. Tais concepções de direitos estão presentes ao longo da própria trajetória histórica dos direitos humanos no Brasil. É oportuno registrar que outras concepções, outras perspectivas acerca dos direitos humanos também se fazem presentes nessa trajetória, tais como as que relacionam os direitos às perspectivas decoloniais.

Ainda é oportuno destacar que, mais uma vez, há uma contradição entre o conhecimento apresentado por uma parcela dos estudantes ao longo do grupo focal e as perspectivas de seus professores acerca desses discentes. Como mencionado nas páginas anteriores, para as docentes Vanda e Isabel, os alunos não compreendem plenamente o que são os direitos humanos pela frágil experiência, formação familiar e maturidade de intelecto que possuem. Todavia, esses estudantes demonstraram conhecer e estar mergulhados em experiências variadas que, inclusive, afetam o modo como veem os direitos humanos. Vanda ainda apontou que os discentes não têm noção do que caberia ser um assunto ou ação da comissão dos direitos humanos, mas em páginas anteriores os próprios jovens trouxeram à tona o problema dos presídios no Brasil, algo aludido inclusive pela referida docente.

Para concluir – da mesma forma como ocorreu com os estudantes da Escola 1 – de acordo com os alunos da Escola 2, as informações no que tange aos direitos humanos chegaram a eles por diferentes meios, a saber: pela televisão, como nos noticiários e reportagens; pelas experiências de vida; internet; redes sociais, como o Facebook: “lugar que tem mais direitos humanos no mundo é o Facebook” (G3); escola, como nas aulas de Filosofia e Sociologia; estudando para o Enem e através de leituras de temas políticos.

A escola, portanto, não se exime de contribuir na apresentação e consolidação de ideias sobre os direitos humanos. A Sociologia foi comumente mencionada pelos jovens, mas quando questionados acerca da disciplina História, os alunos tiveram um pouco mais de dificuldade em associar direitos humanos e o ensino da referida disciplina. Ainda assim, tal associação não deixou de ocorrer. Eles chegaram a estabelecer os vínculos entre direitos humanos e ensino de História, se apoiaram na generalização dos exemplos da história (exemplos positivos ou negativos dos direitos humanos em diferentes fatos históricos). Essas e outras questões serão discutidas e mais bem elucidadas no próximo capítulo.

2 OS CONTEÚDOS CURRICULARES DE HISTÓRIA E OS DIREITOS HUMANOS: CONSTRUINDO RELAÇÕES POSSÍVEIS

Em linhas gerais, o presente capítulo será dedicado a construir as relações possíveis entre os conteúdos do ensino de História e os direitos humanos a partir do currículo direcionado à disciplina, bem como na perspectiva de alunos e professores. Esses sujeitos foram chamados a pensar sobre a temática dos direitos no ensino de História, ou seja, chamados a refletir sobre os direitos humanos tendo em vista outros tempos e espaços.

Quando nos remetemos ao currículo, segundo Goodson (2018), entende-se que sua definição está envolta em debates e conflitos. Nessa mesma direção, Moreira (2011, p.11-12) afirma não haver um consenso no que se deva entender por currículo, uma vez que esse conceito “é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada; e [...] se refere sempre a uma “prática” condicionadora do mesmo e de sua teorização.” Existem múltiplas definições que revelam a variedade de temas e questões que estão associadas ao campo, mas concordo com Moreira e Silva (1994, p.7-8) na compreensão de que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. [...] está implicado em relações de poder, [...] transmite visões sociais particulares e interessadas”, sendo um artefato social e cultural.

Na ótica de Goodson (2018, p.85), o currículo também é entendido “como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática.” Nesse capítulo, analisarei o currículo na perspectiva de ambos os enfoques. Inicialmente, me deterei no currículo pré-ativo (GOODSON, 2018) ou o que se convencionou chamar de currículo formal (MOREIRA, 2011), que é aquele elaborado pelo poder estatal. Posteriormente, me debruçarei sobre o currículo interativo (GOODSON, 2018) ou o currículo em ação (MOREIRA, 2011), que diz respeito ao que é efetivado em sala de aula por docentes e estudantes. Em ambos, busco analisar a articulação entre a temática dos direitos humanos e os conteúdos de História.

Em seguida, discutirei as relações que os professores estabeleceram ao longo das entrevistas entre os conteúdos que ensinam nas aulas de História e os direitos humanos. Mas, antes dessa discussão, é preciso considerar em um primeiro momento, a compreensão desses docentes sobre a própria importância de ensinar História e os conteúdos que eles julgam os mais importantes de serem trabalhados com os alunos em sala de aula. As perspectivas que os

educadores apresentaram sobre a História e seu ensino auxiliaram no melhor entendimento de suas aulas.

Por fim, a partir do que os discentes registraram em uma pergunta do questionário, discorrerei acerca dos alunos e a História, se eles gostam ou não de estudar a disciplina. Em seguida, serão abordados os conteúdos de História mencionados pelos estudantes no grupo focal, para, finalmente, discutir a relação que eles estabeleceram (ou não) entre o que aprenderam nas aulas de História e os direitos humanos.

2.1 Os conteúdos curriculares de História e os direitos humanos: o currículo formal

A década de 1990 foi um momento de significativas reformas no campo educacional do Brasil. Shiroma *et al.*(2004) asseveram que, naquele contexto, a prioridade do Estado estava em assegurar o acesso e permanência na escola, através de programas como “Acorda Brasil! Tá na hora da escola”, Bolsa-Escola, Aceleração da Aprendizagem e os processos de avaliação dos livros didáticos. No âmbito do financiamento, foram criados, por exemplo, os programas Dinheiro Direto na Escola e o Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério (FUNDEF). No que se refere à intervenção de natureza avaliativa, que também foi prioridade, tem-se como exemplo a execução do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os programas implementados naquele período estavam em consonância com as indicações dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial.

O currículo formal também se encontrou na esteira dessas reformas. De acordo com Bittencourt (2008), houve um movimento de reformulações curriculares que ocorreu na década de 1990, não só no Brasil, mas também em âmbito internacional, como forma de ajuste à nova configuração mundial e as exigências de subordinar os países à lógica do mercado. Em nosso país, as modificações curriculares se iniciaram ainda nos anos finais de 1980, no contexto de redemocratização. Várias propostas curriculares para o ensino fundamental e médio foram elaboradas por estados e municípios, sendo parte delas incorporadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na década de 90. Além disso, Diretrizes Curriculares Nacionais também foram elaboradas, primeiramente nos fins dos anos 1990 e, posteriormente, também nos anos 2000.

Uma nova configuração do ensino de História desponta nesse movimento dos debates em torno das reformulações curriculares: “houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em salas de aula”, bem como a diversificação dos referenciais teórico-metodológicos nas aulas de História das redes pública e privada (FONSECA, 2003, p.36). Importa lembrar que, mais recentemente, em 2017, foi divulgado ainda outro documento normativo, qual seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É do interesse dessa pesquisa focar o que foi direcionado ao currículo de História, em particular, e à educação escolar, de forma geral, de modo a entender como os direitos humanos foram neles inseridos. Como afirma Goodson (2018), o currículo escrito nos oferece um testemunho, um mapa do terreno. Assim, antes da reflexão acerca da relação entre direitos humanos e conteúdos de História na perspectiva dos sujeitos na escola, é preciso compreender como a temática dos direitos se configura no próprio currículo formal, entendendo que as aspirações práticas “normalmente herdam as formas prévias de um currículo pré-ativo” e que “a construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a execução interativa em sala de aula” (GOODSON, 2018, p.38, 42). Os conteúdos formais, segundo Fernandes (2018, p.152), representam um potencial do que os discentes aprendem; “a aprendizagem escolar é muito mais ampla do que está estabelecido em lei, nos programas ou nos manuais. Mas o que é posto como conteúdo formal revela aproximações com o que pode ser apreendido no ambiente escolar.”

Para Silva (2018), o currículo expressa questões definidas como problemas sociais, existem propostas de inserir nos currículos, por exemplo, conteúdos como violência, destruição ambiental e os próprios direitos humanos. Como vimos no capítulo 1, a temática dos direitos é assunto candente nos dias atuais. É colocada em pauta no Brasil, de alguma forma, ainda com a Declaração da ONU de 1948, tornando-se, posteriormente, objeto de políticas públicas, de debates em torno da sua afirmação ou violação, sendo incorporado e deixando suas marcas inclusive no campo do currículo, como será abordado a seguir. Esse é um indício de que os conhecimentos materializados no currículo não são fixos, mas transitam por flutuações e mudanças (SILVA, 2018). Dessa forma, analisarei como os direitos humanos tem se configurado nesse âmbito curricular, passando por Diretrizes Curriculares, PCN e chegando a BNCC.

Sabe-se que, pelo menos nos últimos quinze anos, os PCN foram uma referência ao se pensar o currículo formal. Para Magalhães (2006), os PCN receberam pouca adesão em relação aos docentes do ensino médio, não foram tão rejeitados por docentes do ensino

fundamental, mas foram relativamente pouco implementados de forma geral. De qualquer maneira, conforme Gabriel (2015, p.34), “esse documento, apesar de datado, mantém sua atualidade na medida em que pode ser considerado como um evento discursivo na trajetória dessa disciplina escolar [a História] cujos efeitos ainda se fazem sentir em nosso presente.”

No momento em que essa investigação foi realizada nas escolas, em 2018, a atenção de pesquisadores e professores estava voltada principalmente para a BNCC, completava quase um ano que ela havia sido sancionada, e, aos poucos, vem sendo implementada. Vale registrar que a BNCC tem vínculo com a lógica dos reformadores empresariais da educação, esses que há algum tempo disputam a configuração das políticas educacionais no Brasil, como vem apontando o professor Luiz Carlos de Freitas (Unicamp), em seu blog¹⁹. Apesar de sua elaboração recente frente à realização da pesquisa, acredito que olhar para a BNCC permite complementar e entender ainda melhor a trajetória trilhada pela temática dos direitos humanos no currículo formal de História. A análise desses documentos contribuirá para reforçar a ideia de que a disciplina História e seus conteúdos podem evocar a temática dos direitos humanos, o que tenho defendido aqui.

Busca-se compreender como e se a temática dos direitos humanos é inserida no currículo oficial como um todo, para a área de História, atravessando o ensino fundamental e chegando ao ensino médio. Assim, embora a pesquisa tenha sido concretizada com estudantes do ensino médio, entendo que também é importante estar atenta ao currículo proposto para o ensino fundamental, uma vez que os alunos passaram por essa etapa e ela tem peso em seu percurso escolar. Entendo que, ao longo das diferentes séries, é possível que os discentes tenham tido contato com conteúdos de História que tocam na temática dos direitos humanos, esse contato não se limita ao que é abordado no ensino médio.

Nesse sentido, antes de iniciar a discussão acerca da temática dos direitos humanos e suas relações com os conteúdos curriculares de História no currículo formal, faz-se necessário refletir, mesmo que brevemente, como a temática perpassa a própria educação escolar, de forma geral, a partir dos documentos oficiais.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), a escola, enquanto espaço coletivo de convívio, tem como missão primordial construir uma cultura de direitos humanos a fim de preparar cidadãos plenos. A cidadania plena, a ser de fato usufruída por todas as pessoas, talvez seja um objetivo difícil de alcançar, mas cabe à escola contribuir na formação desse cidadão. Assim, as Diretrizes recomendam que os

¹⁹ Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/>>. Acesso em: 30/09/2021.

componentes curriculares que conservam relativa ou forte relação temática com os direitos humanos abordem esse tema ao longo de seu desenvolvimento. Defendo que a História possui intensa relação com o universo dos direitos e essa afinidade será mais bem desenvolvida nas próximas páginas.

Os direitos humanos também perpassam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (2013), que, em consonância com os especialistas da área, partem do entendimento de que esses direitos englobam os direitos civis, sociais, políticos e o direito à diferença. São caracterizados também como direitos universais, decorrentes da dignidade intrínseca do ser humano. O direito à educação, primordial para o exercício dos demais direitos, desponta como fundamento maior dessas Diretrizes. Importa lembrar que nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2013), os direitos culturais, ambientais e econômicos – coletivos, individuais, transindividuais ou difusos – também são lembrados enquanto direitos humanos. Na página seguinte, veremos que o documento evidencia tais concepções de direitos ao externar os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH). Já nas Diretrizes para o Ensino Médio (2013), os direitos humanos despontam como princípio norteador no âmbito dos pressupostos e fundamentos para o referido nível de ensino. Há ainda o reforço à aprendizagem dos direitos humanos: “compreender a relação indissociável entre democracia e respeito aos direitos humanos implica no compromisso do Estado brasileiro, no campo cultural e educacional, de promover seu aprendizado em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2013, p.165). Assim, as Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos indicam que os direitos humanos perpassem as práticas escolares e permeiem o projeto político pedagógico, o modelo de gestão e de avaliação, os materiais didáticos, etc. Ou seja, constituam uma temática transversal aos conteúdos curriculares.

Inclusive, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) propõe que a EDH seja incluída no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Conforme o item “c” do PNEDH em sua parte dedicada à produção e divulgação de materiais concernentes a EDH: “incluir a educação em direitos humanos no Programa Nacional do Livro Didático e outros programas de livro e leitura” (BRASIL, 2007, p. 29). Ao analisar um edital recente do PNLD, o edital de convocação nº 3/2019 acerca do PNLD 2021, é possível constatar, por exemplo, que obras didáticas inscritas no Programa serão reprovadas caso não atendam ao seguinte critério: “Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação” (BRASIL, 2019, p. 49). O item 2.1.1.1 do edital inclui uma série de documentos legais cujos preceitos devem ser obedecidos pelas obras didáticas, entre tais documentos estão as

Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos²⁰. Tem-se, dessa forma, um aparato normativo que inclui e articula o âmbito dos direitos humanos à política educacional do livro didático.

Entende-se que a EDH é apresentada explícita ou implicitamente em documentos relevantes que abarcam as políticas educacionais no Brasil, como apontam as suas Diretrizes (2013). Porém, ainda que se perceba um avanço nos planos legais, há o reconhecimento de que os fundamentos dos direitos humanos e a consolidação de uma cultura de direitos estão longe de serem concretizados na prática. A conservação de uma cultura de privilégios, desigualdades, preconceitos, construída historicamente, contribui para aumentar a distância entre teoria e prática.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos apontam que essa educação está fundamentada nos seguintes princípios: dignidade humana, assumindo que há distintas concepções de dignidade nos variados contextos históricos, culturais, sociais e políticos, e, assim, os diálogos interculturais devem ser considerados na promoção dos direitos, de modo que as pessoas e grupos vivam conforme suas concepções; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diversidades e diferenças; laicidade do Estado; democracia na educação; sustentabilidade socioambiental; transversalidade, vivência e globalidade, sendo os direitos humanos trabalhados na perspectiva do diálogo interdisciplinar e a EDH vivenciada por toda comunidade escolar.

As Diretrizes também afirmam que, os conhecimentos relativos à EDH podem ser organizados nos currículos, tanto na educação básica como na educação superior, de diferentes maneiras:

- pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade; (BRASIL, 2013, p.505).

Defendo que os temas concernentes aos direitos humanos podem perpassar o âmbito do ensino de História como conteúdos transversais, apesar de existirem conteúdos específicos que contemplam de forma mais direta tal temática. Ao longo da pesquisa, percebi que os alunos fazem interrelações que fogem dessa relação direta e nem sempre os professores estabelecem tal correlação.

²⁰ Disponível em: <https://multimedia.gazetadopovo.com.br/media/docs/1581607107_edital2021pnld.pdf>. Acesso em: 15/09/2020.

As Diretrizes asseveram ainda que a EDH visa uma formação ética, crítica e política. Em linhas gerais, a ética diz respeito à formação de atitudes embasadas nos valores humanizadores; a crítica refere-se às ações reflexivas acerca das relações entre contextos políticos, econômicos, sociais, etc., capazes de promover práticas institucionais em conformidade com os direitos humanos; já a formação política deve objetivar a transformação, emancipação, empoderamento dos sujeitos de direitos.

Nessa linha, de acordo com Candau (2007), existem três dimensões que atribuem sentido à EDH atualmente, a saber: formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e o chamado educar para o “nunca mais”. A primeira dimensão refere-se à conscientização dos indivíduos (a nível pessoal e coletivo) de que são detentores de direitos e que tais direitos não são meros favores concedidos pelos governantes. Segundo Sacavino (2000), ser sujeito de direitos significa reforçar a lógica da democracia, cotidianamente, por meio de ações concretas. Implica afirmar o princípio e o direito da igualdade para os vários domínios da sociedade. Formar sujeitos de direito significa também afirmar e desenvolver a igualdade na diferença.

O segundo componente, o “empoderamento”, apresenta duas dimensões, que se relacionam: a pessoal e a coletiva. A dimensão pessoal “começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social” (CANDAU, 2007, p.404). A dimensão coletiva do empoderamento está relacionada aos mecanismos de organização e participação, enfim, contribui para a participação ativa de grupos minoritários e marginalizados na sociedade civil, sujeitos que, historicamente, apresentaram menos condições de intervirem nas decisões coletivas.

A última dimensão da EDH, o educar para o “nunca mais”, busca findar com a impunidade e com a cultura do silêncio, bem como trazer à tona a memória histórica, em lugar do esquecimento, a fim de promover processos de modificações indispensáveis na consolidação de sociedades mais humanas e democráticas. Para Sacavino (2000), educar para o “nunca mais” também significa saber olhar a história através da “ótica dos vencidos”, além de batalhar para que certas situações históricas, com seus horrores, não sejam novamente repetidas.

Faz parte da EDH “a apreensão dos conteúdos que dão corpo a essa área, como a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, os pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos” (BRASIL, 2013, p.506). Essas são questões que podem ser contempladas pelo ensino de História. Inclusive, veremos nas próximas páginas que os currículos formais articulam os direitos humanos aos conteúdos

de História a partir dessas perspectivas mencionadas. Portanto, entendo que o ensino de História também pode muito contribuir com a própria EDH.

Feitas essas considerações, passarei agora para a discussão acerca dos conteúdos de História dispostos nos currículos formais – PCN e BNCC, em particular – e suas relações com os direitos humanos. É oportuno mencionar que a análise foi concretizada partindo de conteúdos indicados nesses documentos em que a palavra “direitos” desponta de forma explícita.

No tocante aos PCN, é importante entender, inicialmente, que eles estruturaram o ensino fundamental em quatro ciclos, da seguinte maneira: o primeiro ciclo corresponde à antiga²¹ 1ª e 2ª série, o segundo ciclo diz respeito à 3ª e 4ª série, os terceiro e quarto ciclos referem-se aos anos finais do ensino fundamental, sendo que o terceiro corresponde à 5ª e 6ª série e o quarto ciclo, à antiga 7ª e 8ª série. Os conteúdos curriculares de História que perpassam o ensino fundamental foram organizados em eixos temáticos (com subtemas), a saber, os eixos: História local e do cotidiano, para o primeiro ciclo; História das organizações populacionais, para o segundo ciclo; História das relações sociais, da cultura e do trabalho, para o terceiro ciclo e História das representações e das relações de poder para o quarto ciclo.

Os conteúdos de História que versam a temática dos direitos são identificados de forma explícita ainda no segundo ciclo do fundamental, quando são mencionadas as lutas por direitos das mulheres, das crianças, da terceira idade, que extrapolam o tempo e o espaço local em que os alunos estão inseridos, bem como são lembradas as lutas dos sem-teto, sem-terra, organizações ambientalistas, entre outras. Assim, em meio às propostas de estudo indicadas nos PCN para o segundo ciclo, estão “os grupos e as classes sociais que lutam e lutaram por causas ou direitos políticos, econômicos, culturais, ambientais” (BRASIL, 1997, p.48). Também foram mencionadas conquistas, perdas, trajetórias e ideais de luta dos movimentos “ambientalistas, feministas, de idosos, de indígenas, de classes sociais, de liberdade de expressão, de direitos humanos, de organização religiosa, dos negros, dos sem-terra, de construção de moradias ou de saneamento básico, em prol da saúde ou da educação” (BRASIL, 1997, p.49). Indica-se que os movimentos sejam percebidos no âmbito local e relacionados com os grupos nacionais e de outras regiões.

Dessa forma, foram mencionadas lutas por direitos de diferentes ordens por grupos chamados minoritários, o que é relevante, uma vez que pode dar visibilidade às suas bandeiras e reforçar a ideia de que os direitos não são meramente concedidos por aqueles que ocupam o

²¹ Com a implantação da Lei nº 11.274 de 2006, o ensino fundamental deixa de ter oito anos de duração e passa a ter nove anos, mudando a nomenclatura de 1ª a 8ª série para 1º ao 9º ano.

poder e nem chegaram até nós sem conflitos, mas foram e são objeto de lutas. Tal ideia, inclusive, é compreendida pelos sujeitos que participaram da pesquisa.

No terceiro ciclo do fundamental, os direitos despontam entre os exemplos de questões aludidas nos PCN que possam orientar estudos ao subtema proposto “As relações de trabalho”. Nesse caso, o documento indica os direitos sociais do trabalho para a abordagem do referido subtema em sala de aula.

Chegando as séries finais do ensino fundamental, especificamente o quarto ciclo, os direitos também aparecem entre os exemplos de questões atuais que podem orientar a seleção de conteúdo relativa ao subtema “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções”: “[...] lutas por direitos civis, políticos e sociais, lutas pela propriedade da terra e por moradia; lutas de grupos étnicos e de gênero por identidade cultural [...]” (BRASIL, 1998, p.68). Essas são questões que podem ser estudadas em suas dimensões históricas, a partir de conteúdos de História.

Ainda nesse ciclo, mas em relação ao subtema “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”, são indicadas problemáticas em relação à cidadania na História – no Brasil e no mundo. Sobre os conteúdos que dizem respeito aos direitos no Brasil, os PCN sugerem:

[...] a escravidão e a luta pela liberdade; o poder oligárquico, o coronelismo e o voto na República Velha; as Constituições e as mudanças nos direitos e deveres dos cidadãos, as ditaduras e a supressão de direitos políticos e civis (Estado Novo e governo militar após 1964), experiência liberal democrática de 1945-1964, o conceito de cidadania hoje no Brasil e a percepção da condição de cidadão pela população brasileira, as desigualdades econômicas e sociais e as aspirações de direitos pela população brasileira hoje (BRASIL, 1998, p.72-73).

Já quanto aos conteúdos relativos aos direitos no mundo, os PCN propõem:

A cidadania em Atenas e em Roma; a cidadania nas comunas medievais; os ideais iluministas e as práticas de cidadania durante a Revolução Francesa; as práticas de cidadania a partir da independência dos Estados Unidos; o socialismo, o anarquismo, o comunismo, a social-democracia, o nazismo e o fascismo na Europa, experiências históricas autoritárias na América Latina, as declarações dos Direitos Universais do Homem e os contextos de suas elaborações. Os direitos das mulheres, dos jovens, das crianças, das etnias e das minorias culturais, a pobreza e a desigualdade social e econômica no mundo (BRASIL, 1998, p.73).

Os PCN sugerem o trabalho com o conceito de cidadania em suas dimensões históricas, considerando o sentido da cidadania em diferentes tempos, espaços e culturas, seja no Brasil atual, na Roma antiga ou na França do contexto da Revolução Francesa. Nesses excertos, os direitos políticos, as liberdades individuais, os direitos civis foram evidenciados. No caso do Brasil, sob a ótica da supressão, a partir de conteúdos referentes à escravidão, ao

Estado Novo e ao governo militar; posteriormente, veremos que professores e estudantes participantes da pesquisa também associaram a atenuação ou ausência de direitos a diferentes fatos históricos. Os direitos de liberdade também podem despontar quando se indica a cidadania atrelada à Revolução Francesa e à independência dos Estados Unidos, por exemplo, conteúdos esses em que as liberdades se sobressaem quando o assunto envolve a temática dos direitos.

Ainda sobre os excertos acima, é possível perceber que a perspectiva da diferença, os direitos grupais, das minorias, foram explicitados novamente, e nisso as lutas dos diferentes grupos sociais, travadas desde a década de 1970, podem ter a sua contribuição. Como lembra Goodson (2018), existem múltiplos conflitos sociais por detrás da construção do currículo. Vale ressaltar que os PCN também propõem pensar os direitos no plano das leis, normas ou resoluções, ou sob a perspectiva do documento, quando mencionam as Constituições brasileiras – mas sem especificar quais – e as declarações dos Direitos Universais do Homem, podendo ser, no meu entendimento, desde a de 1789, culminante da Revolução Francesa, ou até a da ONU de 1948.

Continuando no subtema “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”, os PCN também indicam como trabalho com os alunos nos anos finais do fundamental, as

Diferenças, semelhanças, transformações e permanências no conceito de cidadania, procurando sintetizar os estudos realizados: *estudos das relações presente-passado das economias capitalista e socialista, das idéias e práticas acerca da cidadania e das lutas por mudanças na vida cotidiana e na qualidade de vida; *estudos de localização cronológica e das durações temporais dos conceitos e das práticas dos cidadãos (BRASIL, 1998, p.73-74).

Importa ressaltar que cidadania e direitos humanos, como assevera Benevides (1998), são conceitos aparentemente assemelhados. Faz-se necessário enfatizar que os direitos de cidadania se referem a uma ordem jurídico-política de um determinado Estado, “no qual uma Constituição define e garante quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em função de uma série de variáveis tais como a idade, o estado civil, a condição de sanidade física e mental, o fato de estar ou não em dívida com a justiça penal etc.” (BENEVIDES, 1998, p.4).

O conceito de cidadania está vinculado às decisões políticas, os direitos do cidadão dizem respeito aos direitos específicos dos indivíduos de um dado país. Assim, variam os direitos do cidadão brasileiro para o cidadão argentino, norte-americano ou qualquer outro. Todavia, como lembra Benevides (1998), os direitos de cidadania coincidem com os direitos humanos em muitos casos. Os direitos humanos podem ser (ou são) incorporados a uma

Constituição, tornando-se também direitos dos cidadãos, como no caso do nosso país. Piovesan (2010) assevera que a Constituição de 1988 simboliza a institucionalização dos direitos humanos no Brasil. Assim, os estudos sobre a cidadania ou os direitos do cidadão não são apartados da temática dos direitos humanos, e isso é evidenciado nos próprios PCN, quando articulam, por exemplo, cidadania e as declarações dos Direitos Universais.

Foram explicitadas até aqui, as partes dos PCN para o ensino fundamental em que a palavra “direitos” aparece de forma explícita no tocante aos conteúdos de História indicados pelo documento. Entretanto, considero relevante lembrar que os PCN sugerem outros conteúdos ao ensino de História em que a temática dos direitos humanos também pode ser explorada, para além da história do Brasil, da Europa e Estados Unidos. É o caso, por exemplo, do processo de independência política da Índia e do *apartheid* na África do Sul, sugeridos no subtema “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” para o quarto ciclo do fundamental. Ambos os conteúdos reforçam lutas por direitos, em diferentes espaços e culturas. A paz, ideal de significativa importância para vivermos em mundo melhor e fundamental para a concretização dos direitos humanos, pode ser explorada no legado sobre a não-violência deixado por Mahatma Gandhi no movimento de independência da Índia. A paz pode até representar uma preocupação isomórfica (SANTOS, 2010) entre distintas culturas acerca da dignidade humana. Além do mais, o direito à autodeterminação dos povos também pode ser trabalhado nesse conteúdo. O *apartheid* na África do Sul, considerado um crime contra a humanidade pelas Nações Unidas, pode igualmente ser objeto de discussão nas aulas de História e também evoca a temática dos direitos humanos.

Para o ensino médio, os PCN praticamente não especificam conteúdos a serem ministrados em sala de aula, mas elencam competências e habilidades em História a serem desenvolvidas pelos estudantes. Conforme Magalhães (2006), não existe um consenso entre os educadores no Brasil acerca da estruturação dos currículos em competências e habilidades, existem dúvidas sobre como defini-las em áreas como a própria História, que são menos procedimentais. E, além disso, “criticando a estruturação dos currículos a partir de competências e habilidades, pesquisadores alertam que tais termos estão comprometidos com um certo aprender a fazer, muito relacionado ao mundo da produção” (MAGALHÃES, 2006, p.54).

Assim, no que diz respeito ao ensino de História e sua relação explícita com os direitos, os PCN para o ensino médio também trazem a questão da cidadania. É proposto que esse conceito sirva de referência à organização dos conteúdos da disciplina, sendo entendido em uma perspectiva histórica, a cidadania enquanto fruto de lutas, negociações e conquistas

sociais de direitos. Mais uma vez, o documento evidenciando a questão de lutas por direitos, e, como será visto nas próximas páginas, os professores e alunos que participaram da pesquisa também fazem menções nessa perspectiva, ao associarem conteúdos de História e direitos humanos. Segundo os PCN, “a partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, pode-se selecionar conteúdos significativos para a atual geração” (BRASIL, 1999, p.26).

Além disso, o documento também menciona a relação da História com a memória, aludindo a questão do direito à memória. Aqui, o direito à memória – atrelado à cidadania cultural – está relacionado à abordagem, junto aos alunos, do Patrimônio Cultural e sua relevância para a constituição da memória social e nacional, sem exclusões. Há também a proposta do trabalho com os lugares de memória, o que é lembrado e esquecido, bem como o significado de monumentos e festas comemorativas.

Como orientações educacionais complementares aos PCN para o ensino médio de 1999, foram divulgados os PCN + ensino médio, em 2002, em que os conteúdos disciplinares foram apresentados. Os PCN+ sugerem eixos temáticos a serem trabalhados pelo professor, que são divididos em temas e subtemas. Nesses últimos estão contemplados os conteúdos programáticos, que podem ser estudados tendo como base uma problemática, e não de maneira linear e fragmentada, como afirma o documento. Assim, a questão da cidadania é novamente frisada a partir do eixo temático “Cidadania: diferenças e desigualdades”, que apresenta quatro temas: “O cidadão e o Estado”, “Cidadania e liberdade”, “Cidadania e etnia” e “Mapas, índices, taxas”.

No tema “O cidadão e o Estado” são propostos os subtemas “A definição da cidadania” e “Participação política”, que apresentam como conteúdos: a cidadania ateniense e a cidadania do século XVIII no âmbito da Revolução Francesa; a participação política direta dos iguais na cidade de Atenas e a indireta dos desiguais no Brasil republicano. Interessante notar que esses são conteúdos similares àqueles sugeridos pelos PCN para o quarto ciclo do ensino fundamental. Uma novidade aqui é a participação política, assunto significativo a ser trabalhado com jovens do ensino médio, o que não quer dizer que não possa ser ministrado aos alunos do fundamental.

No tema “Cidadania e liberdade” são indicados os subtemas de estudo “A luta pela liberdade” e “Liberdade para lutar”, cujos conteúdos versam as rebeliões de escravos tanto na Roma Antiga como no Brasil do século XIX; e o movimento negro nos Estados Unidos, com a luta pelos direitos civis, e no Brasil, em combate a discriminação, por trabalho e educação.

Novamente, os direitos civis em realce, bem como a articulação entre direitos e lutas, nesse caso, a concretizada pelo movimento negro.

No tema “Cidadania e etnia” são sugeridos os subtemas “Lutas por autonomia” e “Direito de expressão”, que apresentam como conteúdos: estratégias terroristas dos grupos ETA e IRA e estratégias da Guerra da Iugoslávia e/ou guerras étnicas na África; movimentos da música étnica e o direito à beleza atrelado a arte e moda étnicas. Percebe-se que o direito de expressão sugerido pelo subtema está ligado à expressão artística, que também se enquadra no âmbito dos direitos de liberdade.

Por fim, no tema “Mapas, índices, taxas” são propostos os subtemas “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, de forma a evidenciar a igualdade entre os sexos e os direitos da infância, juventude e velhice; e “Patrimônio da humanidade: o passado e o futuro”, em que são indicados os movimentos de preservação da memória e de consciência ecológica. Mais uma vez é proposto o trabalho com a Declaração Universal, só que agora também no ensino médio; e com o patrimônio e a memória, acrescentando os movimentos ecológicos.

De forma geral, na relação entre conteúdos curriculares de História e os direitos, analisados quando aparecem de forma explícita nos documentos, foi possível perceber que os PCN envolvem os direitos nos processos de lutas e fazem menção aos direitos de diferentes ordens: sociais, políticos, os direitos civis e as liberdades que propiciam, conclamando a universalidade, e também os direitos culturais, os reivindicados pelas minorias, na perspectiva do reconhecimento à diferença. Também ressaltam o estudo da cidadania, principalmente na perspectiva europeia, norte-americana e brasileira. Conforme aponta Silva (2018, p.10), “é preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade.” Podemos dizer que, tradicionalmente, as discussões acerca dos direitos estão muito atreladas à história europeia/ocidental, assim, essa dimensão também alcança o ensino de História, cujos conteúdos ainda muito privilegiaram (ou privilegiam) essa referida história da Europa.

Mais recentemente, como dito em páginas anteriores, foi divulgado no Brasil um novo documento normativo curricular: a BNCC. A parte que corresponde à educação infantil e ao ensino fundamental foi homologada em dezembro de 2017, e em dezembro de 2018 a parte destinada ao ensino médio, segundo aponta o histórico da BNCC disponível online²². Faz parte da organização do documento a descrição de competências específicas de cada componente curricular, no caso do ensino fundamental. Assim, para assegurar o

²² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 20/05/2020.

desenvolvimento de tais competências são propostas várias habilidades, que se relacionam a distintos objetos de conhecimento – “aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos” (BRASIL, 2017, p.28). Esses objetos de conhecimento estão dispostos em unidades temáticas.

Para o ensino médio, as competências específicas são descritas por áreas do conhecimento e não por componente curricular. Não há a identificação dos objetos de conhecimento e unidades temáticas, apenas competências e habilidades. Dessa forma, a História está inserida na área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrada aos componentes curriculares Geografia, Sociologia e Filosofia. Assim, o documento expõe competências específicas e habilidades a serem alcançadas para a área como um todo, e não elabora especificações que tangem os conteúdos de História (e nem das demais disciplinas), ao menos até o presente momento. Assim, a análise do documento será concretizada tendo em vista essas especificidades, considerando que essa é a referência que temos para o ensino médio.

Na BNCC de História para os anos iniciais do ensino fundamental, especificamente para o 5º ano, o trabalho com a noção de cidadania também é apresentado. A cidadania desponta enquanto objeto de conhecimento da unidade temática “Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social”. Está articulada à questão da diversidade cultural e ao respeito às diferenças (sociais, culturais e históricas), enquanto objetos de conhecimento. Assim, entre as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos estão: “associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos” e “associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica” (BRASIL, 2017, p.415). Cidadania aqui está vinculada ao respeito à diferença a aos próprios direitos humanos, e, assim como nos PCN, também se articula às conquistas sociais de direitos.

A cidadania é novamente contemplada de forma explícita nos anos finais do ensino fundamental, particularmente no 6º e 9º ano. No 6º, está evidenciada na unidade temática “Lógicas de organização política”, através do objeto de conhecimento “As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma”. Entre as habilidades que são propostas nessa unidade temática e atrelada ao referido conteúdo, está a de “associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas” (BRASIL, 2017, p.421). Tal mundo antigo é comumente trazido ao conteúdo de História nos currículos oficiais quando o assunto a ser tratado é a cidadania, nos PCN isso também foi verificado.

Já no 9º ano, o conceito é abordado na unidade temática “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”, através do objeto de conhecimento “A

Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens, etc.)”, bem como conteúdos relacionados à história recente do país, no pós-Constituição. Dessa forma, entre as habilidades propostas pelo documento a serem desenvolvidas pelos alunos são: “Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo”, e “Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos” (BRASIL, 2017, p.431).

Observa-se, então, que o trabalho com a Constituição também é proposto pela BNCC, que explicita diretamente a identificação de direitos no documento, pelos estudantes, nas aulas de História. Além disso, não basta apenas identificar tais direitos, é necessário também articulá-los às questões próprias da sociedade e que devem ser combatidas, como o preconceito. Há também na BNCC a indicação de discussão e análise das causas de violência a grupos marginalizados, como negros, indígenas, homossexuais, mulheres, etc., com o intuito de edificar uma cultura de paz, respeito e empatia, além de uma tomada de consciência. Entendo que essas são questões importantes no debate sobre o tema da cidadania e dos direitos humanos, e que podem ser discutidas em sala de aula, como sugere o documento.

Ainda nessa unidade temática destinada ao 9º ano, sobre o período da própria ditadura, é proposta, entre as habilidades, a discussão acerca de questões emergentes referentes à memória e à justiça no tocante aos casos de violações de direitos humanos naquele contexto. Se nos PCN para o ensino médio (1999) a memória e o direito à memória estão associados ao patrimônio cultural e aos lugares de memória, na BNCC, para além dessas perspectivas, a memória também se vincula à justiça. Nesse caso, compreendo que o debate pode girar em torno da reparação, por parte do Estado, aos múltiplos danos sofridos por inúmeros indivíduos durante o regime militar. Existem lutas de grupos variados, como negros e indígenas, que exigem a visibilidade de suas memórias e suas referências no patrimônio histórico do país e a preservação de seus bens culturais, como bem lembrou Oriá (2015), e outros grupos, como as vítimas da ditadura ou seus familiares, que demandam justiça e reparação das violações dos direitos humanos naqueles tempos. Entende-se que os objetos de lutas desses movimentos sociais, atrelados à memória e ao direito à memória, alcançaram o currículo formal da disciplina História, revelando parte dos conflitos e mudanças envoltos na construção curricular (GOODSON, 2018).

Os movimentos sociais e suas conquistas em termos de direitos também são mencionados na BNCC nessa parte dedicada ao 9º ano. Entre as habilidades da unidade

temática “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, aparece a seguinte referência: “Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais” (BRASIL, 2017, p.429). Como visto anteriormente, a ideia de associar os direitos como fruto de lutas ou conquistas é algo presente desde os PCN.

Por fim, os direitos humanos são evidenciados em outra unidade temática direcionada ao 9º ano, qual seja, “Totalitarismos e conflitos mundiais”, por meio do objeto de conhecimento “A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos”. Assim, nas habilidades a serem desenvolvidas são sugeridas: a discussão dos motivos que propiciaram a criação da ONU e os propósitos da Organização, e “relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação” (BRASIL, 2017, p.429). Nesse sentido, a própria discussão acerca das razões de criação da ONU, no contexto final da 2ª Guerra Mundial, pode contribuir para a reflexão sobre os direitos humanos e para elucidar a relevância do debate desse tema. A Declaração da ONU de 1948, que estabelece a concepção contemporânea de direitos humanos, também é indicada na BNCC, a ser trabalhada nas aulas de História.

Já a BNCC para o ensino médio – destinada a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – se orienta para uma formação ética, embasada, entre outros aspectos, no respeito aos direitos humanos e sua adesão no cotidiano, no reconhecimento e respeito às diferenças e combate aos preconceitos. Entre as 6 competências específicas da área, o respeito aos direitos humanos desponta de forma mais evidente na competência 5, da seguinte maneira: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (BRASIL, 2018, p.577). Entre as habilidades da referida competência, destaca-se:

Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais (BRASIL, 2018, p.577).

Dessa forma, o documento sugere a identificação de ações que possam promover os direitos humanos, o respeito às diferenças e às liberdades. Sobre o respeito às diferenças, o documento faz menção às diferenças linguísticas, culturais, religiosas e étnico-raciais. Os

direitos humanos também despontam em outras habilidades de outras competências específicas: sugere-se a promoção de ações ligadas à superação de violações de direitos, no bojo dos impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho; a análise dos “princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade”, bem como a identificação dos “progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas”, além de “promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo” (BRASIL, 2018, p.579). Mais uma vez, tem-se a indicação do trabalho com a Declaração dos Direitos Humanos e suas múltiplas possibilidades.

Assim, foi possível constatar que a BNCC também faz alusão aos direitos relacionados aos conteúdos de História e à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mencionando os direitos sociais, civis, políticos e a questão da cidadania, do respeito à diversidade cultural e às diferenças. Os direitos são explicitamente referenciados principalmente nos conteúdos que tocam a história do Brasil e da Europa – no caso da BNCC para o ensino fundamental. Mas, assim como nos PCN, compreendo que a BNCC também possibilita explorar a temática dos direitos humanos a partir de outros conteúdos indicados no documento, mesmo que tais conteúdos não especifiquem diretamente os direitos. É o caso, por exemplo, da Revolução Russa e a formação dos direitos sociais; e do conteúdo dedicado às pluralidades e diversidades identitárias no contexto da história recente, em que o direito à diferença também pode ser abordado.

Por tudo o que foi dito, percebo que o tema dos direitos humanos e da cidadania, que se articulam, está presente como possibilidade em parte dos diferentes conteúdos de História propostos nos planos curriculares oficiais, desde as séries iniciais do ensino fundamental até o ensino médio (quando os conteúdos próprios da disciplina foram explicitados). Algumas discussões contemporâneas em termos de direitos humanos chegaram aos currículos formais, mesmo que sem uma abordagem direta, como é o caso das questões ambientais. Ao longo de alguns conteúdos de História, direitos de diferentes matrizes foram atrelados à cidadania, às conquistas e lutas de distintos grupos sociais, aos documentos normativos. Veremos posteriormente que essas perspectivas também atravessaram as falas dos professores e alunos que participaram da pesquisa.

Goodson (2018) aponta a importância de entender a construção social do currículo tanto no nível pré-ativo como no interativo. De formas diferentes, aplica-se na prática questões que estão em pauta na prescrição: “[...] o currículo escrito fixa frequentemente

parâmetros importantes para a prática da sala de aula (nem sempre, nem em todas as ocasiões, nem em todas as salas de aula, mas *frequentemente*)” (GOODSON, 1997, p.20). Até o presente momento, meu olhar esteve focado no currículo pré-ativo ou formal, mas também tive a oportunidade de conhecer um pouco a prática em sala de aula, por meio das observações das aulas de História ministradas pelos docentes participantes da pesquisa. O principal objetivo das observações foi o de estabelecer um contato inicial com os professores e especialmente com os alunos, uma aproximação entre mim e eles, para que, posteriormente, os grupos focais e as entrevistas se concretizassem com o menor estranhamento possível. No entanto, durante as observações, também pude constatar que os docentes abordaram a temática dos direitos humanos em suas aulas. Esse será o assunto do próximo item, que irá explorar o que os educadores fazem para além do prescrito.

2.2 Os conteúdos curriculares de História e os direitos humanos: o currículo em ação

Segundo Mattos (2006, p.14), a aula de História “é criação individual e coletiva a um só tempo”. Nela, o educador – autor de suas aulas – inserido em um determinado âmbito cultural e escolar, realiza um processo de tradução das seleções que concretizou da historiografia, do campo educacional, processo esse que acontece em decorrência da relação entre docente e alunos. Assim, os estudantes, com suas inquietações e demandas, também contribuem na construção da aula. Como lembra a professora Isabel: “não só eu ensino aquilo que eu sei como também tem a chance de aprender aquilo que o aluno nos dias de hoje quer saber, [...] a troca pra mim é super importante.”

Entendo que os conhecimentos ensinados nas aulas observadas não se resumem apenas a conhecimentos científicos elaborados por pesquisadores nas universidades e que foram traduzidos pelos docentes, de modo a serem assimilados pelos estudantes. Fazendo alusão a Chervel (1990), compreendo que esses conhecimentos foram construídos pela e na própria escola, no âmbito do ensino de História, e para os sujeitos da escola. Conforme Monteiro (2003), o saber escolar apresenta uma interlocução com o conhecimento científico, mas também com outros saberes circunscritos no âmbito sociocultural de referência, configurando um conhecimento específico, constituído por uma dimensão educativa própria. Assim, os saberes ministrados nas aulas de História são expressão do conhecimento escolar,

conhecimento esse que tem uma finalidade específica, ou seja, a educação, o ensino e a formação de cidadãos (MONTEIRO; PENNA, 2011).

Sobre as finalidades próprias imputadas ao ensino de História pelas propostas curriculares, Bittencourt (2008) afirma que, se no passado a História era instrumento para explicar a formação do Estado-nação e contribuir para o desenvolvimento patriótico, nacionalista e a constituição da identidade, na atualidade, o ensino de História não se restringe a delinear uma identidade nacional, mas colabora na constituição de identidades, no plural. Conforme a estudiosa, a constituição de identidades está atrelada à formação da cidadania. O ensino de História contribui na formação do cidadão político, daí a constante ênfase nas propostas curriculares de que o ensino de História deve formar um “cidadão crítico”, o que exprime a relevância política da História escolar. Bittencourt (2015) lembra ainda que os textos oficiais também reiteram que o ensino de História deve propiciar que os alunos se percebam como agente social, que entendam e transformem o presente a partir do estudo do passado.

Compreendo que tais finalidades atribuídas ao ensino de História potencializam a inserção dos direitos humanos nas aulas dessa disciplina: a contribuição para a constituição de identidades possibilita que sejam trabalhadas na História escolar as múltiplas pluralidades sociais, que sejam evidenciadas a perspectiva do direito à diferença e o respeito à diversidade em suas distintas formas: religiosa, étnica, sexual, dentre outras. Por outro lado, a contribuição para a formação da cidadania possibilita que os próprios direitos sejam objeto de estudo, como já indica o currículo formal oficial.

Pelas respostas obtidas nas entrevistas com os docentes e pelas observações das aulas, entendo que os professores participantes da pesquisa ensinam os conteúdos que fazem parte da tradição curricular, e se pautam numa periodização tradicional: história antiga, medieval, moderna e contemporânea. Monteiro (2003, p.31) aponta que a referida periodização, que é recorrente do saber escolar, tem recebido duras críticas pelos historiadores, “por implicar, entre outros motivos, numa forma de representação que, além de europocêntrica e linear, simplifica de forma radical a complexidade do processo histórico.” Porém, Cabrini et al. (2005), numa conversa com professores, nos faz um alerta importante: o cerne do problema não está somente em qual conteúdo trabalhar, mas principalmente em como tratar tal conteúdo:

[...] quando dizemos que se deve abandonar as divisões tradicionais da dita história geral [...], não queremos dizer que não se deva tratar como objeto de estudo nada do que elas abordam. Obviamente, não é questão de se repudiar *in totum*, e assim tão

tranquilamente, todo esse respeitável cabedal de conhecimento produzido em todos esses séculos – o qual é muito importante para todos nós. O que estamos propondo é que você, professor, dê uma volta definitiva de 180° em relação a essa visão de processo, que constitui o chamado “conteúdo tradicional”; que não se preocupe mais em transmitir aos seus alunos toda essa visão sequencial; que não se preocupe em como esgotá-la, pois ela implica uma concepção de história que é preciso ultrapassar (CABRINI et al., 2005, p.41-42).

Destarte, entende-se que o centro da questão está sobretudo na concepção de história e de processo histórico que se tem. Assim, compreendo que os docentes que participaram da investigação, ainda que evoquem conteúdos dessas divisões tradicionais da história, buscam fugir da perspectiva de história total, evolutiva, que percorre o caminho do progresso, bem como da concepção de processo histórico único e finalista.

Antes de dar início às análises das aulas observadas, reservo alguns parágrafos para externar a importância do ensino de História na perspectiva dos professores. Entendo que essa discussão poderá contribuir para elucidar aspectos referentes às aulas dos educadores e seus olhares acerca da própria história. Nesse sentido, o docente da Escola 1, Raoni, quando questionado sobre a importância de ensinar História, aponta que:

Bom, eu acredito que é uma matéria que permite contextualizar, a todo tempo olhar a sociedade, é... Digo pros meus alunos que o objetivo não é viver do passado, mas se aprende muito com ele pra melhor viver o presente. Então, acredito que é uma matéria que permite a gente abrir a porta da sala e olhar lá fora o que acontece, o mundo real (RAONI).

Para Raoni, a História possibilita contextualizar o momento atual, entender o tempo presente. A ideia de aprender com o passado para viver melhor o presente é algo comumente compartilhado, inclusive, nas próximas páginas e no capítulo seguinte, veremos que os alunos também fazem alusões nesse sentido. Pelas aulas que foram observadas do docente, algumas delas analisadas posteriormente, é possível perceber que, realmente, a relação entre passado e presente é uma constante na forma em que o professor ensina os conteúdos.

Reforço que considerar o contexto no qual o aluno está inserido é necessário para que a História não se limite a uma “sucessão de mortos-famosos”, ou uma História que “cheira a poeira, coisa velha e de pouca valia”, nas palavras de Miceli (2017, p.44,51). Como lembra o estudioso, “uma das principais regras indicadas para o bom desempenho da função docente é aquela que recomenda a valorização da experiência cotidiana dos alunos” (MICELI, 2017, p.38). Mas também, não podemos perder de vista a necessidade de o educador estar atento em não simplificar demais o conteúdo histórico ao tentar considerar a “realidade do aluno” ou tornar o conhecimento familiar a ele (MONTEIRO, 2003).

Vanda, professora da Escola 2, também menciona a importância da História para entendermos o presente:

A importância é muito grande, por que... é, alguns contextos atuais você só consegue obter uma explicação se você se reportar ao tempo [...]. É, pra você pensar o presente inevitavelmente você tem que pensar no passado, não em termos, assim, de uma linearidade. É claro que esse presente ele nos chega através de muitas rupturas também, mas também de permanências e nessa fonte de permanências você consegue ler, por exemplo, é... lançar luz sobre as bases, né, que caracterizaram esse passado [...], então é muito importante a história enquanto processo, você entender que existe, é, o ponto fulcral, existe um ponto de partida pra que alguma coisa, é, pudesse ter esse ou aquele desfecho (VANDA).

Vemos ainda que a docente não se restringe a conceber o processo histórico enquanto um processo linear e evolutivo, isso pode fazer muita diferença no seu trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, na própria reflexão histórica dos alunos. O ponto de partida para o desfecho, mencionado pela educadora, é percebido não numa ótica de processo linear, etapista ou finalista rumo ao progresso, mas no sentido de que para entender determinada questão, é preciso voltar ao seu ponto inicial.

Por fim, ao ser questionada sobre a importância de ensinar História, a professora Isabel responde:

[...] Eu acho que a gente tem um papel muito importante de ser conscientizador, porque a História ela não tem que ser vista como uma coisa chata, factual, ultrapassada, é... decorativa, ah vou decorar aquele fato... A História ela sempre me... me conquistou pra ser diferente do que eu vi como História. Quando eu estudava História, como aluna, era fato, data, um negócio mecânico, chato e eu gosto da História ao trabalhar com o aluno da troca, de você debater, de você levar informação, de você responder uma questão do aluno que tá com dúvida naquilo (ISABEL).

A docente evidencia o papel conscientizador do professor de História, apresenta uma perspectiva da disciplina que destoa da forma de ensinar História nos moldes tradicionais, em que o professor expõe os conteúdos, cabendo aos estudantes decorar os fatos e datas, passivamente. A memorização faz parte de um ensino tradicional (CHERVEL, 1990). Isabel valoriza o debate e a participação dos alunos.

Focando, agora, as observações das aulas, em particular as aulas do professor Raoni na Escola 1, pude perceber que os alunos tinham uma boa relação com o docente, havia uma troca de respeito entre eles. As aulas ocorriam com as explicações do professor acerca dos conteúdos de História, nelas, o educador frequentemente procurou articular o presente dos estudantes ao que era ensinado sobre o passado. Essa articulação foi pautada em sua compreensão acerca desse presente e da vivência dos alunos, sendo marcada por seus valores.

A articulação com o presente é relevante, pois, como também lembra Cabrini et al. (2005), a história que em nada considera a experiência de vida do aluno, que está acabada no passado, contribui para que ele não se perceba enquanto um agente histórico e não reflita acerca de sua própria historicidade.

Também era comum o docente fazer muitas perguntas aos estudantes, o que poderia possibilitar que os mesmos refletissem sobre elas. Certas vezes, Raoni também fazia algumas brincadeiras ou piadas ao longo de suas elucidações, talvez para promover uma aula mais descontraída. Todas as aulas foram finalizadas com uma roda de oração, em que discentes e professor, em pé, de mãos dadas, formavam um círculo. Na maioria das vezes, o professor é quem concretizava a oração, mas já ocorreu de uma aluna também realizar. Aparentemente, os estudantes – que em sua maioria são católicos ou evangélicos – não se incomodavam com tal ação, alguns fechavam os olhos no momento da prece e formavam a roda sem criar resistência, mostrando parecer um momento de meditação e respeito entre eles. De qualquer forma, vale registrar o princípio da laicidade do Estado, necessário no âmbito público democrático, bem como a importância da igualdade no tocante à pluralidade religiosa.

O professor Raoni não faz uso do livro didático, em suas palavras: “pra tornar a aula mais dinâmica, mais interessante, eu aboli o uso do livro”. Ele também não usou a lousa nos momentos em que estive presente em sala, mas ditou os conteúdos em tópicos para os alunos, que fizeram os registros das informações no caderno. Em um caso de informações mais extensas, cada estudante recebeu do docente uma folha com o texto dos conteúdos. O docente me informou que possui grupos no aplicativo WhatsApp junto aos alunos, e, quando é necessário, posta os conteúdos nesses grupos, apostilas e vídeos.

Ao longo das aulas de História ministradas pelo professor Raoni, foi possível verificar que ele evocou questões que estão ligadas à temática dos direitos humanos. Isso ocorreu nas turmas do 1º ano, 2º e 3º ano. Na turma de 1º ano, o conteúdo ensinado naquele momento, dia 03 de outubro, era sobre o Iluminismo. O professor, em aulas anteriores, havia abordado os teóricos do absolutismo e a ideia de concentração de poder nas mãos de um grupo, de uma pessoa, trazendo agora os iluministas como contrários a tais ideias, o poder deveria estar “nas mãos de todos”, em suas palavras. Apesar de não elucidar as restrições próprias daquela conjuntura, Raoni fez uma ponte com esse assunto, partindo do passado e voltando ao presente vivido pelos alunos para aludir à questão da democracia – o poder nas mãos do povo – destacando o direito ao voto. Naquela semana iriam ocorrer as eleições gerais, para presidente, governadores, senadores e deputados, então o docente aproveitou a discussão candente do momento para externá-la na aula de História:

[...] Mesmo entendendo que democracia não é somente você ir votar, democracia é muito mais do que isso, mas sim, a eleição ou o voto é um meio de todo indivíduo se posicionar e dizer o que pensa [...]. O seu voto é uma forma de você ser consultado, você é ouvido através de seu voto. Quantos aqui vão votar no domingo? 1, 2, 3... Fabrícia não porque é menor de idade (risos). [...] Lembrando, 16-17 podem votar, mas não é obrigatório, lembrando, a partir de 18 anos votar não é direito é obrigação, 16-17 é direito [...]. Mas aí a gente já sabe, 18 anos é obrigatório, 16-17 é direito, por quê? Porque direito você escolhe exercer ou não. A partir de 18 anos você não pode escolher exercer ou não, você tem que exercer e se você não exerce, tem que justificar e pagar multa [...]. Lembrando que os únicos que podem mudar o Brasil são os brasileiros (AULA DO DIA 03/10/18).

A partir de um conteúdo de História, o Iluminismo, o professor contextualizou a realidade dos alunos e abordou um direito político, o direito ao voto, que nesse caso é um direito do cidadão, mas que também não deixa de fazer parte do rol de direitos humanos. Entretanto, para o docente, o direito você decide exercer ou não, dessa forma, voto é direito apenas para os menores de idade (16 ou 17 anos), pois eles podem escolher se votam ou não, já para os maiores de idade, o voto deixa de ser um direito e passa a ser um dever²³.

Continuando a explorar o contexto atual e partindo de suas referências culturais (MONTEIRO, 2015), o professor fala de uma pesquisa do Datafolha acerca do que as pessoas sentiam em relação ao Brasil daquele momento. Nisso, insere os jovens, que estavam sem expectativas, sem esperanças, e começa a questionar os seus alunos sobre o que sentiam quando ouviam falar a respeito do nosso país, sobre a política, a corrupção. Resultado: os alunos que se manifestaram sentiam-se decepcionados, frustrados. Então, Raoni indaga: “o que vocês vão fazer com essa frustração? [...] todo mundo tem direito de ficar frustrado e decepcionado, mas se esta frustração e decepção não te levar a uma ação, vai tudo continuar como está. [...] o que vocês estão dispostos a fazer pra mudar o seu país?” Os alunos estavam aparentemente atentos à fala do docente, mas ninguém se pronunciou. Quando o professor perguntou se alguém pensava em fazer carreira política para despontar enquanto alternativa e propor mudanças, três pessoas levantaram a mão, o que deixou o docente esperançoso, pois, segundo ele, em boa parte de suas turmas os estudantes não se manifestam.

Vemos que Raoni se apoiou em diferentes temporalidades ao conduzir a sua aula: passado (ao abordar o conteúdo sobre o Iluminismo), presente (ao tratar o momento das eleições) e futuro (ao questionar o que os discentes farão com suas frustrações).

Em seguida, o docente volta às explicações sobre o Iluminismo em contraposição ao Absolutismo, e toca também no mote das liberdades individuais:

²³ Raoni aponta o pagamento de multa para quem não exerce essa obrigação, mas, na verdade, a multa é cobrada apenas se o cidadão não justificar a sua ausência às urnas.

Quando a gente começa aqui no iluminismo, nós estamos falando que existe um discurso extremo opressor que não permite liberdades, absolutismo. E agora tá aparecendo uma galera que está disposto a desbancar o sistema absolutismo e tá defendendo as liberdades, alguns pagaram um preço muito alto (AULA DO DIA 03/10/18).

Para prosseguir a discussão em torno das liberdades e do próprio engajamento político, em paralelo ao desânimo atual de muitos jovens frente às questões políticas, o docente se desvia do conteúdo sobre o Iluminismo, toca na Ditadura Militar no Brasil e levanta alguns questionamentos:

Quando a gente volta pra 1964, tivemos um golpe no país, os militares assumiram o governo brasileiro durante mais de vinte anos, não tivemos eleições. Muitos jovens deram suas vidas pra que hoje vocês pudessem ter oportunidade pra dizer que não querem mudar. Muitos jovens desapareceram nos porões da ditadura militar. [...] Se vocês pudessem encontrar esses jovens que deram as suas vidas por essa liberdade que nós usufruímos hoje, vocês diriam o que pra eles? Ou vocês acham que eles diriam o que pra vocês? Caramba, eu dei a vida, eu morri lutando por isso, eu morri pra que vocês pudessem votar, eu morri pra que vocês pudessem manifestar [...] (AULA DO DIA 03/10/18).

O docente dispara as perguntas para fazer os alunos atentarem às questões políticas, e estabelece uma ligação entre a Ditadura, a privação das liberdades e o não exercício do voto. Aqui, por ser ausente, o voto é percebido como um direito e não como mera obrigação. Assim como no currículo formal, o educador associa os direitos ao fato histórico em que foram suprimidos. É importante salientar que o foco na participação política pelo professor está atrelado a todo aquele contexto vivido pelos sujeitos, abrasado pelos meios digitais e que diz respeito não apenas aos acirramentos das eleições, mas também ao próprio movimento de lutas por direitos e por mudanças nos anos anteriores.

Raoni continua sua fala, suas indagações, trazendo outro assunto:

Raoni: bom, o que as primeiras mulheres que lutaram pela igualdade de gênero diriam para as meninas que hoje dançam só na boca da garrafa? Aquelas mulheres lá trás que tavam falando sobre as mulheres ser igualmente respeitadas, tanto quanto o homem, mulheres que lutaram para que outras mulheres depois delas pudessem ter o direito de voto. (Silêncio) Que pudessem, é... ter o mesmo espaço no mercado de trabalho. O que essas mulheres lá trás diriam pras meninas de hoje que estão dançando na boca da garrafa e agem como objeto? [...] Na hora do vamos ver, cadê a juventude? Marcos, cadê a juventude? [...] Marcos: eu não sei, professor, é difícil... (AULA DO DIA 03/10/18).

O docente menciona a luta das mulheres no passado, pela igualdade de gênero em relação ao voto e ao espaço no mercado de trabalho, para criticar o comportamento de outras mulheres nos dias atuais. Há certa generalização numa fala produzida no calor do momento,

um juízo de valor do professor que foi externado aos seus alunos, esses, pareciam estar atentos às falas do docente, mas depois do bombardeio de perguntas, não souberam o que responder. As reflexões possíveis, se existiram, permaneceram no pensamento.

Nessa aula de História, o professor abordou os direitos civis, políticos, a própria participação política, recorrendo a diferentes espaços e tempos, mas sem elucidar as especificidades históricas de cada conjuntura. Sobre o ponto da participação política da juventude atualmente, que atravessou a fala do docente, importa apontar algumas considerações.

É no contexto das décadas de 1960 e 1970 que a questão da juventude ganha mais evidência no Brasil, quando os jovens foram à luta contra a repressão e autoritarismo instaurados pelo regime ditatorial. A imagem da juventude atuante naquele período foi assimilada posteriormente²⁴ de maneira positiva, uma geração criativa, politizada, engajada na transformação social, representando assim um padrão ideal de juventude (ABRAMO, 1997). Segundo Butler e Princeswal (2012), os jovens de hoje, de forma generalizante, são comparados com um segmento juvenil do referido contexto – como assim o fez o professor Raoni – todavia, aqueles jovens engajados não representavam a maioria, não eram numericamente a maioria daquele tempo.

Nesse sentido, é possível perceber que, nos dias atuais, os jovens se organizam em novas formas de engajamento em torno de motes políticos e sociais, suas lutas ecoam para além da atuação político-partidária, também efetivam ações nos movimentos ambientalistas, virtuais, culturais, religiosos, entre outros (GIL, 2012). Carrano (2012) assevera que a emergência de distintos coletivos de identidade marca a participação juvenil atualmente. Tais coletivos se distanciam das configurações clássicas de participação, orientando-se para o corpóreo, o simbólico, o cultural, as exigências da vida prática. Dessa maneira, “as “clássicas” formas de participação feitas em agremiações estudantis e partidos políticos ainda possuem significado na arena pública, entretanto, elas co-habitam com novas formas e conteúdos de associativismo juvenil” (CARRANO, 2012, p.94). Existem distintas formas de engajamento da juventude que o docente talvez não tenha se apercebido. Conforme Gil e Seffner (2016, p.185), é importante que a instituição escolar e seus atores reconheçam as formas de mobilização para além das tradicionais, “assim, é necessário romper com as comparações geracionais do tipo *no meu tempo os jovens eram participativos*”.

²⁴ Conforme Abramo (1997), múltiplos setores de oposição à ditadura ainda percebiam os movimentos juvenis como atuações pequeno-burguesas inconsequentes e até mesmo ameaçadoras das possibilidades de mudanças que se almejava. Foi apenas em momento posterior, quando aqueles movimentos já se encontravam em refluxo, que a imagem desses jovens foi reelaborada a partir de uma perspectiva positiva.

Ainda no conteúdo sobre o Iluminismo para o 1º ano, dessa vez em aula realizada no dia 10 de outubro, o professor Raoni ditou as seguintes informações que estavam escritas em seu celular e que foram copiadas pelos alunos: “- O que o Iluminismo defendia? a) igualdade jurídica; b) tolerância religiosa ou filosófica; c) liberdade pessoal e social; d) direito à propriedade privada; defesa do contrato como mediador das relações sociais.” Em seguida, começou a discutir com os estudantes cada tópico, parando no item c, no momento em que seu horário naquela turma tinha sido encerrado. Focaremos aqui parte do que foi explicado em torno do item b. Assim, a discussão ocorreu da seguinte maneira:

Raoni: bom, vivemos num país, num mundo, onde a diversidade religiosa, a diversidade de ideias, é respeitada? Você pode ter a ideia que você quiser, postar no seu perfil do Facebook sem que alguém chegue lá pra te xingar porque não concorda com você?

Aluno: não.

Raoni: você, por exemplo, é petista e contra o Bolsonaro, e você tem liberdade de postar no seu perfil sem que alguém vá te buzinar? [...] Provavelmente a maioria de vocês aqui pensa duas vezes antes de escrever alguma coisa com relação à política, no seu... no seu... não tô nem falando no perfil dos outros não, tô falando no seu perfil. Então nós vivemos no tempo da intolerância [...]. Se não é a questão da intolerância filosófica, também viveu essa intolerância religiosa? As pessoas são incapazes de respeitar a profissão de fé do outro? Sim, não ou mais ou menos?

Três alunos: sim (AULA DO DIA 10/10/18).

A partir do conteúdo sobre o que o Iluminismo defendia, o docente mais uma vez procurou estabelecer relações com o presente vivido pelos alunos e tocou na questão das liberdades. Raoni partiu das ideias dos iluministas para contrapô-las ao que vivenciamos atualmente: a intolerância religiosa e filosófica. Em outra aula, realizada no dia 24 de outubro, com conteúdo que versava sobre os pensadores iluministas, o tema da liberdade emergiu novamente:

Raoni: Voltaire... o Voltaire, quê que nós colocamos aí na frente?

Aluno (lendo o caderno): liberdade de pensamento.

Raoni: então essa frase dele é muito interessante. É... frase legal pra colocar no seu perfil de Facebook nesses tempos de extremismo de esquerda e extremismo de direita, onde prevalece uma certa intolerância, as pessoas não conseguem nem conversar. [...] Essa galera intolerante, extrema, deveria ouvir o Voltaire. Quê que ele fala aí mesmo, nessa frase?

Aluno: posso não concordar com nenhuma das palavras que você diz, mas defenderei até a morte o direito de você dizê-las.

Raoni: é isso aí, oh, posso não concordar no que o Haddad diz, posso concordar o que o Bolsonaro diz, posso concordar o que alguém diz e assim por diante, mas vou defender o direito de todos defender seus pontos de vistas, e ponto. Até porque nós falamos sobre a defesa do iluminismo, é... o que o iluminismo defendia, nós falamos o... a tolerância religiosa e filosófica. Então, quer dizer, tanto no campo religioso como no filosófico, todos têm direito de defender e acreditar nas verdades que julgarem que são boas pra cada um. Vivemos isso hoje? Não. Nós vivemos o

contrário, daí o respeito, a defesa dessas liberdades, nós vivemos a intolerância, onde um quer mastigar o outro, quer destruir o outro (AULA DO DIA 24/10/18).

O professor, ao elucidar um conteúdo de História, dialogando com seus alunos e remetendo novamente ao momento político em que estavam vivendo, trouxe à tona mais uma vez o direito de livre expressão, a liberdade de pensamento, a tolerância religiosa e filosófica, que fazem parte da discussão acerca dos direitos humanos. Ele também evidenciou a contemporaneidade das ideias de Voltaire. Todavia, sabe-se que a famosa frase do excerto acima que foi atribuída a Voltaire pelo docente, na verdade não foi dita pelo referido filósofo, mas foi escrita pela autora britânica Evelyn Beatrice Hall, em seu livro “The Friends of Voltaire”.

Assim, é possível perceber que o saber escolar é elaborado com as marcas do conhecimento acadêmico, como nos casos em que o professor concretiza as elucidações acerca do Iluminismo, mas o saber escolar também conta com as referências culturais dos sujeitos envolvidos, quando, por exemplo, o docente faz menção às redes sociais e aos chavões célebres, que podem contribuir para dar inteligibilidade ao conteúdo ensinado e negociar as distâncias entre alunos e os saberes produzidos (MONTEIRO, 2015). As referências políticas em pauta naquele momento também foram mobilizadas, como já dito em linhas anteriores.

Ao longo das observações, pude verificar que questões que envolvem os direitos humanos também estavam presentes no conteúdo de uma aula direcionada aos estudantes do 2º ano. A aula, ministrada no dia 9 de outubro, abordou a Revolução Industrial. Nela, o educador fez uma conexão com os direitos do trabalhador, remetendo também aos dias atuais como forma de negociar a distância entre o conteúdo ensinado sobre o passado e os estudantes:

Interessante que os primeiros trabalhadores da indústria, lembrando que não havia leis trabalhistas, né, leis que garantam o direito do trabalhador. Esse negócio de ah, 8 horas diárias, hora extra, férias, é, fundo de garantia, que, aliás, os grandes trabalhadores da indústria não tem esse negócio não, é trabalhar 7 dias por semana, 16 horas por dia, tão reclamando que vocês estudam 4 horas? [...] e mais, galera, escola pública? Século XVIII? Não rola isso não, a galera desde os 4 anos tá trabalhando... e se não é na indústria têxtil, a outra indústria que vai surgir nesse mesmo instante é a mineração, até porque as primeiras máquinas são máquinas a vapor e... a energia, a fonte de energia é a queima do carvão, então as indústrias de mineração é outra indústria também muito importante do momento, daquele momento [...] (AULA DO DIA 09/10/18).

O professor estabeleceu a relação entre um fato histórico e a ausência de direitos, nesse caso, os direitos dos trabalhadores. Veremos nas próximas páginas que os alunos também fazem esse tipo de associação, mencionam algum fato histórico e o relacionam à negação ou afirmação de direitos. A Revolução Industrial, inclusive, foi aludida por um aluno nessa perspectiva de ausência dos direitos humanos.

Ainda sobre as aulas do professor Raoni, agora para os alunos do 3º ano, foi possível verificar outro conteúdo de História em que os direitos trabalhistas foram novamente abordados. Vale lembrar que os direitos sociais do trabalho foram inclusive indicados pelos PCN, a serem trabalhados em História, como apontado em páginas anteriores. Nesse sentido, a aula, que ocorreu no dia 3 de outubro, versava um conteúdo da história do Brasil, a Era Vargas, e tocou nos direitos dispostos na Constituição de 1934:

Raoni: Constituição que fica pronta em 1934. E por que essa Constituição é tão importante? Porque é a primeira Constituição que contém direitos trabalhistas. Então é a primeira vez que os nossos direitos trabalhistas agora são direitos, que é da Constituição de 34, como?

Aluna: ah, agora você vai falar do 13º salário, direito a férias, é... Remuneração de hora extra [...] folgas semanais.

Raoni: [...] isso é interessante porque os trabalhadores não tinham ao que recorrer, porque não era lei. Agora, por que Vargas faz isso? Ele faz isso porque ele entende que ele não pode ficar naquele cargo provisoriamente por tempo indeterminado, e ele precisa fazer novas eleições, ele precisa fazer novas eleições e ele já perdeu uma [...]. Mas ele precisa trazer o povo pro lado dele. [...] Bom, daí uma coisa em particular então dessa Constituição, além da criação das leis trabalhistas, o ministério do trabalho e... o fato que as primeiras eleições após a Constituição serão eleições indiretas. Então pergunta, minha co-professora, o que significa eleições indiretas?

Aluna: o povo não vota (AULA DO DIA 03/10/18).

Deste modo, o professor prosseguiu suas explicações indicando que os direitos trabalhistas e as eleições indiretas eram uma forma de Getúlio Vargas permanecer no poder. Por meio dos direitos, Vargas mantinha a população ao lado dele, e as eleições indiretas, sem o voto do povo, possibilitariam que Vargas controlasse o Congresso:

Mas, nós acabamos de falar agora que o Getúlio era muito astuto, por que ele tirou o voto da população? Porque era mais fácil controlar o Congresso do que controlar milhões de pessoas, então ele entendia que esse seria um instrumento útil pra sentar na cadeira; controlar o Congresso, tirar o povo, tirar o voto da população, criar as leis trabalhistas, passar quatro anos de mandato, e pra conquistar o povo, ele conseguiu? Conseguiu, porque como presidente da república é que, é... na forma populista dele trabalhar... (AULA DO DIA 03/10/18).

Essa pode ser uma forma utilizada pelo docente para apontar que os direitos sociais e trabalhistas foram implementados no governo Vargas não porque ele era o generoso defensor

desses direitos, havia interesses por detrás das suas ações, e diferentes recursos foram empregados para reforçar a positividade de sua pessoa: “ele não tinha Facebook, Twitter, mas ele sabia operar os meios de comunicação de tal forma que trabalhasse a favor dele,” nas palavras de Raoni.

Assim, percebe-se que nas explicações de um conteúdo ensinado na aula de História, nesse exemplo, acerca da Era Vargas, o educador tocou em pontos que dizem respeito aos direitos trabalhistas, direitos de cidadania nesse caso. Aqui, os direitos são colocados na perspectiva da afirmação. O professor também abordou uma Constituição, o que é indicado desde os PCN. Posteriormente, veremos que uma aluna dessa turma que participou da pesquisa fez menção aos direitos trabalhistas formulados na Era Vargas quando associou direitos humanos ao ensino de História. Conforme Monteiro (2007, p.129), “o fio de sentido é dado por quem narra: o professor. Pode ser rejeitado ou compartilhado. O aluno aprende, não aprende, compreende de outra forma, se apropria (ou não) do saber.” Parece que nesse caso a aprendizagem foi possível.

Por fim, verificou-se que o tema que envolve os direitos também esteve presente em uma aula que observei da professora da Escola 2, Vanda, direcionada aos estudantes do 2º ano, que ocorreu no dia 19 de outubro. Como mencionado na introdução desse trabalho, a docente tinha acabado de assumir as aulas de História da referida turma, ocupando o lugar da Isabel, que obteve uma licença prêmio. Assim, até onde pude observar, ela não tinha uma relação muito próxima com os discentes. As aulas ocorreram de forma tranquila, sem conflitos aparentes entre docente e alunos, mas com pouca participação desses últimos. A professora fazia as explicações dos conteúdos com o auxílio de um microfone. Alguns estudantes aparentemente se concentravam na fala da docente, outros pareciam não dar muita importância, permanecendo mais dispersos, manuseando o celular ou ouvindo algum áudio com os fones de ouvido.

Vanda faz uso do livro didático, mas não ficou presa ao material durante as aulas observadas. Geralmente, ela elaborava alguns exercícios e os registrava na lousa, solicitando aos alunos que encontrassem as respostas no livro e que as copiassem no caderno, ou então, em outros momentos, que entregassem em uma folha à parte. Em cada questão era indicada a página do livro que continha às respostas. A docente também formulava outras perguntas com base nas suas próprias explicações em sala. Essas atividades eram avaliativas. Percebi que alguns alunos faziam os exercícios, outros apenas copiavam a atividade já pronta de algum colega. Eram comuns as reclamações de alguns discentes que não tinham o livro didático, assim, eles se juntavam aos colegas que possuíam o material.

Em uma parte da aula para o 2º ano, cujo conteúdo era o Primeiro Reinado, Vanda abordou os aspectos entendidos como os mais importantes, em suas palavras, acerca da Constituição de 1824, a primeira do Brasil. Dessa forma, vemos que questões relativas à temática dos direitos despontam entre tais aspectos considerados relevantes, emergindo, então, a liberdade religiosa e o direito ao voto no conteúdo ensinado. Sobre a liberdade religiosa, Vanda apontou:

O quê que essa Constituição traz de mais importante? [...] Uma outra questão é que o catolicismo era a religião oficial do Brasil. [...] Bom, ter uma religião, com uma religião oficial, em termos de direito, é complicado, porque você limita os outros de praticarem os seus cultos, então se você não fosse católico você não tinha a liberdade, direito, como se hoje prevê na Constituição, Constituição Federal de 1988, você não tinha o direito de livre culto da sua religião, do seu credo religioso. Então se você tivesse uma outra religião que não fosse católica, você não poderia praticá-la, sob pena de ser o quê? Perseguido, torturado [...] (AULA DO DIA 19/10/18).

A professora Vanda apresentou os limites da liberdade religiosa presente em uma Constituição elaborada no contexto do Brasil império, e os problemas em praticar outras religiões que não fosse a Católica, contrapondo ainda ao direito à liberdade de religião que hoje nos é garantida na Constituição de 1988. A docente estabelece uma relação entre passado e presente e situa os direitos na perspectiva da generalização dos exemplos da história, exemplos de negação ou afirmação, ausência ou presença dos direitos nos diferentes tempos: no contexto do Primeiro Reinado a liberdade religiosa era negada ou estava ausente da Constituição, mas, nos dias atuais em que estamos inseridos, tal liberdade é afirmada ou se faz presente na nossa Constituição.

A educadora continua sua explicação em torno da Constituição de 1824:

As eleições eram apenas para quem? Para deputados e senadores, uma vez que, o chefe de Estado, né, é... o poder executivo era cargo vitalício. O voto era censitário, quê que é um voto censitário? É um voto baseado na renda, na riqueza do indivíduo. Isso significava dizer que uma parcela muito pequena, uma parcela ínfima da população tinha direito à participação política, porque se só os ricos votavam, se os ricos são a minoria, quer dizer que nós temos uma margem muito grande de pessoas que não tinham o direito ao voto, que não tinham direito de pensar, de manifestar sobre os destinos políticos do país. Então, o voto censitário é aquele voto baseado em quê? Na renda do indivíduo. Nesse sentido, quem é que votava? Os grandes comerciantes, como também os grandes proprietários de terras. Então você tem uma parcela muito grande de pessoas que não participam das decisões políticas do país, porque não tem acesso ao voto [...] (AULA DO DIA 19/10/18).

A partir da abordagem da Constituição, a professora também evocou a participação política e o direito limitado ao voto em um período da história brasileira. Compreende-se que

os direitos estão atrelados aos documentos que os afirmam, isso perpassa não só o currículo formal, mas o currículo em ação também. No caso das aulas observadas, foram as Constituições brasileiras que receberam protagonismo.

Para reforçar e problematizar o conteúdo ensinado, Vanda propôs alguns exercícios de fixação, que foram respondidos pelos alunos em seus cadernos. Entre as questões, evidenciamos a seguinte: “por que podemos afirmar que o voto censitário excluía grande parcela da população do direito de voto durante o Império no Brasil?” Dessa maneira, a educadora possibilitou que os discentes refletissem sobre um direito de cidadania e suas limitações em um contexto específico.

Por tudo o que foi desenvolvido até aqui, constata-se que as questões que se relacionam aos direitos humanos não se limitam a permear o currículo formal direcionado ao ensino de História – o conteúdo a ser abordado – elas também se fizeram presentes na própria prática dos professores em sala de aula, nos links e ilações realizadas por eles. Os direitos civis (liberdade de pensamento e liberdade religiosa), os direitos políticos (direito ao voto e participação política) e os direitos sociais (direitos do trabalhador) foram assuntos abordados nos conteúdos de História, referentes ao Iluminismo, à Revolução Industrial, à Era Vargas e ao Primeiro Reinado. Chama atenção o fato de os professores não aludirem esses direitos apenas como congelados em um passado longínquo, mas trazerem os mesmos para o presente de seus alunos.

Concordo com Chervel (1990) acerca do caráter ativo, inventivo, espontâneo e original da instituição escolar. Vimos nas análises do item anterior, que conteúdos como Iluminismo, Revolução Industrial e Primeiro Reinado não foram diretamente associados às questões que se referem à temática dos direitos pelos documentos curriculares oficiais, mas os professores participantes da pesquisa, com seu trabalho criativo, e talvez incentivados por minha presença e tema de pesquisa, concretizaram tal associação durante suas aulas. Assim, múltiplas podem ser as inter-relações entre direitos humanos e conteúdos de História.

2.3 “São temas presentes nas minhas aulas”: as relações que os professores estabelecem entre os direitos humanos e os conteúdos de História que ensinam

Antes de iniciar a discussão acerca da relação que os professores estabeleceram entre os conteúdos curriculares que ensinam nas aulas de História e os direitos humanos, propiciada

pelas entrevistas individuais, entendo como relevante considerar, em um primeiro momento, os conteúdos que eles entendem como os mais importantes de serem trabalhados com os alunos em sala. Como parte da metodologia da pesquisa, se aproximar de tais conteúdos possibilitaria verificar se questões referentes aos direitos humanos despontam nas falas dos professores, e, ao mesmo tempo, poderia fazê-los lembrar do que ensinam em suas aulas para que, posteriormente, pudessem responder se associam os conteúdos que desenvolvem em sala e os direitos humanos.

Nesse sentido, o docente da Escola 1, Raoni, quando questionado sobre os conteúdos que considera mais importantes, disse que:

[...] se fosse pra escolher com certeza eu entenderia que precisamos entender muito o período contemporâneo, a idade contemporânea, ou seja, é... o que nós vivemos hoje é resultado lá do passado, como é que nós estamos vivendo o hoje, como é que são as dinâmicas do hoje, principalmente num período onde as coisas mudam muito rapidamente. Na idade contemporânea as coisas mudaram muito mais rapidamente do que em todos os outros períodos, então, com certeza a idade contemporânea, a atualidade... eu me apegaria mais a ela (RAONI).

Vemos que o docente não abordou um assunto em específico, mas fez referência a uma das periodizações tradicionais do ensino de História, o período contemporâneo. Ele trouxe novamente a tônica da relação entre presente e passado e evidencia as rápidas mudanças da atualidade, pensando além de uma linearidade sequencial lógica.

Indo ao encontro dessa perspectiva, a professora da Escola 2, Isabel, aponta que:

Eu costumo dar História tentando trazer o fato que você está estudando pra atualidade. Por exemplo, quando você trabalha com o 1º ano e você traz as ideias do Iluminismo, no 1º ano você dá aquela pincelada, aí tu vai lá na introdução estudo da história, um pouquinho de história antiga, história medieval aí você, né, quando você traz os conhecimentos, você compara ou você insere o país, o Brasil, como era o Brasil naquele determinado período... você vê que o aluno ele tem o interesse de saber, ele tem que se situar no tempo e no espaço, [...] a matéria de História ela não tem que ser uma coisa assim à parte da vida do aluno. [...] Então todos os conteúdos eles não podem ficar soltos ou é... veiculados ao período que você está estudando. Quais as consequências pros dias de hoje? Então aí você estuda Iluminismo, você estuda uma Revolução Francesa, você estuda a Independência dos Estados Unidos, aí você vem com a História do Brasil, o que foi a independência do Brasil, como foi a libertação dos escravos nos outros países, como foi no nosso, o Brasil é uma miscigenação, então você situa o aluno naquele contexto, faz ele ser uma pessoa histórica também e não estudar história estanque, separado da vida dele (ISABEL).

A professora desenvolveu sua resposta mais no sentido de como ensina os conteúdos em suas aulas, e talvez não necessariamente em possíveis conteúdos que julga ser imprescindíveis. Ela também contemplou as divisões tradicionais da história, mencionando a

história antiga e história medieval, apontando ainda conteúdos de outros períodos, como a Revolução Francesa, a Independência dos Estados Unidos e os que fazem parte da história do Brasil. Dessa forma, frisou o modo como trabalha com os conteúdos e, assim, constrói os saberes nas aulas: relaciona o passado aos dias atuais, ao contexto do aluno, faz comparações entre diferentes espaços numa mesma temporalidade, e comparações acerca de um mesmo assunto em lugares e culturas diferentes, como a “libertação” dos escravos no Brasil e em outros países.

Por fim, foi possível perceber que a professora Vanda foi quem especificou mais em sua fala os conteúdos que considera os mais relevantes, partindo igualmente da divisão tradicional da história:

Olha, quando eu penso em história antiga, eu penso muito na questão do aluno compreender a estrutura de poder e como que essa estrutura de poder ela não está colocada para todos, né, porque a gente herda muito do direito romano [...]. É, então história antiga a questão de você entender como é que se forma, o quê que é uma democracia, o quê que é o governo da coisa pública, o quê que é uma república, o quê que é esse conceito de Estado, é primordial pra que você entenda, apesar de mudanças sofridas ao longo do tempo, de sociedades diferentes, de culturas diferentes, como que... que essa... esse pilar se estrutura, em termos de política (VANDA).

A docente continua sua fala sobre os conteúdos mais importantes:

É, na idade média, por exemplo, eu gosto muito de trabalhar a questão da cultura medieval, né, pra mim não é tão importante você ficar discutindo senhor feudal e servo, mais importante que isso é você pensar, por exemplo, uma instituição religiosa, nesse caso a igreja católica, como uma grande controladora de almas, de coração, de comportamento [...]. Então assim, você pensar a religião como uma estrutura de poder, uma estrutura de controle e que isso não parou lá na idade média, ela vem, evidentemente ainda que fazendo algumas concessões até por necessidade de continuar existindo, né, mas que ao longo do tempo, com variantes plurais você tem que a religião sempre foi um instrumento de poder e de controle de massas, né [...] eu acho que é um ponto fundamental pra você já desenvolver uma matriz crítica (VANDA).

Vanda foi objetiva acerca do que considera como relevante em relação aos conteúdos a serem ensinados, e, em ambos os períodos citados, fez menção à estrutura de poder. Também chama atenção o fato de a professora ter mencionado a questão do direito romano e da democracia no âmbito da história antiga. Sabe-se que o direito romano se tornou referência no âmbito jurídico de vários países (SALERNO; ZEMUNER, 2006), até mesmo do próprio Brasil, especialmente no bojo dos direitos civis. Assim, o direito romano está articulado aos direitos de cidadania – conceito esse que, inclusive, é aludido no currículo formal analisado anteriormente ao tratar o mundo antigo. Mas, como igualmente já sublinhado, essa discussão

também pode levar a uma reflexão sobre os direitos humanos, uma vez que os direitos civis também fazem parte dos direitos humanos.

É preciso salientar que a teoria dos direitos humanos se fundamenta na modernidade (BOBBIO, 2004), mas entendo que essa perspectiva do direito do cidadão no contexto da antiguidade pode conduzir a uma discussão sobre os direitos humanos, uma vez que ideias relacionadas aos direitos civis – direitos esses que se inserem no conjunto dos direitos humanos – já eram pensadas e praticadas ainda no mundo romano:

O direito civil é um direito de formação histórica, contínua e jurisprudencial, no sentido de que resulta de longo processo iniciado pelos magistrados romanos, os pretores, e desenvolvido ao longo dos séculos sob a influência de fatores políticos, econômicos e sociais (AMARAL, 2003 *apud* SALERNO; ZEMUNER, 2006).

Assim, os direitos civis no âmbito dos direitos humanos fundamentados na modernidade e os direitos civis do cidadão na Roma Antiga, precisam ser compreendidos considerando as particularidades e contexto de cada tempo histórico, entendendo que o direito romano antigo contribuiu para a ideia do que hoje temos de direito civil. Como ressalta Neves (2005), a existência de antecedentes históricos da ideia de direitos humanos pode ser encontrada ainda na Antiguidade. Essa conexão entre passado e presente pode colaborar para que os alunos desenvolvam seus pensamentos sobre os direitos humanos hoje.

Além disso, a própria democracia aludida pela docente se revela potente para se pensar os direitos humanos, como lembra Bobbio (2004, p.7): “sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia.” É claro que as especificidades espaço-temporais precisam ser consideradas e sobre isso a professora tem clareza. A relação entre democracia e respeito aos direitos humanos é também evidenciada no próprio currículo formal, como já analisado.

Partindo das respostas concedidas por Vanda no momento da entrevista, e como ela se sentia muito confortável em falar, questionei, então, o que não poderia faltar em sala de aula quando o conteúdo abordasse o período moderno ou contemporâneo. A educadora foi bem enfática:

Revolução Francesa. A Revolução Francesa porque ela quebra o Antigo Regime, ela traz pra sociedade uma outra proposta de mentalidade, de igualdade, muito embora a gente saiba que historicamente a Revolução Francesa é uma revolução burguesa [...]. O povo é chamado para a revolução, mas no momento em que a revolução é feita o povo continua alijado do poder, alijado das conquistas que foram feitas durante a revolução, que na verdade foram conquistas para um outro, um outro público, uma outra classe, que é a classe burguesa. Quer dizer, a grande massa vai continuar alijada de qualquer forma, mas qualquer momento, quando você tem a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, você vê pela primeira vez na história do ocidente, de acordo com o meu ponto de vista, é... algumas, alguns aspectos, alguns

pontos, algumas possibilidades de você pensar o que é cidadania, o que é direito, o que é diferença, desigualdade de classes, é, como agir, como não agir, é, o quê que é, qual a importância da liberdade de pensamento, qual é a importância de você manifestar o que você realmente, é, pensa em termos de uma sociedade que possa ir de encontro ou vir de encontro as suas necessidades, é, de classe, individuais, coletivas, ou seja, é... você, você sai pelo menos em termos de teoria, de pensamento, a Revolução Francesa ela te traz uma possibilidade de sair de um engessamento [...]. E aí a gente tem realmente que as conquistas são também um processo, e até hoje a gente luta por direitos, né, que a gente julga ser, né, desde sempre, mas é uma possibilidade de reflexão. Então a Revolução Francesa ela traz uma mudança de paradigmas, no meu modo de pensar, enfim (VANDA).

Como mencionado no capítulo 1, a Revolução Francesa está situada entre os processos de conquistas das liberdades individuais, dos direitos civis, e que faz parte da história dos direitos humanos numa perspectiva ocidental, como reconheceu a docente. Interessante notar que ela menciona a Declaração de 1789 e, a partir dela, a possibilidade de se pensar em aspectos para além das referidas liberdades que lhes são próprias, mas incluir também a questão da desigualdade de classes, da diferença entre os indivíduos. Como lembra Odalia (2013), a Declaração não deixou de se enquadrar à circunstância em que foi criada, sendo restrita em alguns aspectos. Por exemplo, afirma o direito à propriedade de alguns, mas não diz nada a respeito dos pobres que não tinham tal bem material. Essas questões também podem ser pensadas tendo em vista os dias atuais, e, como lembra a docente, as conquistas fazem parte de um processo e ainda hoje lutamos por direitos.

Até o presente momento, vimos que os direitos humanos ou as questões que os envolvem estão presentes no currículo oficial destinado ao ensino de História, nos próprios conteúdos considerados relevantes de serem ministrados em aula (na ótica de uma docente) e no currículo em ação concretizado pelos professores. Nas observações das aulas, vimos que a temática dos direitos desponta quando os professores relacionam passado e presente, quando abordam documentos de caráter normativo e quando associam fatos históricos à negação ou afirmação de direitos. Partiremos nas linhas que se seguem como os educadores estabelecem a relação entre os conteúdos que ensinam e os direitos humanos, a partir das respostas obtidas nas entrevistas individuais.

Destarte, o professor Raoni, quando questionado se estabelece alguma relação, respondeu o seguinte:

Particularmente a todo tempo, principalmente quando a gente contextualiza Brasil, então em função da situação que nós vivemos hoje, direitos humanos acabam se tornando uma pauta muito comum nas aulas, você chega muito rapidamente nas aulas, às vezes até involuntariamente [...] (RAONI).

Se com a análise das observações das aulas pude verificar que os direitos são trabalhados, entre outras formas, quando o docente evoca o tempo presente, nesse momento ele confirma o que foi por mim constatado. Em outra parte da entrevista, Raoni aponta:

[...] No caso algumas das turmas que, que você teve presente, por exemplo, mais no início do ano nós falamos muito sobre a questão do Renascimento, falamos muito sobre a questão da Reforma Protestante, todos eles foram rupturas que querendo ou não falavam sobre essa questão da liberdade, do direito, principalmente com relação à liberdade religiosa, e daí a gente voltamos essa questão da dignidade, né, direitos humanos, ou seja, a possibilidade de alguém viver com dignidade... acredito que a todo tempo, em muitos conteúdos há a possibilidade de contemplar tal tipo de questão. E daí quando a gente volta a questão da atualidade, da idade contemporânea, isso acaba se tornado algo até muito mais, muito mais presente. [...] É muito difícil você desvincular o conteúdo histórico quando você contextualiza, desvincular o conteúdo histórico da questão dos direitos humanos quando você contextualiza (RAONI).

Entendo que a Reforma Protestante enquanto conteúdo nas aulas de História pode propiciar discussões acerca da liberdade religiosa, como comenta o professor, possibilitando ricos debates quando contextualizada à vivência dos alunos. Todavia, compreendo que tal liberdade ainda não é entendida no bojo da Reforma Protestante na perspectiva do direito. Como afirma Lellis (2013, p.56), “a liberdade religiosa, no sentido político-jurídico, é fenômeno recente e indissociável da concepção de Estado democrático de direito. Surge, formalmente, nos Estados Unidos, a 12 de junho de 1776, na *Declaração de Direitos de Virginia*.” Mas é com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 que parte do conteúdo da liberdade religiosa recebeu consagração normativa enquanto direito humano fundamental, vindo posteriormente a Declaração de Direitos dos Estados Unidos em 1791, como emendas constitucionais, para completar a afirmação desse direito contra os abusos do Estado, como alude Lellis (2013). Veremos no próximo tópico que os estudantes fazem menção a esse conteúdo ao longo do grupo focal, o associando, de fato, à liberdade religiosa.

Ao longo da entrevista, Raoni chega a abordar outro conteúdo do ensino de História quando o relaciona aos direitos humanos:

[...] Quando a Revolução Francesa, por exemplo, tava falando sobre essa conquista de direitos, tá quebrando paredes, tá... tá desmontando o absolutismo francês, como a gente avalia as repercussões desse movimento, essa conquista dos direitos, pra atualidade? Nós vivemos isso? Isso é uma realidade hoje? Ou como essas conquistas elas evoluíram, se desenvolveram e se adaptaram ao tempo presente? (RAONI).

Mais uma vez, a Revolução Francesa é evidenciada quando o assunto é direitos humanos, e, novamente, o professor parte de um conteúdo sobre o passado para discutir o

tempo presente no qual o aluno está inserido, levando em conta que as conquistas em termos de direitos são usufruídas de modo distinto no passado e na atualidade.

Vimos, portanto, que Raoni afirmou evocar os direitos humanos em suas aulas de História, principalmente quando contextualiza o Brasil atual. O professor relacionou ainda direitos humanos a dois conteúdos no âmbito da história europeia, ou seja, Reforma Protestante e Revolução Francesa, conteúdos esses que representam exemplos positivos dos direitos, fatos que clamaram rupturas propiciando liberdades.

A docente da Escola 2, Isabel, também articulou direitos humanos ao conteúdo de História que ensina em sala de aula:

[...] A escravidão africana tá tão inerente à nossa história, a história do Brasil, o que nós somos? Nós somos um povo miscigenado, a nossa, a nossa linha vem dos indígenas, dos brancos, dos negros, de várias etnias. Então, é... a luta pela libertação dos escravos no Brasil é a luta pela aceitação desse escravo na sociedade, e aí vamos até chegar aos dias de hoje, né, o negro na sociedade brasileira ainda sofre n problemas a serem resolvidos pela nossa sociedade, então aí você está falando dos direitos humanos, não de uma forma direta, mas de uma forma indireta. Então dependendo da temática de História você aborda, e o debate, e fazer com que o aluno opine, que o aluno escreva sobre aquilo, que o aluno responda uma, uma questão, é, é... na qual ele se conscientize, é muito importante, eu acho que é muito importante, eu considero (ISABEL).

A educadora fez alusão à escravidão, à abolição e chega à situação dos negros nos dias atuais, sujeitos que foram historicamente excluídos e que enfrentam múltiplos problemas. A partir daí a discussão sobre os direitos humanos pode ser propiciada, a partir dos problemas vividos pelos negros hoje. Assim, também para essa professora, os direitos humanos são associados ao objeto de ensino quando o tempo presente é evocado. Nesse caso, a docente parte de um fato histórico para tratar um exemplo negativo acerca dos direitos humanos, para tratar do direito na ótica da sua violação.

A professora Vanda, quando questionada se estabelece alguma relação entre direitos humanos e os conteúdos que ensina na aula de História, respondeu:

Sim, sempre. Sempre porque são temas muito presentes nas minhas aulas, principalmente no ensino médio, a questão do respeito às religiões de matrizes africanas, porque, eu tenho assim, eu vejo crescendo muito a questão das correntes religiosas evangélicas, e essas correntes eu percebo mais até do que dos católicos uma intolerância muito grande em relação às religiões de matrizes africanas (VANDA).

A docente afirma tratar os temas dos direitos humanos em suas aulas e exemplifica com a abordagem ao respeito às religiões de matrizes africanas, religiões essas alvo da intolerância. Ela prossegue dizendo:

Então eu tento mostrar pra eles, sempre quando possível, dentro do momento propício, que é o momento em que o currículo mínimo me permite fazer essas... essas correlações, é, mostrar para eles [...] da questão da cultura, da matriz, da herança africana, da historicidade que há por exemplo dentro de um terreiro, daqueles rituais. [...] Então eu procuro desmistificar essa ideia de que terreiro, macumba, negatividade, porque o negro quando veste branco é umbanda, é candomblé, é não sei o que, então a gente tem que desmistificar, trazendo sempre a Constituição Federal, a questão de que você não pode, sob pena, né, de prisão, de multa, atentar contra qualquer indivíduo seja pela questão racial, étnico-cultural e aí o que envolve religião, o que envolve sexualidade [...]. Então eu trago isso, por exemplo, a questão da capoeira, eu gosto, quando o tempo me permite, de tá passando rodas de jongo, dança de jongo, dança de capoeira, é, são, é, fatores de resistência cultural dentro de uma sociedade que mentalmente, estruturalmente, institucionalmente ainda é branca, ainda é elitizada e totalmente intolerante com essas minorias, com esses grupos étnicos. Então assim, a questão do respeito à identidade cultural, à identidade de coletivos, então nesse sentido eu busco sempre que o conteúdo me permite, abrir uma janela de conversa linkando através da história, por que que é assim ou por que que é assado, qual a importância de você respeitar assim, você na sua religião você não gosta que você se sinta respeitado e por que que o outro não, então trazer sempre a questão da empatia e se colocar no lugar do outro enquanto indivíduo, enquanto classe, enquanto segmento de classe, enquanto étnico-cultural (VANDA).

A professora busca desenvolver em suas aulas questões relacionadas ao multicultural, ao respeito às diferenças raciais, culturais, religiosas, identitárias que são fundamentais para se pensar os direitos humanos numa perspectiva para além da matriz liberal, comumente referenciada. Ela traz aspectos culturais que estão ao redor dos estudantes, como a capoeira, o terreiro, buscando desmistificar, em suas palavras, o preconceito. Importa ressaltar a menção à Constituição Federal no trabalho com os conteúdos, proporcionando uma base legal, em alguma medida, ao que é ensinado. Vimos anteriormente que, de fato, a professora fez alusão à Constituição em uma de suas aulas, o que é indicado desde os PCN.

Segundo a docente, tais assuntos são desenvolvidos nos conteúdos sobre Brasil colônia:

Quando eu tô trabalhando o Brasil colônia, a questão da escravidão, por que que a capoeira era proibida? [...] A capoeira, por exemplo, desde a abolição da Lei Áurea, já na colônia, mas passando pela abolição até Vargas, muitas pessoas eram presas por tá praticando a capoeira. A capoeira, linkada a vadiagem, né, a malandragem, a uma carga de preconceito. A questão das roupas brancas, ah passa alguém com a roupa branca na roda de jongo, aquela coisa toda, professora isso é macumba. Mas pera aí, o quê que é macumba? Vamos entender o quê que é macumba, vamo pegar o vocábulo, a palavra vem de que, é, é... tronco linguístico? É... o quê que é a umbanda? O quê que é o candomblé? O quê que é uma roda de jongo? [...] Na época do Brasil colônia, quem é que podia usar uma roupa colorida? Eram todos? Não. O

negro se vestia com a roupa de que forma? Branca, aquela, aqueles restos de tecido de saco de açúcar furado que não servia mais pra embalar o açúcar pra... pra transporte nos navios, é aquela roupa que na verdade era utilizada grande parte pelos negros [...] então essa tradição do branco ela se mantém, ela se mantém no jongo, ela se mantém nos terreiros. [...] E... e aí o que ocorre, então eu começo a trabalhar com eles essa questão, aí uma coisa vai puxando a outra, vai puxando a outra, eu começo a quebrar, quebrar seria muita pretensão de minha parte, mas eu tento começar a conversar no sentido de contribuir pra gente quebrar preconceitos, começar a respeitar (VANDA).

Vanda procura trazer a história de alguns elementos de culturas africanas em suas aulas, com a tentativa de contribuir para o rompimento de preconceitos entre os estudantes. Assim, ela faz emergir a questão do respeito à diversidade. Esse trabalho é de fundamental importância em tempos de intolerância e violações dos direitos humanos como o atual. No próximo capítulo, inclusive, veremos que alunos da escola onde a docente atua estão envolvidos em uma carga negativa no que diz respeito às religiões de matrizes africanas. Nesse sentido, Silva Júnior e Guimarães (2013, p.216) consideram basilar a contribuição da História na formação dos discentes:

[...] pois como disciplina formativa não só pode auxiliar no entendimento da própria realidade e na formação das identidades, mas também na compreensão da diferença, da alteridade, tanto para ensinar a convivência nas sociedades, que hoje são, na maioria, multiculturais, quanto para ensinar a julgar o próprio sistema político e social em que se vive.

Por tudo o que foi dito, é possível concluir que os professores estabelecem relações entre os conteúdos que ensinam e a temática dos direitos humanos, concretizando tal associação de forma consciente nas entrevistas individuais e talvez até de forma espontânea durante as aulas observadas. Entre os conteúdos que foram associados à temática dos direitos nessa parte das entrevistas estão a Reforma Protestante, a Revolução Francesa e a escravidão no Brasil colonial. Esses são assuntos ensinados sobre o passado que estão ligados ao presente por uma ponte construída pelos educadores, a fim de tratarem as liberdades, as pluralidades culturais, o respeito às diferenças, enfim, questões que se referem aos direitos humanos. Como já mencionado, essas são questões que têm a sua importância, mas é interessante observar que os direitos evocados pelos professores a partir dos conteúdos de História não lidam diretamente com outros pontos problemáticos em relação aos direitos humanos nos dias atuais, tais como o problema da segurança pública, da justiça, da violência policial, das execuções extralegais e a ideia de que “bandido bom é bandido morto”. Assim, é relevante pensarmos sobre a questão dos currículos, das seleções de conteúdos e como dentro da sala de aula podemos trabalhar esses diferentes pontos candentes acerca dos direitos humanos hoje.

E quando focamos o olhar nos alunos do ensino médio? Eles estabelecem relações entre os conteúdos de História que aprenderam e os direitos humanos? Como já apontando na introdução desse trabalho, considerando os variados movimentos de lutas por direitos e participação política no Brasil, pelo menos nos últimos sete anos, que contaram com a atuação da juventude, nossa hipótese é a de que o ensino de História com os seus conteúdos que se relacionam e tratam os direitos humanos pode estar contribuindo para que os estudantes consolidem ideias acerca dos direitos, o que pode, inclusive, refletir em suas práticas – e, nesse processo, a mediação do professor torna-se fundamental. É preciso destacar, a partir das falas dos docentes, o fato de que o elemento mais relevante não é necessariamente os conteúdos por si, mas a mediação que é feita em relação a tais conteúdos, a conexão com o presente e a cotidianidade que esses educadores constantemente evidenciaram.

Os conteúdos transversais dos direitos humanos correlatos aos conteúdos da História escolar podem ser potentes para que os estudantes consolidem ideias sobre os direitos e o seu exercício na atualidade, na medida em que o professor aproxime esses conteúdos do contexto de seus alunos. Então, tais conteúdos têm potencialidade se na mediação os professores construírem uma teia na relação com o presente, possibilitando que os estudantes consigam estabelecer um diálogo entre o que viram nas aulas de História e o meio atual que os cerca no que diz respeito aos direitos humanos.

A relação possível estabelecida pelos alunos entre conteúdos curriculares de História e direitos humanos é parte da discussão das próximas páginas.

2.4 Do “conta a história da humanidade e eu adoro isso” ao “[...] estudar coisas antigas me deixa entediada”: os alunos e a História

Antes de abordar se e como os estudantes relacionaram conteúdos de História que aprenderam e os direitos humanos, é preciso apresentar se eles ao menos gostam de estudar História, ou se não gostam, uma vez que esse é um fator relevante que pode até interferir no processo de ensino e aprendizagem acerca dos direitos humanos. Essa foi uma identificação que estava ao nosso alcance no momento de concretização da pesquisa nas escolas. Como veremos nas próximas páginas, o incentivo, os sentimentos, os interesses envolvidos se atrelam ao processo de aprendizagem, de acordo com Illeris (2013).

Nesse sentido, verifiquei que os discentes que participaram da pesquisa, em sua maioria, gostam de estudar História. Por meio do questionário que foi aplicado aos alunos, foi possível constatar que grande parte deles marcou positivamente a opção que responde à pergunta: “você gosta de estudar História?” Na Escola 1, 21 alunos apontaram que sim e 6 apontaram que não. Na Escola 2, 26 discentes assinalaram sim e 10 marcaram que não.

Na Escola 1, entre as justificativas que foram apresentadas por aqueles que gostam de estudar História, é possível perceber que elas se relacionam com o aprender e com as associações entre passado e presente ou passado e futuro, conforme o quadro 3:

Quadro 3 – Justificativas dos alunos que gostam de estudar História: a aprendizagem e as relações temporais

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - “Pois aprendo os erros do passado para não cometê-los no futuro.” - “Porque o passado pode definir o futuro.” - “Aprender sobre o passado e entender sobre a situação atual.” - “Porque é a única forma que temos de saber o que ocorreu antes de irmos ao mundo e aprender com tudo isso.” - “A história me permite viajar entre os tempos sem sair do lugar.” - “Para aprender sobre o passado.” - “O aprendizado eu acho muito importante.” - “Porque aprendo mais.” - “Porque é bom aprender novas coisas.” |
|---|

Fonte: A autora, 2020.

Assim, constata-se que alguns alunos reconhecem a sua aprendizagem na disciplina. No próximo capítulo, veremos que a perspectiva do aprender com o passado mencionada no questionário foi ainda mais evidenciada pelos estudantes no momento dos grupos focais. É interessante notar que alguns desses alunos não compreendem o conhecimento em História apenas como congelado no passado, algo que o professor Raoni busca desenvolver. Essa perspectiva do conhecimento em História vinculado apenas ao passado já prevaleceu nos próprios currículos (STEPHANOU, 1998), sendo também encontrada nas falas de dois outros estudantes, expostas no tópico seguinte.

Além disso, está entre as justificativas dos discentes gostarem de estudar História o fato de a disciplina ser boa e interessante:

Quadro 4 – Justificativas dos alunos que gostam de estudar História: disciplina boa e interessante

- “Porque é interessante.”
- “Porque é uma matéria interessante.”
- “Conhecer minha origem e a história do meu país assim como outros me causa certo interesse.”
- “Porque eu acho que a matéria é boa.”
- “Porque a matéria é boa e o professor ajuda.”
- “Porque é top.”

Fonte: A autora, 2020.

Por fim, os estudantes também gostam de estudar História por ser essa uma disciplina que aborda o passado e que possibilita alcançar conhecimento:

Quadro 5 – Justificativas dos alunos que gostam de estudar História: aborda o passado e possibilita conhecimento

- “É uma matéria que passa muito conhecimento.”
- “Para obter conhecimento sobre histórias passadas.”
- “Porque a matéria onde pessoas tem proximidade com passado.”
- “É bom saber das coisas que já aconteceram.”
- “Porque eu gosto de fatos importantes que já aconteceram.”

Fonte: A autora, 2020.

Os alunos da Escola 1 que não gostam de História e que justificaram o porquê no questionário, apresentaram as seguintes razões:

Quadro 6 – Justificativas dos alunos que não gostam de estudar História

- “Porque na minha opinião é uma matéria chata.”
- “Nunca fui de entender a matéria, não guardo na memória o que é dito sobre antigamente.”
- “Tenho dificuldade de lembrar tantas coisas.”
- “Porque estudar coisas antigas me deixa entediada.”

Fonte: A autora, 2020.

Para esses discentes, a disciplina está atrelada a algo chato, entediante, e, além do mais, a ideia de acúmulo de informações a serem lembradas também representa um empecilho para o gosto da História.

Muitas respostas obtidas com os alunos da Escola 2 em relação ao gostar de estudar a disciplina são semelhantes a essas supracitadas. Nessa instituição, o aprender também desponta entre os motivos:

Quadro 7 – Justificativas dos alunos que gostam de estudar História: a aprendizagem

- “Porque é sempre bom aprender mais.”
- “Sobre aprender mais da nossa descendência.”
- “Porque eu aprendo sobre o passado.”
- “Eu gosto de história porque eu aprendo mais sobre os povos antigos.”

Fonte: A autora, 2020.

A História enquanto uma disciplina interessante também foi mencionada na Escola 2:

Quadro 8 – Justificativas dos alunos que gostam de estudar História: disciplina interessante

- “Porque é interessante saber de coisas que aconteceram no passado.”
- “Acho interessante comparar o passado com a atualidade.”
- “Acho interessante.” (Registrado em 3 questionários).

Fonte: A autora, 2020.

Assim como na Escola 1, os alunos da Escola 2 também gostam de estudar História porque a disciplina abarca o passado e por conta do conhecimento que é propiciado, como revela o quadro 9 na página seguinte.

Quadro 9 – Justificativas dos alunos que gostam de estudar História: aborda o passado e possibilita conhecimento

- “Conta a história da humanidade e eu adoro isso.”
- “Gosto de saber sobre origens dos lugares.”
- “Gosto de saber dos fatos históricos.”
- “Gosto de saber sobre o passado.” (Registrado em 2 questionários).
- “Fala sobre o passado.”
- “Porque fico por dentro dos acontecimentos antepassados.”
- “Porque fala sobre o que aconteceu no passado.”
- “Acho importante sabermos o que aconteceu.”
- “Porque fala sobre a história do nosso país.”
- “É uma matéria que me identifico e gosto de saber a história principalmente do Brasil.”
- “Porque a história é importante na vida.”
- “Pelo conhecimento da área.”
- “Para busca mas conhecimento.”
- “Para ter conhecimento.”

Fonte: A autora, 2020.

Por fim, um aspecto que foi aludido na Escola 2 e que não foi referido na Escola 1, e que leva o aluno a gostar de estudar História, é a facilidade ou a menor dificuldade do estudante em relação à disciplina:

Quadro 10 – Justificativas dos alunos que gostam de estudar História: facilidade ou menor dificuldade

- “Porque é única matéria que eu tirei 100.”
- “É menos difícil que Física e Matemática.”

Fonte: A autora, 2020.

No tocante às justificativas dos discentes que não gostam de História, foram apresentadas as seguintes razões:

Quadro 11 – Justificativas dos alunos que não gostam de estudar História

- “Porque não tem nada que me interessa, passado é passado.”
- “Não me interessa muito por essa matéria.”
- “Porque eu acho chato.”
- “Porque acho a matéria chata.”
- “Acho muita informação pra minha mente.”
- “Acho cansativo lembrar tantas coisas”.
- “Porque acho uma matéria difícil.”
- “É muito difícil.”
- “Pois acho uma matéria difícil”.

Fonte: A autora, 2020.

A disciplina é objeto de interesse para alguns alunos e, como visto, não é para outros, assim como ocorre com qualquer componente curricular. A História percebida como chata e associada ao acúmulo de informações também é verificada aqui. E, além disso, a dificuldade do estudante em relação à disciplina também é um motivo que o leva a não gostar da mesma.

Portanto, constata-se que a maioria dos alunos que participou da pesquisa gosta de estudar História, e os motivos para isso giram em torno da aprendizagem propiciada pela disciplina e das relações que alguns estudantes estabelecem entre as diferentes temporalidades; pelo próprio conhecimento acerca do passado propiciado nas aulas de História, os estudantes apreciam estudar sobre o passado; e pelo fato deles considerarem a História uma disciplina interessante. Os discentes da Escola 1 ressaltaram ainda que a disciplina é boa e os da Escola 2 mencionaram a facilidade ou menor dificuldade que apresentam em relação à História. Já os alunos que não gostam do estudo da disciplina entendem que a mesma é chata, que proporciona muitas informações a serem lembradas, é difícil e não estão interessados.

2.5 “Toda revolução [...] são pessoas que lutam pelo direito que elas não tinham”: as relações entre os direitos humanos e os conteúdos de História nas falas dos alunos

Nesse tópico, os estudos de Peter Jarvis (2013, 2015) acerca da aprendizagem contribuíram para as reflexões que estarão em pauta. Jarvis (2013) afirma ser impossível uma teoria que dê conta de cada detalhe do processo de aprendizagem, mas a entende como um fenômeno existencial e experiencial. Ele apresenta uma ampla definição sobre a aprendizagem humana:

A combinação de processos ao longo da vida pelos quais a pessoa inteira - corpo (genético, físico e biológico) e mente (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, emoções, significados, crenças e sensações) - experiencia situações naturais e sociais, cujo conteúdo é então transformado cognitivamente, emotivamente ou empiricamente (ou através de qualquer combinação dessas formas) e integrado à biografia individual da pessoa, resultando em uma pessoa em constante mudança (ou mais experienciada) (JARVIS, 2015, s/p.).

Segundo Jarvis (2015), a aprendizagem explícita, que nos interessa aqui, provém da experiência consciente. A experiência começa com a sensação de não saber, ou a disjunção, nos termos do pesquisador. A disjunção é experimentada quando não mais assumimos o mundo externo como presumido, quando não mais conseguimos “fazer previsões sobre o nosso mundo e atuar sobre ele de forma quase sem raciocinar; é nesse momento que temos uma experiência” (JARVIS, 2015, s/p.). A experiência pode ser transformada pelo pensamento/reflexão, pela ação, pela emoção ou qualquer combinação dessas. Assim, tem-se que:

o resultado da transformação é que as pessoas realmente aprendem ou não conseguem resolver sua disjunção, mas esse processo em si sempre resulta em uma pessoa mudada, mesmo quando aparentemente não ocorre aprendizagem já que a experiência ainda afeta o *Self* do aprendente (JARVIS, 2015, s/p.).

Conforme Jarvis (2013, p.35), “o resultado da aprendizagem é a pessoa que aprende e é modificada.” A aprendizagem consciente, de acordo com o pesquisador, é uma forma de conhecimento, sendo a mais comum no âmbito educacional. Importa lembrar que as respostas às disjunções são construtos sociais, dessa maneira, a aprendizagem sofre influência do contexto social, e quanto mais oportunidades de praticar ou repetir tais respostas, mais elas serão depositadas na memória.

Quando o sujeito tem uma experiência consciente, foca-se a consciência em um ou mais aspecto da realidade externa e as percepções daquela realidade social são internalizadas. As percepções de eventos ou acontecimentos são geralmente incompletas, uma vez que a mente não fotografou ou gravou determinado evento: “reconhecemos aquela parte da realidade externa sobre a qual focalizamos nossas mentes. Ao focarmos nossa atenção, buscamos na realidade elementos significativos [...] selecionamos os recursos-chave que nos são relevantes” (JARVIS, 2015, s/p). Assim, a partir da possível experiência consciente por meio das aulas de História, o que poderá ser aprendido pelos alunos é algo incompleto, mas relevante para eles. O que despontará é um conhecimento explícito, aprendido de maneira consciente, podendo ser verbalizado.

É preciso esclarecer, mesmo de forma breve, que existem condições internas e externas, distintas, que integradas influenciam ou estão envolvidas à aprendizagem (ILLERIS, 2013). O processo externo vincula-se à interação do indivíduo com o ambiente social, cultural, material, com o espaço de aprendizagem; e as condições internas ao indivíduo estão ligadas ao processo psicológico de elaboração e aquisição, considerando, por exemplo, fatores como a situação subjetiva, a idade, etc. Esse é um processo de inter-relação que integra “duas funções psicológicas iguais envolvidas em qualquer forma de aprendizagem, a saber, a função de administrar o conteúdo da aprendizagem e a função de incentivo e de prover e direcionar a energia mental necessária que move o processo” de aprendizagem (ILLERIS, 2013, p.17).

Assim, para o estudioso, a aprendizagem envolve três dimensões: a do conteúdo, do incentivo e da interação. A dimensão do conteúdo refere-se ao que pode ser aprendido, ao próprio conteúdo da aprendizagem; a do incentivo abarca fatores como motivação, emoções, sentimentos, etc. Ambas são inter-relacionadas e iniciadas via impulsos dos processos de interação, o processo de aprendizagem é iniciado pelos impulsos propiciados na dimensão da interação. Conforme Illeris (2013, p.20-21):

Em uma situação escolar, o foco, geralmente, está no conteúdo da aprendizagem; [...] Todavia, a função de incentivo também é crucial, isto é, como a situação é vivida, que tipos de sentimentos e motivações estão envolvidos e, assim, a natureza e intensidade da energia mental que é mobilizada [...] Além disso, o conteúdo e o incentivo dependem crucialmente do processo de interação entre o indivíduo e o ambiente social, cultural e material. Se a interação na aula [...] não for adequada e aceitável para os estudantes, a aprendizagem sofrerá, ou eles podem aprender algo totalmente diferente [...].

Destarte, múltiplos são os fatores que interferem no processo de aprendizagem, como o próprio fato do discente gostar ou não de estudar uma disciplina. No caso da presente

pesquisa, vimos que a maioria dos participantes não apresentou aversão à História. Esse incentivo não é o único ou o suficiente que poderá contribuir para aprendizagem, mas foi o que pude identificar naquele momento, sendo um indício positivo. Na interação em sala de aula, os estudantes podem ou não ser incentivados de inúmeras formas.

No percurso palmilhado durante a realização dos grupos focais, como parte da metodologia da pesquisa, buscou-se primeiramente sondar quais os conteúdos das aulas de História foram os mais marcantes para os alunos e o porquê. Também aqui, o intuito era fazê-los lembrar do que já estudaram na disciplina para que, posteriormente, pudessem relacionar (ou não) os conteúdos curriculares de História que aprenderam aos direitos humanos. Serão abordadas inicialmente as análises concretizadas a partir dos dados coletados na Escola 1 e, em seguida, na Escola 2.

Nesse sentido, os conteúdos no âmbito do ensino de História apontados pelos alunos da Escola 1 foram os seguintes: Renascimento, 1ª Guerra Mundial, 2ª Guerra Mundial, Nazismo, Crise de 1929, Reforma Protestante, Iluminismo, Absolutismo, Revolução Francesa, Revolução Industrial, Guerra Fria, Escravidão, Era Vargas, história de Campos dos Goytacazes. Constata-se que alguns desses conteúdos foram estudados por eles naquele mesmo ano de 2018, como o Iluminismo, a Revolução Industrial e a Era Vargas, conforme apresentado em páginas anteriores.

De forma geral, é possível perceber que não há um conteúdo marcante para a maioria dos estudantes. Em alguns casos, o conteúdo pode ter sido marcante por ser interessante na ótica de determinados alunos, e isso inclusive os faz gostar da disciplina. Mas, o que transpareceu ao longo dos grupos focais, é que os conteúdos aludidos foram simplesmente lembrados naquele momento, ou ainda, como respondeu um aluno: “[...] eu só falei pra falar alguma coisa” (G1). Uma aluna apontou que, para ela, não houve retenção de conteúdo. Outra resposta obtida se relaciona à falta de gosto pela disciplina, assim, não existem conteúdos marcantes. Não foram todos os estudantes que justificaram o porquê da menção de determinado conteúdo.

Interessante notar que uma aluna não citou um conteúdo em específico, mas asseverou que uma aula de História marcante ocorreu quando o professor Raoni levou a turma para visitar uma casa de recuperação de mulheres dependentes químicas. Nas palavras da estudante: “[...] aprendi muito mais lá, vendo e ouvindo elas, do que eu aprenderia em ouvir matérias sobre tal assunto” (G2). Tive a oportunidade de participar dessa aula e percebi que os alunos se envolveram e se organizaram para a consolidação da mesma, seguindo as orientações do professor. Isso revela como é significativo levar para a aula de História

discussões acerca de questões e problemas que estão ao redor dos estudantes, algo que o docente procura concretizar. Nesse caso, em específico, Raoni chamou atenção para as histórias de vida daquelas mulheres, fazendo com que a aula se encaminhasse em consonância com a disciplina História.

Outra estudante mencionou a Reforma Protestante, pois ela percebe hoje “[...] a liberdade de tantas religiões que tem aqui. Eu sou evangélica, ela é católica, aí tem essa mistura tanto de religião, como de cultura” (G1). A estudante entende que há hoje uma variedade e liberdade de religião, quebrando “[...] a intolerância religiosa, todo mundo se respeita, todo mundo acredita no que quer sem nenhum tipo de violência.” Sabemos que a violência em relação às práticas religiosas existe, mas interessante perceber que, para a discente, a partir desse conteúdo foi ensinado “respeitar aquele que, é... aquele que crê em algo diferente de você.” Em concordância com esse ponto de vista, outro estudante mencionou o seguinte: “[...] acho que foi uma época que, interessante para que as pessoas terem mais respeito pelas religiões das outras [...]” (G1). Assim, é possível entender que o referido conteúdo ensinado na aula de História levou os alunos evocarem a questão da liberdade religiosa, um direito humano, e do respeito à diferença, às distintas crenças. Essas falas vão ao encontro do que foi dito pelo professor Raoni, conforme abordado em páginas anteriores.

Sobre a 2ª Guerra Mundial, um estudante apontou que “é uma história recente [...] e marcou mais do que a história do que aconteceu há 300 anos” (G1). Outro aluno afirmou que “[...] a gente prestar atenção nas potências que brigaram na 2ª Guerra há esses tempos atrás, faz a gente refletir hoje” (G1). Outros jovens complementaram tal resposta apontando que a 2ª Guerra assenta como um exemplo a não ser repetido, um exemplo a ser evitado. Desponta nas respostas dos estudantes a ideia de aprender com o passado, por meio da aula de História, para fazer diferente no presente.

Quando tocaram no conteúdo acerca do nazismo, uma aluna apontou “que a gente lembra logo de Hitler” (G3), e sua colega de turma complementou dizendo que “muita gente nessa eleição ficou associando Hitler com Bolsonaro, então vem muito à tona de novo esse assunto” (G3). Mais uma vez, os conteúdos das aulas de História são associados às questões políticas daquele momento vivenciadas por aqueles estudantes. É possível constatar que esses alunos fazem conexões entre algo que viram nas aulas de História e o tempo e meio em que estão inseridos, o que é reforçado pelo professor. Ainda sobre Hitler, outro estudante apontou que possuía um colega de classe que pensava assim como o nazista, e isso o marcou, uma vez que as atitudes desse colega o atingiam: “ele [...] concordava com o espancamento, com a

morte, matar as pessoas. E isso me deixou bastante incomodado porque ele acabou começando a me atingir de uma certa forma” (G2). Por fim, ainda sobre o assunto aludido, uma aluna também lembrou de um documentário apresentado pelo professor Raoni, mas foi uma estratégia que, para sua colega de sala, não foi válida: “[...] o negócio tava em preto e branco, aí já me deu sono” (G3). Pela afirmação da discente, talvez tenha faltado incentivo.

No tocante à Revolução Industrial, um aluno apontou que o que mais lhe chamou atenção foi “a mudança das fábricas de usar as pessoas e passar a usar máquinas” (G1). E sobre a Revolução Francesa, esse mesmo estudante asseverou que “tem personagens marcantes, pessoas, Napoleão, eu acho interessante vê isso nas aulas [...]”. Os “grandes feitos” e a história dos “grandes personagens” ainda chamam a atenção desses discentes; a história pode se apresentar como exótica ou enquanto espetáculo (STEPHANOU, 1998), e, nesse caso, é considerada interessante.

A respeito da escravidão, um aluno apontou: “eu acho importante a gente olhar pra aquela época e fazer diferente hoje. E até lutar, né, através do voto e tal, pra fazer diferente hoje” (G2). Mais uma vez, é vislumbrada a ideia de aprender/entender os fatos considerados ruins do passado para melhorar/mudar o presente. Tal ideia inclusive atravessou a fala do professor, como abordado anteriormente.

Para uma estudante, a História do Brasil e de Campos chamam mais a sua atenção, pois prefere “matérias assim, mais vivenciada” (G3), em suas próprias palavras. Eis uma manifestação de que os conteúdos no âmbito do ensino de História, ensinados enquanto assuntos meramente congelados no passado e sem conexão com a vivência do educando, podem não despertar o seu interesse. Quando questionada sobre qual conteúdo específico da História do Brasil ela se referia, a estudante citou vagamente pau-brasil e índios. Posteriormente, quando o tema da escravidão foi trazido à tona, a estudante recordou sem muita precisão que uma professora “falou negócio de escravidão de Quissamã [...], que tem negócio dos escravos em Quissamã.” A aluna referia-se a comunidade quilombola de Machadinho, na cidade de Quissamã, município próximo a Campos. Sobre esse assunto, sua colega de turma disse lembrar muito da Lei Áurea. Entende-se que “índios, pau-brasil e Lei Áurea” representam palavras muito associadas à tradição curricular de História e foram vagamente lembradas por essas alunas, que afirmaram não se recordar muito de História.

Quando o conteúdo trazido à tona pelos estudantes foi a Era Vargas e a Crise de 1929, uma discente apenas comentou que a primeira “influenciou muito no nosso país” (G3) e outra aluna disse que a Crise de 1929 influenciou a “economia do mundo todo” (G3). Enfim, é possível constatar que, de modo geral, não houve necessariamente um conteúdo marcante

para a maioria desses alunos, eles lembraram assuntos no âmbito do ensino de História que foram estudados em algum momento. Todavia, importa para essa pesquisa a possível relação que esses estudantes estabelecem entre os conteúdos curriculares de História que aprenderam e os direitos humanos, e, até esse momento, vemos que uma primeira associação foi estabelecida por dois discentes ao relacionarem liberdade religiosa à Reforma Protestante.

Quando questionados diretamente se os conteúdos que estudaram nas aulas de História possuem alguma relação com os direitos humanos, de forma geral, os alunos da Escola 1 acreditam que sim, mas, assim como ocorreu com as demais questões do grupo focal, nem todos desenvolveram as suas respostas: “deve ter, mas eu não sei”, “tem a ver, mas não sei explicar”, ou então, “não tem o que falar [...] nunca relacionei nada com história” (G1).

Esse aluno que afirmou nunca ter relacionado nada com história, apontou: “acho que qualquer luta que as pessoas tiveram que fazer foi importante”. Seu colega de turma entende que “toda revolução, toda essa história, assim, de revolução, são pessoas que lutam pelo direito que elas não tinham” (G1). Outro estudante disse que “todos os movimentos realizados antes foi em busca de seus direitos, como liberdade e o direito de opinar. Não tinha isso, agora a gente tem o direito a ter esses direitos [...]” (G1). Em consonância com essas assertivas, uma aluna dessa turma asseverou que “cada direito que o homem tem foi uma luta no passado [...]” Esses discentes não apontaram um conteúdo específico, mas associaram que os direitos são fruto de lutas que ocorreram no passado, como nas revoluções, que fazem parte do currículo da História escolar. Eles entendem que os direitos de que somos detentores não surgiram de modo aleatório, acidental.

Um dos alunos anteriores também mencionou a escravidão e a Revolução Industrial. Sem discorrer demasiadamente sobre os referidos conteúdos, já que, como remete Jarvis (2015), a mente não fotografa ou filma determinado evento, o estudante apontou que os negros lutaram pelos seus direitos, a terem os seus direitos iguais aos das pessoas brancas, da mesma forma os trabalhadores, “[...] pra poder trabalhar nas fábricas sem as condições que eles tinham, que eram desumanas” (G1). O aluno associou os direitos humanos aos próprios fatos históricos marcados por lutas por direitos. Nesse caso, são exemplos da história em que os direitos são vistos sob uma perspectiva negativa, da exclusão, ausência.

Outro discente também citou a escravidão, mas não explicitou seu ponto de vista. Sobre o referido conteúdo mencionado, uma aluna apontou o seguinte:

[...] a gente pode ver que, estudando História, a gente vai vendo que o tempo foi se passando e houve uma luta pra conquistar, como por exemplo, os negros. Antigamente eram todos escravos, aí veio a alforria dos negros e tal, [...] como por

exemplo deixou de ser mão de obra escrava pra ser assalariado, com horário pra entrar, por mais que não se seguia. O certo era até 8 horas de trabalho, mas ainda assim não era, não era com boas condições, mas a luta começou aí, então sim, teve sim esse... essa travessia de um estado pro outro até chegar hoje, onde a gente pode não ter totalmente acesso aos nossos direitos humanos, mas em comparação a como era lá trás, a gente tem, a gente pode dizer que tem, então claro que tem relação (G2).

Novamente, a questão dos direitos humanos e sua relação com o ensino de História se associa à luta para conquistar esses direitos, iniciada no passado e travada ao longo do tempo, chegando ao presente com os direitos alcançados, embora nem sempre implementados.

Uma aluna mencionou a “história do nazismo” e afirmou que:

Foi uma coisa contra o direito, né. [...]. Eles não tinham a liberdade de se expressar, né, eles tinham sempre que obedecer aquilo que aquele governo dizia que era o correto, eles não podiam ficar, ir contra, ser oposição, porque eles eram assassinados, torturados, tinha aquele negócio de... aquelas câmeras de gás. [...] perseguia o judeu [...] (G3).

Assim, é possível verificar que a aluna e também suas colegas de turma, pois concordaram com seu ponto de vista, associam nazismo à ausência dos direitos humanos. Mais um exemplo da história pensado na ótica da negação dos direitos, da violação.

Outra estudante citou as Diretas Já, apesar de desconhecer o seu significado: “Diretas Já foi o quê? Quê que é isso? Nem sei da onde que surgiu, da onde que surgiu essa história na minha cabeça...” (G3). Sua colega responde: “o voto direto do povo” (G3). Ao associar conteúdos de História e direitos humanos, a aluna fez menção a um assunto que se relaciona à luta por direito, ela poderia ter citado qualquer outro conteúdo, mas lembrou de um assunto que não foge da discussão em questão. Nesse caso, o voto, que é um direito, foi aludido, mas sem outras informações a respeito do conteúdo que o referencia.

A aluna que anteriormente mencionou o nazismo, também falou da Era Vargas, dessa vez, enquanto algo positivo no âmbito dos direitos, devido à criação dos direitos trabalhistas, direitos de cidadania nesse caso: “eu acho que a parte da Era Vargas tem a ver sim, de forma positiva porque ele criou aquela Constituição, não, os direitos trabalhistas...” (G3). Vimos no tópico anterior, na parte dedicada à análise das aulas, que o Professor Raoni abordou a Era Vargas em sala, bem como a Constituição de 1934 e os direitos do trabalhador, trazidos à tona nesse momento por sua aluna. Ela é capaz de situar a estirpe de tais direitos no Brasil. Sua colega aproveita o assunto abordado e menciona o fato das mulheres não poderem trabalhar no passado. Assim, no conteúdo sobre a Era Vargas, os direitos estão associados à afirmação, a algo positivo.

No entendimento de um aluno, nem todos os conteúdos de História se relacionam aos direitos humanos. Segundo ele: “tem uns que podem até ser semelhantes, mas tem uns que não... tem nada a ver com direitos humanos” (G2). Esse discente citou como exemplo a Revolução Industrial enquanto conteúdo que não se relaciona à temática dos direitos. Todavia, duas de suas colegas de turma se manifestaram de modo a discordar de sua opinião: “não, eu acho que tem sim”, “é o que mais tinha a ver, né?”, indicando que esse assunto se relaciona sim, foi nesse contexto que começaram as indústrias, os empregos, mas os trabalhadores não recebiam os seus direitos. A Revolução Industrial é vista novamente pelos alunos na ótica da ausência de direitos.

Portanto, é possível perceber que esses discentes se basearam nas generalizações dos exemplos da história, mencionado em algumas ocasiões, fatos em que os direitos foram afirmados ou negados. O ensino de História contribuiu para que eles identificassem a temática dos direitos humanos a partir de diferentes fatos e temporalidades. Alguns estudantes entendem, por exemplo, que quando pensamos em Revolução Industrial, os direitos dos trabalhadores ainda não eram afirmados. Os direitos de liberdade, como a liberdade religiosa e de expressão, o voto e os direitos trabalhistas foram aludidos e associados aos conteúdos de História, especificamente a história do Brasil e da Europa.

Além do mais, outros alunos que se manifestaram têm clareza de que os direitos afirmados hoje são conquistas alcançadas por meio de lutas travadas no passado, e isso é significativo. Usando as palavras de Bittencourt (2015, p.20), “temos que o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos”, fazendo com que ele compreenda que os direitos não são concedidos pelos governantes, mas têm sido obtidos “em lutas constantes e em suas diversas dimensões”. A autora se referia aos direitos de cidadania, mas a citação também pode ser aplicada aos direitos humanos. Lutas foram efetivadas ainda no passado, e, se almejamos mudanças, continuar lutando é necessário, podendo o ensino de História contribuir para essas percepções. Esse ponto será mais bem explorado no próximo capítulo.

Interessante notar que as falas mais precisas dos alunos acerca dos direitos humanos evidenciadas ao longo do capítulo 1, não emergem da mesma forma quando eles estabelecem a associação entre esses direitos e o que aprenderam em História. Nesse momento, os estudantes que se manifestaram apresentaram mais dificuldades em desenvolver as suas respostas. A relação estabelecida ocorreu de forma mais fragmentada, o que pode ser natural, já que as percepções dos alunos a partir do que viram nas aulas são incompletas, mas relevantes para eles, como nos remete Jarvis (2015).

Lee (2006) em seu trabalho com reflexões concernentes à estrutura histórica e questões de orientação, também aponta, a partir de um estudo piloto de pequena escala concretizado em duas escolas no Reino Unido, que os alunos igualmente apresentaram dificuldades em conceder respostas relacionadas à História escolar: “as ‘histórias’, na maioria das respostas, são fragmentadas e esboçadas, além de baseadas em referências específicas muito limitadas” (LEE, 2006, p. 141; 143). O pesquisador revela ainda: “a questão não é que esses alunos não sabem nenhuma história (eles sabem algo sobre alguns eventos), mas não estão acostumados a pensar em termos de um grande quadro, achando difícil ir além da extrapolação fragmentada do passado recente” (LEE, 2006, p.144).

Para além dos propósitos de discussão do autor e das implicações de suas referidas constatações, entendo que parte delas também pode ser válida em relação à estrutura de respostas obtidas com os discentes que participaram desta pesquisa. Alguns desses alunos até relacionaram a temática dos direitos a um passado não tão recente e conseguiram estabelecer certas conexões com o presente, mas, o ponto em foco é: compreendo que as informações fragmentadas sobre o que foi aprendido em História sejam comuns.

Algo semelhante foi verificado na Escola 2 e me deterei sobre os discentes dessa instituição nas próximas páginas. Assim, quando questionados acerca de quais conteúdos das aulas de História foram os mais marcantes para eles, os alunos mencionaram os seguintes: Guerra Fria, Independência do Brasil, Ditadura Militar no Brasil, Colonização, ou, nas palavras de um aluno, “a invasão do Brasil pelos portugueses” G3, Escravidão, Era Vargas, Apartheid na África do Sul, 1ª Guerra Mundial, 2ª Guerra Mundial/Nazismo/Hitler, Guerra de Tróia, Idade Média e Iluminismo.

Do mesmo modo como ocorreu na escola anterior, alguns estudantes da Escola 2 não apresentaram necessariamente um conteúdo marcante. Os alunos aludiram conteúdos que fazem parte da tradição curricular da História escolar, conteúdos que possivelmente foram apenas lembrados naquele momento, às vezes sem justificativa específica do porquê de serem recordados. Outros alunos citaram conteúdos com os quais possuem alguma identificação e os conteúdos enquanto assuntos interessantes na perspectiva dos discentes também estiveram presentes nas falas, daí provavelmente o fato de serem marcantes. Percebi ao menos cinco estudantes que falaram abertamente não se lembrarem das aulas de História, conforme um deles: “eu não lembro de nada” (G1).

Sobre a Guerra de Tróia, uma aluna sem manifestar muito conhecimento a respeito, disse que: “ah não, fessora, aquele [...] que os homens entram dentro de um cavalo” (G1). Para ela, esse é um assunto interessante.

Um aluno fez alusão à Independência do Brasil ao citar os supostos dizeres célebres de D. Pedro I: “independência ou morte” (G1). O jovem lembrou o fato “porque tem essa frase aí que sempre falava”. Mais uma vez, conteúdos ou expressões tradicionais no ensino de História são evidenciados pelos estudantes. Outro discente mencionou os indígenas no Brasil, e considera interessante: “na história fala que os portugueses que descobriram o Brasil, mas na verdade os índios já habitavam” (G2).

A 2ª Guerra Mundial também desponta enquanto conteúdo interessante, chama a atenção de um aluno a “matança dos judeus” (G3), em suas palavras. Outro estudante mencionou Hitler porque ele “prendia cristãos, isso marcou pra mim” (G1). Sua colega retruca afirmando que Hitler foi lembrado porque o discente “lembrou do Bolsonaro”. As barbaridades da 2ª Guerra são geralmente lembradas pelos discentes, e também, novamente, é comum eles trazerem as referências do contexto político que estavam vivendo quando questionados acerca das aulas de História.

No que diz respeito ao Apartheid, ao ser questionado o que mais marcou nesse conteúdo, o aluno respondeu: “é o meu país” (G1). Então, indaguei novamente: seu país? A resposta veio certa: “claro”. Perguntei se havia, então, uma identificação, ele disse “com certeza”. É possível entender que o estudante, negro, tem com aquela região africana alguma relação de pertencimento, ele se identifica com a história acerca do regime de Apartheid na África do Sul.

Para uma aluna, a Ditadura Militar no Brasil foi um conteúdo marcante, pois, segundo ela: “acho que abriu um pouco a minha mente. [...] foi uma época bem crítica e parece que as pessoas esqueceram disso, desse momento” (G2). Interessante notar que um conteúdo da História escolar pode “abrir a mente” dos alunos e fazê-los olhar a realidade de outras formas. Sabe-se que não é raro ouvirmos discursos favoráveis à volta dos militares ao poder, e no contexto das disputas presidenciais, momento em que o grupo focal foi realizado, isso se tornou ainda mais evidente, sendo referido pela aluna em questão.

De acordo com outro aluno, a Idade Média foi o conteúdo de História mais marcante “porque foi o auge do catolicismo” (G2). Esse discente usava vestimentas que lembram ou que são similares às trajadas por padres, ele se identifica muito com a religião católica, daí mencionar aquele período da História em particular.

Por fim, uma aluna, sem mencionar um conteúdo das aulas em específico, fez uma crítica ao método utilizado pela professora, apontando que o que mais marcou nas aulas de História foi o texto que a docente mandava copiar, “que era ruim” (G3), conforme os seus dizeres.

Quando questionados se os conteúdos que estudaram nas aulas de História possuem alguma relação com os direitos humanos, identifiquei que ao menos três alunos apontaram que não, a maioria entende que sim, mas nem todos quiseram ou conseguiram apresentar seu raciocínio. Uma aluna, por exemplo, disse: “eu não sabia comunicar” (G2), mas concordou com a fala de um colega sobre como um conteúdo de História – a Ditadura no Brasil – se relaciona com a temática dos direitos humanos. Outros não souberam responder por não conhecer muito bem os conteúdos da disciplina: “eu não sei História direito”, “ah eu não sei, porque eu não estudo História” ou então, “ah História é muita coisa”, “me dá dor de cabeça” (G2). Assim como ocorreu com os alunos da escola anterior, de modo geral, mesmo os que afirmaram existir a relação entre os direitos humanos e as aulas de História, não se estenderam em suas reflexões.

Aos que não estabeleceram relação entre os conteúdos das aulas de História e os direitos, o argumento foi o de que “História só fala coisa antiga. [...] São direitos humanos! Direitos humanos é Sociologia” (G1). Para um segundo aluno: “História é a história do passado e direitos humanos é mais dia a dia” (G2). É possível entender que, para esses estudantes, os direitos humanos se referem ao tempo presente, assim, não se relacionam com a História, pois, na visão dos alunos, o ensino de História não se associa com o presente por nós vivido, limita-se aos fatos longínquos. A Sociologia foi comumente mencionada pelos discentes como a que aborda os direitos humanos, talvez essa disciplina transite mais pelo presente e contemple os direitos humanos como um conteúdo em si. Um breve olhar para os PCN+, vemos que, em Sociologia, há a indicação de um subtema intitulado “Formas de participação e direitos do cidadão” (BRASIL, 2002). Já em História, como apresentado anteriormente, a definição de cidadania aparece atrelada, por exemplo, aos subtemas que se referem à cidadania em Atenas e na Revolução Francesa.

Assim, o aluno precisará fazer um esforço para conectar passado e presente através de um conteúdo programático que não é exatamente o dos direitos, a cidadania em Atenas e nos dias atuais – e por isso a mediação do professor é tão importante. Os dois discentes mencionados no parágrafo anterior demonstraram entender que direitos humanos se referem a algo mais atual, mas evocaram o passado ao desenvolverem suas respostas. No caso do segundo aluno, o seguinte exemplo foi explicitado: “porque no passado o negro era tratado como escravo, hoje em dia já não é.” Esse estudante entende que no âmbito da escravidão os negros não usufruíam os direitos humanos, pois eram tratados como escravos, assim, involuntariamente, ele fez uma associação entre o âmbito dos direitos e um conteúdo do currículo de História. No caso do primeiro aluno mencionado, ao exemplificar como aprendeu

direitos humanos em Sociologia, ele se referiu a um fato passado – a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos – e que, inclusive, também é conteúdo do ensino de História:

O que eu aprendi sobre alguns direitos é que, foi com Sociologia, no caso que, lá nos Estados Unidos tinha coisa pra negros e pra brancos, não era a mesma coisa, tinha bebedouro pra branco, era melhor do que o negro, os negros ficavam no fundo do ônibus, aí eu aprendi mesmo em Sociologia (G1).

Ainda nos PCN, como abordado em páginas anteriores, esse conteúdo também foi indicado a ser ministrado na aula de História. Assim, mantendo a sua opinião contrária, o aluno questiona: “Por quê que História tem alguma relação com a matéria de direitos humanos?”

Suas colegas logo respondem: “porque Hitler é coisa de História”, “História fala sobre a escravidão” (G1). Sobre o primeiro assunto, a aluna explica: “ele torturava os negros, perseguia as pessoas e isso é direitos humanos.” Sobre o segundo, outra aluna aponta: “uma doméstica aí que trabalha mais de não sei quantas horas aí e recebe pouco, isso aí pra mim é escravidão” – ela conectou passado e presente. As alunas associaram práticas atreladas ao personagem histórico (Hitler) e o tema histórico (escravidão), que são vistos nas aulas de História, à ausência ou violação de direitos. Assim, uma delas reforça: “eu acho que História tem mais a ver com direitos humanos do que qualquer outra matéria.” Segundo essa discente, História “fala sobre o nosso passado, a gente aprender de onde a gente veio, aprender a se respeitar.” Nesse sentido, é possível entender que, para ela, as questões que envolvem os direitos humanos também estão ligadas ao passado e, além disso, o respeito, que é importante para a concretização dos direitos, também pode ser trabalhado na História escolar. Isso é afirmado inclusive pela professora Vanda, que, a partir de conteúdos como a escravidão, busca contribuir “pra gente quebrar preconceitos, começar a respeitar.”

Outros alunos também associaram a escravidão aos direitos humanos, ou à ausência desses direitos. Um estudante apontou que os cativos eram comparados aos animais, viviam na senzala e a temática dos direitos humanos entra nesse conteúdo, pois “não havia igualdade” (G2) entre os escravos e os seus donos. Para uma discente, a escravidão “fere completamente os direitos humanos” (G3).

Ainda no que diz respeito à 2ª Guerra Mundial, uma aluna chamou atenção para o lado da religião: “primeiramente o preconceito, né, matar os judeus só por ser judeu. [...] você não pode ferir a religião” (G3). A estudante associa a morte dos judeus por conta de sua crença religiosa aos direitos humanos, subentende-se, assim, que direitos foram violados. Ainda

sobre o conteúdo da 2ª Guerra, outra discente mencionou que: “eu não lembro exatamente, mas os direitos humanos surgiram depois da Primeira ou da Segunda Guerra? Eu não lembro, mas a gente vê esse parâmetro histórico que dá necessidade do... da pressão do direito pra defender as pessoas [...]” (G3). A aluna estava se referindo à Declaração Universal de 1948, construída após a 2ª Grande Guerra como forma de superar as atrocidades acarretadas naquele contexto, e que introduz a concepção contemporânea de direitos humanos. Indo ao encontro desse raciocínio, outro estudante apontou que nas aulas de História é possível estudar como os direitos humanos foram conquistados no passado, mas também não concedeu nenhuma exemplificação.

No tocante à Ditadura no Brasil, três alunos também relacionaram esse conteúdo estudado nas aulas de História aos direitos humanos, dois deles se manifestaram. Para uma estudante: “[...] o povo não podia votar, quem decidia quem ia ser o próximo presidente era o pessoal que já trabalhava pro governo [...]” (G3). Conforme outro aluno:

Na época da ditadura as pessoas eram oprimidas. Não tinham direito à liberdade de se expressar, era isso... não tinha direito à nada. Se você escrevesse uma música, até pra você tocar ele num evento você tinha que passar pela censura, se o pessoal da ditadura não aceitasse uma palavra que eles achavam que vai ter problema, os militares, a música não passava, o livro não passava, a reportagem, se você escrevesse uma reportagem, se ela fosse divulgada, se a ditadura achasse que aquilo ali era contra eles, o jornal era fechado, botavam fogo no jornal [...] (G2).

Mais uma vez, os alunos fizeram uma associação entre conteúdos estudados em História e violação de direitos, também são capazes de mencionar quais são esses direitos a partir de um fato passado, no caso das citações acima, o voto e a liberdade de expressão. Nessa perspectiva da ausência, outros alunos apontaram que no passado os negros e as mulheres, principalmente, não podiam exercer os seus direitos.

Vemos que, assim como ocorreu na Escola 1, os discentes da Escola 2 que se manifestaram também formularam suas respostas de forma fragmentada. Eles partiram igualmente da generalização dos exemplos da história, mencionando fatos que são estudados nas aulas em que os direitos humanos despontam sob a ótica da negação, da violação, da ausência, como é o caso da escravidão e da Ditadura Militar. Mais uma vez, conteúdos atrelados à História do Brasil e da Europa.

Considerando as particularidades da aprendizagem conforme Jarvis diante das afirmações dos alunos de ambas as escolas (2013, 2015), confirmo, portanto, a hipótese de que o ensino de História contribui para que os alunos compreendam e consolidem ideias sobre os direitos humanos. A História possibilita o entendimento de que os direitos são fruto de

lutas que ocorreram no passado, passado esse estudado na disciplina, como a luta dos trabalhadores na Revolução Industrial. Assim como o fazem professores e currículo formal, os discentes também associaram a temática dos direitos humanos aos exemplos da história em que tais direitos foram afirmados, como na Era Vargas, ou quando foram negados e violados, como na 2ª Guerra Mundial. Existe a compreensão de que não se fala em direitos humanos garantidos na Ditadura Militar ou na escravidão, por exemplo, sendo mais um indício de que os alunos tem algum entendimento acerca dos conteúdos e dos próprios direitos humanos, como apresentado no capítulo 1. Inclusive, houve estudantes que foram capazes de identificar e situar os direitos a partir de fatos estudados na disciplina: voto e Diretas Já, liberdade de expressão e Ditadura, voto e Ditadura, direitos trabalhistas e Era Vargas, articularam liberdade religiosa e Reforma Protestante.

É importante ressaltar que, a potencialidade dos conteúdos de História em contribuir para que os estudantes compreendam e consolidem ideias sobre os direitos humanos apresenta um resultado que é limitado. É limitado porque os conteúdos em História não são os direitos humanos em si, mas sim os fatos históricos, os processos históricos, e o que podemos esperar em História é uma ênfase na temática transversal dos direitos humanos, algo que procurei demonstrar ser possível, de múltiplas maneiras. Ou seja, é uma contribuição potencial.

Além do mais, vemos que essa potencialidade dos conteúdos de História está muito ligada ao âmbito cognitivo, está atrelada ao domínio de conhecimento sobre dado assunto, e não obrigatoriamente fará com que os alunos articulem às suas próprias vivências. Os estudantes podem entender a possibilidade de uma discussão sobre os direitos humanos no conteúdo referente à escravidão, por exemplo, podem identificar a temática dos direitos no conteúdo sobre o nazismo, mas não necessariamente vão compreender que direitos humanos não é um assunto só relativo à escravidão ou ao nazismo, mas que esses conteúdos também auxiliam a pensar os dias de hoje, o contexto que os cerca, o mundo prático. Para isso, volto a frisar que a mediação do professor é fundamental, ela é importante para que os alunos consigam estabelecer essas conexões, entre o que foi estudado nas aulas de História e o exercício dos direitos no dia a dia.

Nesse momento dos grupos focais, foi possível perceber que alguns alunos concretizaram essas conexões, como associar o que foi estudado no conteúdo sobre Reforma Protestante ao respeito à liberdade religiosa nos dias atuais. No entanto, quando miramos certas respostas discutidas no capítulo 1, sobre o que os discentes entendem acerca dos direitos humanos, vemos que um grupo ancorou suas respostas em julgamentos pré existentes sobre sujeitos e situações sociais e não na compreensão de direitos humanos apresentada neste

capítulo, articulada à história ensinada. Observou-se que a representação sobre os direitos humanos enquanto direitos de bandidos, como mencionado no capítulo 1, não foi evocada pelos alunos quando associaram a temática aos conteúdos curriculares de História.

Isso nos leva a confirmar que, por um lado, os discentes construíram suas representações sobre os direitos humanos tendo como base outras referências para além do que possivelmente viram nas aulas de História – como eles mesmos apontaram, e, por outro, que o ensino de História possibilitou que eles elaborassem suas ideias sobre os direitos para além do que é recorrente no senso comum²⁵. Ao relacionarem os direitos aos conteúdos de História, os alunos evidenciaram os direitos convencionais, evocaram mais os direitos civis e políticos do que os sociais, abordando a história do Brasil e da Europa. A história de países asiáticos ou africanos, por exemplo, não foi aludida quando estabelecidas as relações. Um estudante até se referiu ao Apartheid na África do Sul enquanto um conteúdo marcante para ele, mas quando foi solicitada a articulação entre os conteúdos e os direitos, tal assunto não foi apresentado.

As discussões que giram em torno dos direitos humanos estão muito atreladas às histórias de países ocidentais, “o mundo contemporâneo é dominado pelo Ocidente” (SEN, 2010, p.227), e o próprio ensino de História muito teve ou ainda tem uma predominância eurocêntrica, assim, os estudantes consolidaram suas ideias principalmente a partir dessas perspectivas, desse contexto nos quais estão inseridos e que lhes é apresentado pela escola. Os discentes expuseram os elementos que aprenderam e que para eles são significativos (JARVIS, 2015).

Ainda assim, sustento a importância de o ensino de História e seus conteúdos terem uma relação mais consolidada com os direitos humanos, especialmente em um momento em que tais direitos são constantemente ameaçados. É de significativa relevância que a História escolar, via mediação do professor, possibilite aos alunos entender que a temática dos direitos humanos se articula não só aos conteúdos ensinados, mas também às suas próprias experiências cotidianas. Que possibilite aos discentes estabelecer o diálogo entre o passado estudado e o presente vivido. A proteção aos direitos humanos pode ser fortalecida via educação, e o ensino de História por meio dos conteúdos que evocam tais direitos, trabalhados em sala de aula, pode muito contribuir.

Sustento ainda que o ensino de História propicie a mobilização da temática dos direitos humanos para além dos conteúdos que versam uma história ocidental, e que também

²⁵ Conforme Laville e Dionne (1999), o senso comum produz saberes para a compreensão do mundo, partindo de explicações espontâneas, de observações imediatas e sumárias da realidade, sendo com frequência enganador.

possibilite aos estudantes elaborarem ideias para além dos direitos humanos convencionais. Questões candentes relacionadas aos direitos humanos podem ser discutidas a partir dos conteúdos de História. Direitos ambientais, por exemplo, podem ser explorados em conteúdos sobre guerras, que provocam a destruição do meio ambiente afetando a vida do homem. A construção de arsenais bélicos poderosos no âmbito da Guerra Fria, por exemplo, com a chamada “corrida armamentista” e seus efeitos devastadores para a natureza, pondo em risco a própria conservação da vida humana, pode ser discutida em sala de aula. Direitos que parecem não fazer parte da pauta tratada na escola, como o direito à alimentação, também podem ser abordados pelo ensino de História. O direito à alimentação pode ser discutido, por exemplo, em conteúdos que recortam conjunturas de pobreza, fome, miséria, tal como o contexto do cangaço no sertão nordestino, período em que a alimentação nem era afirmada enquanto direito. Assim, os direitos humanos despontariam enquanto conteúdo transversal.

É possível pensar em direitos humanos a partir de culturas não ocidentais, e as discussões acerca do respeito e do direito à diferença podem receber aí grande potência. Mas, mesmo quando pensamos em direitos de liberdade, que foram comumente evocados por alunos, professores e pelo próprio currículo formal, também é possível concebê-los na ótica de outras culturas. Sen (2010) lembra a importância da liberdade, por exemplo, na tradição budista enquanto forma de pensamento, inclusive incorporada hoje para além do âmbito asiático. Segundo ele:

se atentarmos para as tradições indianas, poderemos encontrar uma variedade de visões sobre liberdade, tolerância e igualdade. [...] A valorização da liberdade não está limitada a uma só cultura, e as tradições ocidentais não são as únicas que nos preparam para uma abordagem do pensamento social baseada na liberdade (SEN, 2010, p.223,227).

É claro que, se pensarmos em termos de restrições, veremos que elas podem ser encontradas tanto na Índia como em outros múltiplos espaços. Pensar o ensino de História para além do eurocentrismo é uma crítica concretizada pelos especialistas há anos, e também pode, inclusive, contribuir para a elaboração de ideias acerca de outros direitos – não só os de liberdade – a partir do estudo de outras culturas.

A seleção de conteúdos a serem ensinados que é concretizada pelo professor torna-se um trabalho fundamental, uma vez que pode fazer diferença na formação dos alunos, “os conteúdos tratados no ensino de História interferem nos valores e crenças dos estudantes diante das questões do mundo atual” (FERNANDES, 2018, p.151), e tais questões se estendem aos direitos humanos. Mas reconheço, como lembra Davies (1996), a relevância de

os conteúdos estarem articulados com os demais aspectos do processo de ensino e aprendizagem: com a metodologia de ensino, a avaliação, os objetivos gerais da educação e do próprio ensino de História. Dimensões críticas ou progressistas de certos conteúdos podem ser minadas por uma metodologia conservadora, por exemplo, daí a importância da articulação.

Entendo, como constatou Laville (1999), a possível vã ilusão de se projetar ao ensino de História a capacidade de “regular as consciências e os comportamentos” frente ao maior poder exercido pela família, pelo próprio meio ao qual pertence o sujeito, pelos meios de comunicação, etc. Pode ser que a História ensinada por si só não alcance tanto, e nem tenha essa pretensão. Mas talvez ela apresente alguma contribuição, ela pode contribuir, entre outros aspectos, para que os indivíduos desenvolvam um pensamento crítico e analítico, se percebam enquanto agentes históricos e entendam que também podem intervir no âmbito em que vivem. A História pode contribuir para “abrir mentes”, como aludiu uma aluna, e, de alguma forma, a aprendizagem propiciada pelas experiências nas aulas da disciplina resulta numa pessoa mudada, como nos remete Jarvis (2013). A possível contribuição do ensino de História em termos de luta pelos direitos humanos será discutida no próximo capítulo.

3 A LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS E O ENSINO DE HISTÓRIA: O QUE PROFESSORES E ALUNOS TÊM A DIZER?

O presente capítulo objetiva discutir, em linhas gerais, as possíveis contribuições do ensino de História para a luta contemporânea pelos direitos humanos, a partir das perspectivas de alunos e professores das escolas que foram campo para esta pesquisa. Inicialmente, discorrerei acerca da participação política e de lutas pelos direitos humanos no Brasil contemporâneo, protagonizadas por diferentes grupos e movimentos sociais. Isto porque objetivo compreender como os sujeitos realizam, e se realizam, alguma correlação entre suas reflexões sobre os direitos humanos nos conteúdos de História (tratados no passado) e sua mobilização hoje, em lutas por direitos. Destaco a atuação expressiva das juventudes nos movimentos de ocupação das instituições escolares, no ano de 2016, inclusive em Campos dos Goytacazes.

Em seguida, aproveitando o contexto brasileiro em pauta, analiso como os estudantes se colocaram diante dessa conjuntura que evoca questões concernentes aos direitos humanos, a partir do emprego de matérias jornalísticas nos grupos focais, em que os alunos puderam falar livremente sobre elas. Nesse momento, as identificações, os preconceitos e o julgamento moral foram manifestados.

Posteriormente, a análise incide sobre a fala dos professores e, em seguida, dos alunos, acerca das possíveis contribuições da História ensinada para a luta pelos direitos humanos. De maneira geral, há um consenso positivo para a maioria dos participantes quanto a tal contribuição. Por fim, e de modo menos consensual, a discussão permeia os modos de ver as ocupações estudantis nas Escolas 1 e 2 pelos sujeitos que estavam nas instituições no momento da realização da pesquisa, e se o ensino de História contribuiu de alguma forma para a atuação dos ocupantes.

3.1 Lutas pelos direitos humanos no Brasil contemporâneo

Nos anos finais da década de 1970, as mobilizações dos movimentos sociais populares entraram em cena no Brasil. Despontaram enquanto resistência organizada à ditadura presente naquele contexto e à própria exclusão na qual inúmeros grupos estavam submersos,

apresentando suas múltiplas demandas. Gohn (2018) insere os movimentos presentes naquele contexto no chamado novos movimentos sociais, aqueles que abarcavam movimentos de luta por direitos e que se organizavam em movimentos identitários: “os novos movimentos sociais buscavam se firmar pela identidade que construía – ser mulher, ser negro, ser jovem, ser índio, ser morador da periferia etc.” (GOHN, 2018, p.52). Eles se distinguem do que a autora denomina de movimentos sociais clássicos, os mais antigos, como os que abrangem os sindicatos, os partidos políticos, os movimentos rurais, entre outros, que se organizavam de modo tradicional, com estruturas rígidas, centralizadas, em que a figura dos líderes ou lideranças assume relevância.

A satisfação das necessidades humanas fundamentais insere-se nas finalidades dos movimentos sociais, assim, as “condições negadoras da satisfação das necessidades identificadas com a sobrevivência e a subsistência, acabam produzindo reivindicações que exigem e afirmam direitos” (WOLKMER, 2001, p.159). Conforme Gohn (2011), os movimentos das décadas de 70 e 80 contribuíram significativamente na conquista de direitos sociais, externados posteriormente na Constituição de 1988. Carvalho (2008) ressalta que, a partir da Constituição, observam-se as leis atreladas a um novo padrão de proteção social, emergindo, por exemplo, o Sistema Único de Saúde (SUS), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Estatuto do Idoso, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), o Estatuto da Cidade, entre outras, fruto de lutas dos movimentos sociais.

A partir dos anos de 1990, outras formas de organização popular se consolidaram no país, com características mais institucionalizadas, tais como os fóruns nacionais que possibilitaram encontros em ampla escala. Naquele momento, diferentes grupos se organizaram em prol de distintos motes:

Grupos de mulheres foram organizados nos anos 1990 em função de sua atuação na política, criando redes de conscientização de seus direitos e frentes de lutas contra as discriminações. O movimento dos homossexuais também ganhou impulso e as ruas, organizando passeatas, atos de protestos e grandes marchas anuais. Numa sociedade marcada pelo machismo, isso também é uma novidade histórica. O mesmo ocorreu com o movimento negro ou afrodescendente, que deixou de ser predominantemente movimento de manifestações culturais para ser, sobretudo, movimento de construção de identidade e luta contra a discriminação racial. Os jovens também criaram inúmeros movimentos culturais, especialmente na área da música, enfocando temas de protesto, pelo rap, hip hop etc. (GOHN, 2011, p.343).

Maria Gohn também faz alusão a outros movimentos sociais, protagonizados por indígenas, que lutaram (e ainda lutam), por exemplo, pela demarcação de suas terras; funcionários públicos, principalmente os que estavam atuando na saúde e na educação,

inseridos em associações e sindicatos na luta contra os recuos em termos de direitos propiciados pelas reformas governamentais; e por ecologistas, cujas ações se propagaram após a Conferência das Nações Unidas, a Eco-92, e que culminaram na criação de inúmeras ONGs. Essas, por sua vez, passaram a ter centralidade na organização da população, ao invés dos movimentos.

Adentrando nos anos 2000, eclodiram outras demandas, novas identidades, novos tipos de movimentos. Despontaram os movimentos identitários em prol dos direitos culturais, em nome das diferenças étnicas, religiosas, de nacionalidades, entre outras; movimentos transnacionais, movimentos multi e pluriclassistas. Gohn (2011) ressalta ainda que demandas antigas, como a luta por terras, emergiram com força expressiva, tendo proeminência o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Inclusive, as violações de direitos humanos em relação aos trabalhadores sem terra ainda são alvo de denúncias, como os da Anistia Internacional, mencionado no capítulo 1.

A questão urbana também entrou na pauta de luta dos movimentos sociais, objetivando a inclusão social, contra a violência, pela paz, por condições habitacionais, destacando, por exemplo, a atuação dos movimentos sociais populares do Sem-Teto. Múltiplas demandas e lutas são organizadas pelos mais variados movimentos, também em prol da saúde, contra as políticas neoliberais, no setor das comunicações, movimentos atrelados às questões religiosas, entre outros.

Sobre a questão religiosa, é comum observarmos, atualmente, as notícias divulgadas pelos meios de comunicação que revelam as violações de direitos em relação aos adeptos das religiões de matrizes africanas. Como apontam Rocha, Puggian e Rodrigues (2011, p.146) a partir de uma pesquisa concretizada no âmbito da baixada fluminense: “a intolerância religiosa tem marcado a vida cotidiana dessas pessoas e criado constrangimentos nos processos de interação social, seja no mundo do trabalho, na escola, na vida familiar, na rua ou nas relações com organismos públicos.”

Nesse sentido, para além das leis e dos documentos normativos que afirmam direitos, também se faz necessária à criação e implementação de políticas públicas. Conforme Carvalho (2008, p.20):

É impossível pensar direitos da infância e da adolescência; das mulheres; dos negros; das populações indígenas; direito da diversidade sexual; direitos sobre a terra e direito ao trabalho sem transformar conquistas legais, bandeiras de luta e proposições em políticas públicas, regidas por princípios de direitos e sustentadas pela ação dos sujeitos coletivos, protagonizados em movimentos organizativos, com perfis próprios.

A atuação do Estado na garantia de meios e recursos para o exercício dos direitos reveste-se de fundamental relevância, inclusive para assegurar a própria liberdade religiosa dos que seguem as religiões de matrizes africanas. É possível compreender, nesse caso, que a referida liberdade não se limita aos direitos individuais de matriz liberal que requerem o não agir do Estado, mas ela também se atrela aos próprios direitos culturais de uma determinada coletividade, que deverão ser garantidos pelo Estado. As manifestações das culturas afro-brasileiras devem ser protegidas pelo Estado, segundo disposto no Artigo 215 da Constituição.

Traçando um olhar para períodos ainda mais recentes de nossa história, é possível perceber que o Brasil tem sido palco de inúmeras reivindicações, cujas pautas variadas também evocam os direitos humanos como assunto significativo. Em junho de 2013, por exemplo, inúmeras manifestações de rua foram contempladas em vários cantos do Brasil, fazendo parte do conjunto de movimentos que já ocorriam em outros países desde 2011²⁶ e que contaram com a participação expressiva da juventude, como alude Schmidt (2016). Gohn (2014) igualmente evidencia a participação dos jovens naquelas mobilizações, apontando ainda a presença de diferentes camadas sociais, principalmente a classe média.

Como uma forma nova de movimento social, as manifestações tiveram como marca a organização horizontal, autônoma, com auxílio das redes digitais e crítica aos modelos tradicionais de política, tais como os sindicatos e partidos. Segundo Gohn (2018), a partir dos protestos de junho de 2013 entram em cena o que ela chama de novíssimos movimentos sociais, plurais, que se diferem dos novos e clássicos movimentos mencionados anteriormente. Os novíssimos atuaram de modo significativo em manifestações que ocorreram entre 2013 e 2016, o que não significa dizer que os clássicos e novos desapareceram nesse período, mas perderam o protagonismo nas ruas.

Grupos de direita, grupos de esquerda, os chamados black blocs atuaram nas manifestações de 2013, que, à certa altura, encontrou seu sentido ideológico geral bastante confuso, como aponta Bosco (2017). Gohn (2014) confirma não ter havido hegemonia em termos de uma ideologia naqueles protestos, os coletivos se orientaram conforme o seu grupo de pertencimento, existiam, assim, diferenças internas.

Entre os novíssimos movimentos, Gohn (2018, p.85) destaca a atuação do Movimento Passe Livre (MPL) enquanto ator principal das manifestações de 2013: “[...] ele entrou em cena nas ruas (contra aumento dos bilhetes) e saiu, estrategicamente, após 20 de junho de

²⁶ Tendo como referência Carneiro (2013), Schmidt (2016) menciona as manifestações na Espanha, em Portugal e na Grécia, por exemplo.

2013, quando as manifestações atingiram seu objetivo principal em várias capitais.” Para Bosco (2017), as reivindicações exigidas nas manifestações de junho de 2013 não eram claras e unívocas. Os movimentos nasceram enquanto protestos que exigiam a revogação do aumento da passagem e o acesso ao passe livre, mas introduziram posteriormente outras demandas diversificadas e heterogêneas em manifestações que se agigantaram e se difundiram em inúmeras cidades.

O autor destaca dois temas principais nas pautas de lutas dos manifestantes, a saber: a crise de representatividade e a questão referente aos gastos públicos que estavam sendo despendidos com a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016. Fazendo menção à análise do cientista político João Brant, Bosco (2017, p.60) aponta que os protestos contra a Copa uniram críticas a múltiplos aspectos:

como a submissão do interesse público ao privado, a corrupção, as violações de direitos sociais e civis (como as desapropriações urbanas) e as medidas que afetavam a soberania nacional. [...] é possível dizer que as manifestações contra a Copa estiveram relacionadas aos dois principais aspectos dos protestos de junho: “a crise de representação, por conta das decisões tomadas sem levar em consideração os direitos dos cidadãos, e o mal-estar urbano (especialmente em virtude da política de remoções), que também está na raiz das manifestações contra o aumento da tarifa.”

Nesse contexto, Schmidt (2016) assevera que a juventude também foi às ruas em defesa da saúde e da educação pública, como na divulgação dos materiais que exprimiam “Queremos educação e saúde padrão FIFA”, aludindo as exigências impostas pela Federação Internacional de Futebol no tocante à qualidade dos nossos estádios.

Para Gohn (2011, p.346), “lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania.” A educação também foi pauta de lutas de movimentos sociais em período anterior aos protestos de 2013. A partir da década de 1990, os movimentos ligados à educação formal reivindicavam: acesso e vagas em diferentes níveis de ensino, escola pública com qualidade, gestão democrática na escola, ensino técnico, melhores condições de trabalho e salário aos professores, entre outras demandas.

Os participantes das manifestações de 2013 foram às ruas bradando por cidadania social. Conforme Gohn (2014, p.439), embora a cidadania no Brasil tivesse naqueles últimos anos contribuído para diminuir a pobreza e possibilitado a inclusão social, também “reduziu o cidadão a um consumidor. Reduziu a questão dos direitos a uma pauta de consumo.” Assim, os manifestantes:

Sentiam-se detentores de direitos no papel, na lei, mas não na prática (tais como: ser bem atendido, na hora que necessita do sistema público de saúde como um cidadão, segundo preconiza a lei; ter uma escola com ensino de qualidade etc.). Com as manifestações, esses cidadãos-consumidores constituíram-se em sujeitos de direitos no espaço público, como forma de expressar suas exigências e sua existência (GOHN, 2014, p.439).

Gohn (2014) evidencia a violência e a repressão policial contra os manifestantes, violência também já denunciada pela Anistia Internacional – de modo geral – enquanto violação de direito, como aludido no primeiro capítulo. E, por outro lado, a violência justificada e externada pelos black blocs enquanto tática do movimento. A violência, na ótica desses sujeitos, é uma forma de expressão com o intuito de serem ouvidos, segundo a professora Esther Solano da Universidade Federal de São Paulo. Mas, conforme Gohn (2014, p.434), a violência “ofuscou a legitimidade das ações, afastou as grandes massas das manifestações e contribuiu para o isolamento e segmentação dos ativistas.”

É oportuno lembrar que, tempos depois, como alude Bosco (2017), aproveitando o declínio da economia e a operação Lava-Jato, a nova direita organizada ocupou novamente as ruas com objetivos bem claros: exigia o fim da corrupção, o impeachment de Dilma Rousseff e o pedido de retorno das Forças Armadas por parte de vários manifestantes. O desfecho dessa história, como é do conhecimento de todos, foi a queda da presidenta. Gohn (2018) aborda dois novíssimos movimentos que organizaram manifestações nas ruas em prol do impeachment: o Vem Pra Rua (VPR) e o Movimento Brasil Livre (MBL). O VPR, identificado pela autora como neoliberal, organizou manifestações em 2014 (no período eleitoral), em 2015, em 2016 (ano do impeachment), e com seu discurso de combate à corrupção foi aos poucos crescendo e ganhando a confiança de parcelas da população. O MBL, que mistura ideias do liberalismo e neoconservadorismo, tinha inicialmente “como repertórios ser “contra a bandalheira” e “contra tudo que está aí”. Em pouco tempo, trocou esses slogans pelo “Fora PT”” (GOHN, 2018, p.130). Ambos os modelos de atuação se diferem do MPL, que se situa no espectro do socialismo e num campo autonomista.

Desponta nesse contexto a chamada onda conservadora, “a reorganização neoconservadora que, em não poucas ocasiões, deriva em posturas autoritárias e antidemocráticas” (GALLEGO, 2018, p.13). Miguel (2018) apresenta a reemergência da direita brasileira, evidenciando os três eixos da extrema-direita: o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e a reciclagem do antigo anticomunismo. Segundo o autor, a direita extremada rompeu com a disputa política circunscrita no discurso dos direitos, da democracia, presente no país a partir da Constituição de 1988.

Ainda nesse contexto, destacamos as manifestações protagonizadas pelas juventudes em várias partes do país, externadas por meio das ocupações de escolas públicas por estudantes contrários à PEC 55²⁷ e à reforma do ensino médio, principalmente. Os protestos começaram no ano de 2015, em São Paulo, quando os alunos resistiram, inicialmente, à tentativa de reorganização das instituições escolares projetada pelo governador Geraldo Alckmin e o secretário da educação Herman Voorwald. Posteriormente, em 2016, ondas de protestos e ocupações foram efetivadas em vários cantos do país, como nos estados do Paraná, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Alagoas, movimento este que ficou conhecido como Primavera Secundarista, assim denominado pelos próprios estudantes.

As atividades executadas pelos estudantes no interior das escolas, conforme Piolli, Pereira e Mesko (2016), tendo em vista o movimento paulista, contribuíram para reforçar a autonomia e o protagonismo dos alunos, para ampliar a politização e modificar a maneira de pensar. As ocupações das escolas públicas também podem ser entendidas enquanto movimentos de lutas por direitos. Em uma matéria publicada pela Folha de São Paulo (03/11/2016), por exemplo, um estudante afirmou: “as ocupações são meios que a nossa geração encontrou para ganhar sua voz. Lutamos por nossos direitos, lutamos por justiça.” Indo ao encontro dessa assertiva, no *site* da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, o ano de 2016 foi assim definido: “Resistência, ocupações e unidade marcam ano dos estudantes que resistiram ao golpe e à retirada de direitos.”²⁸

Para Piolli, Pereira e Mesko (2016), as manifestações de 2013 possuem uma relação muito clara com os movimentos secundaristas, visto que as primeiras iniciaram um ciclo de protestos²⁹ do qual o movimento secundarista faz parte, existem elementos de continuidade entre ambas as atuações. Gohn (2018) também entende que as manifestações entre os anos de 2013 a 2016 integram um novo ciclo de lutas e protestos no Brasil.

Nesse cenário, muitos são os jovens que se expressam e lutam em prol de seus direitos, assumindo algum protagonismo juvenil. Boghossian e Minayo (2009, p.416) a partir dos trabalhos de Costa (1999; 2000), revelam que o referido protagonismo “pressupõe a criação de espaços e mecanismos de escuta e participação dos jovens em situações reais na escola, na comunidade e na vida social, tendo em vista tanto a transformação social como sua formação integral”. De acordo com Gil (2012), a participação juvenil não é característica de um tempo

²⁷ A PEC 55, aprovada no governo Temer, limita os gastos públicos no período de 20 anos.

²⁸ Disponível em: <<https://ubes.org.br/2016/ubesretrospectiva-2016-foi-ocupar-e-resistir/>>. Acesso em: 15/10/2017.

²⁹ Segundo Piolli, Pereira e Mesko (2016), o conceito “ciclo de protestos” foi utilizado por: TARROW, S. *Poder em movimento*. Petrópolis: Vozes, 2009.

recente, as lutas políticas de resistência concretizadas pela juventude se fizeram presentes em diferentes momentos de um passado longínquo, é o caso, por exemplo, da atuação dos jovens brasileiros abolicionistas no século XIX e do Movimento Tenentista na primeira metade do século XX. Os jovens podem interferir nos processos históricos e questionar o poder vigente, podem agir com autonomia.

Atualmente, como aludido no capítulo 2, suas lutas ecoam para além da atuação político-partidária, também atuam nos movimentos ambientalistas, virtuais, religiosos, entre outros. Boghossian e Minayo (2009) a partir de determinados estudos, identificaram que, diferentemente de como ocorria no passado, os jovens apresentam aversão aos moldes tradicionais de ação política, tais como partidos políticos, greves e campanhas eleitorais, sendo prestativos às questões sociais comunicadas pela televisão, discutidas no âmbito familiar e escolar. Gil e Seffner (2016, p.185) também corroboram tais perspectivas. Segundo eles:

Observa-se que a participação juvenil na contemporaneidade difere do envolvimento dos movimentos de décadas anteriores e, via de regra, como sugere Serna (1997), aponta para: 1) a novidade das causas de mobilização; 2) a priorização da ação imediata; 3) a localização do indivíduo na organização ou movimento; e 4) a ênfase na horizontalidade dos processos de coordenação.

Boghossian e Minayo (2009) apontam que múltiplas causas têm reunido os jovens nas lutas pelos direitos humanos, lutas são organizadas contra discriminações de gênero e orientação sexual, contra preconceitos sofridos por deficientes, residentes de favelas, minorias étnicas, entre outros. Assim, como constatou Gil (2012, p.91), “as bandeiras de lutas se diversificam e os atores são, cada vez mais, múltiplos e situados em movimentos efêmeros, que nascem e desaparecem conforme as demandas de mobilização.” Atualmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o Estatuto da Juventude (2013) garantem aos jovens o direito de participar da vida política.

As ocupações das escolas públicas pelos estudantes podem representar um exemplo efêmero das novas formas de participação política dos jovens. Essa noção é aqui compreendida conforme mencionado por Borba et al. (2016, p.190): “a participação política é vista como uma atividade em que os cidadãos colocam suas vozes no espaço público para atingir suas múltiplas direções (VERBA, SCHLOZMAN e BRADY, 1995).” Segundo Borba (2012), o trabalho dos três últimos autores aponta ainda que nem toda ação política tem como destinatário o governo, como em casos do voluntariado.

Borba et al. (2016, p.190) afirma que a literatura tradicional que versa a participação política a classifica da seguinte forma:

De um lado, as chamadas ações ‘convencionais’, como: participar de discussões políticas, votar, trabalhar em campanhas eleitorais, ser membro ativo de partidos políticos, candidatar-se, ocupar cargos públicos, entre outros (MILBRATH, 1965; VERBA e NIE, 1972). De outro, as ditas formas de engajamento contestatório, ou seja, as atividades participativas vinculadas à atuação nos movimentos de protesto, ou ‘formas não convencionais’ que envolvem exemplos como os boicotes, ocupações, abaixo-assinado, manifestações ou passeatas. (DELLA PORTA, 2003; NORRIS, 2002).

Sendo assim, a participação política dos alunos através das ocupações das escolas se encaixa nas chamadas formas de engajamento contestatório ou formas não convencionais de participação.

Apresentarei nas próximas páginas as ocupações das escolas estaduais que ocorreram especificamente em Campos dos Goytacazes, no ano de 2016. Para isso, foram analisadas 17 matérias jornalísticas divulgadas pelo G1 (Norte Fluminense), que é um portal de notícias da rede Globo. As matérias foram encontradas no próprio site do jornal online, através da opção de pesquisa “BUSCAR” disponibilizada na página do portal de notícias. Segundo Luca (2008, p.139), “a imprensa periódica seleciona, ordena, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público.” Assim, apresento a abordagem concedida pelo G1 em relação ao movimento de ocupação protagonizado por jovens campistas, que contribuirá para entendermos parte da dinâmica das ocupações em Campos.

A primeira instituição ocupada na cidade foi a Escola Técnica João Barcelos Martins, uma das escolas de Campos administrada pela Faetec, no dia 11 de abril de 2016, e a última, o Colégio Nilo Peçanha, no dia 20 de maio de 2016. Ao que parece, nove escolas no total foram ocupadas pelos estudantes no referido município, entre elas estão as escolas em que realizei a pesquisa, como mencionado na introdução dessa tese. É possível perceber uma variação no número de discentes que atuaram em cada instituição, por exemplo, cerca de 10 alunos ficaram alojados no Nilo Peçanha, já na Escola Coronel João Batista de Paula Barroso foram aproximadamente 50 estudantes, conforme as informações trazidas pelo G1.

Ao abordar as ocupações de escolas pelo Brasil, Gohn (2018, p.307) aponta que:

Os protestos e ocupações das escolas em 2015/2016 deram voz aos estudantes não satisfeitos com o cotidiano do sistema escolar, vindo a público inúmeras mazelas que são indícios da baixa qualidade da educação pública no país para o ensino básico. Dentre elas, estão as condições físicas das instalações e problemas de segurança.

Percebe-se que tais mazelas foram evidenciadas pelos ocupantes em Campos, conforme o G1. Em linhas gerais, os estudantes apoiaram a greve dos professores que ocorria naquele momento e exigiam melhores condições na educação. Compreende-se que os jovens se mobilizam por aquilo que os afeta (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009).

No tocante às reivindicações dos alunos da escola Liceu, as seguintes causas foram apresentadas: “[...] melhorias nas unidades, melhores condições de ensino e pagamento dos salários dos profissionais da educação, que estão em greve” (G1, 13/04/2016). No caso da escola General Dutra, os ocupantes exigiam a urgente reforma da instituição, cujas estruturas estavam precárias. O espaço não possuía quadra esportiva, os ventiladores estavam quebrados, a última pintura do prédio havia sido concretizada através da arrecadação de recursos angariados pela direção e professores. O jornal também divulgou a versão emitida pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc):

[...] todas as salas de aula do Colégio Estadual General Dutra contam com dois ventiladores em funcionamento e que sempre que necessário, a direção solicita o serviço de reparo nos aparelhos que apresentam algum defeito ou providencia a substituição. Em relação à quadra de esportes, a Seeduc afirmou que a unidade conta com um pátio adaptado para as aulas de educação física. Além disso, a secretaria afirmou que a diretoria Regional Norte Fluminense, responsável pelas unidades escolares localizadas em Campos, desconhece a informação sobre a pintura do colégio com recursos arrecadados pelos próprios professores (G1, 19/04/2016).

O discurso da Seeduc entra em choque com a fala dos estudantes. Mas, estariam esses alunos se movimentando e se expondo, inclusive na mídia, por causas desnecessárias ou já recebidas? Fica o questionamento.

No Colégio Nilo Peçanha, por exemplo, os discentes exigiam “[...] a reforma do prédio [...], que de acordo com os estudantes, não possuem ventiladores, a reforma dos banheiros, climatização nos dois prédios escolares e contratação de profissionais da limpeza e de segurança” (G1, 21/05/2016).

Ainda sobre as reivindicações dos estudantes e também dos professores grevistas, a Seeduc comunicou que havia iniciado as medidas para atender as exigências: “como redução do número de avaliações diagnósticas da rede, criação de projeto de Lei para escolha do diretor de escola e o fim do Programa de Bonificação por Resultados” (G1, 26/04/2016). Sobre tais reivindicações, destaco aqui a questão da escolha do diretor por parte da comunidade escolar. Entende-se que esta é uma luta travada desde a década de 1980. Conforme Paro (2008), de lá para cá, a eleição de diretores acabou por se expandir para os múltiplos sistemas de ensino, atingindo todas as regiões

do Brasil. No entanto, mais de trinta anos se passaram e essa causa ainda é objeto de luta e tem a sua importância:

[...] a eleição, como forma de escolha do dirigente escolar, tem-se constituído em importante horizonte de democratização da escola para o pessoal escolar e usuários da escola pública básica, que a vêem como alternativa para desarticular o papel do diretor dos interesses do Estado, nem sempre preocupado com o bom ensino, e articular sua atuação aos interesses da escola e daqueles que o escolhem democraticamente [...] (PARO, 2008, p.14).

A partir das exigências mencionadas, pode-se interpretar que os alunos estavam reivindicando aspectos que podem ser considerados como básicos para o funcionamento de uma instituição escolar. Como declarou uma aluna: “[...] estamos lutando pelos nossos direitos para termos o mínimo que a gente tem direito na escola” (G1, 21/05/2016). As ocupações demonstraram que os jovens “[...] querem participar, têm consciência das condições que vivem nas escolas e de outras que têm direito [...]” (GOHN, 2018, p.306-307).

Ao abordar a ocupação do Colégio Nilo Peçanha, o G1 apontou que o movimento dos discentes ocorreu de forma pacífica, mas houve resistência por parte da direção da instituição. Não temos mais informações acerca da referida ausência de apoio, se houve ou não diálogo entre ambas as partes, mas entendo a relevância do diálogo. É importante que a escola se esforce em reconhecer os jovens enquanto indivíduos que atuam no espaço público, enquanto detentores de ideias, enfim, que promova um diálogo com as culturas juvenis, que desenvolva o interesse da juventude em participar da vida política e social, em articulação com o ensino dos conteúdos e a própria prática na escola (GIL; SEFFNER, 2016).

Por meio das matérias noticiadas pelo G1, compreendo que o movimento de ocupações das escolas liderado pelos estudantes contou com certa organização. Os jovens chegaram a criar a União dos Estudantes de Campos (UEC), instituída “durante as manifestações dos alunos em apoio à greve dos professores. O comando foi criado pelos estudantes para promover as ocupações e debater as pautas de cada escola” (G1, 19/04/2016). Aparentemente, o movimento organizado pelos jovens não foi desarticulado.

Em algumas reportagens, vemos que os estudantes também planejaram como as ocupações iriam ocorrer no período noturno. Somente os estudantes do sexo masculino e maiores de idade permaneceriam no espaço escolar durante a noite, e a desocupação só ocorreria mediante o atendimento das pautas do movimento (G1, 19/04/2016). Em outra matéria, foi divulgado apenas os maiores de idade (G1, 21/05/2016).

No Colégio Nilo Peçanha, por exemplo, também foi organizada uma agenda de aulas, ou aulões, como denominado pelos estudantes, para que os mesmos não ficassem sem estudar. Além

disso, o jornal divulgou ainda o chamado “viradão da ocupação”, organizado por alunos e artistas em apoio às ocupações das unidades escolares. A escola Liceu de Humanidades teria sua frente tomada por manifestações artísticas em um período de 24 horas. O evento contou com a parceria do coletivo Casinha, de Campos. Constata-se, assim, a participação e incentivo por determinada parcela da sociedade civil no movimento de luta dos estudantes.

No dia 26 de abril de 2016, o G1 noticiou uma determinação judicial divulgada pela Seeduc em uma rede social, informando que a direção das instituições escolares ocupadas deveria disponibilizar espaços aos docentes não grevistas para que pudessem ministrar as suas aulas, a fim de que o direito ao acesso à escola e à educação seja restabelecido. Os diretores receberiam uma multa no valor de 2 mil reais diariamente em caso de descumprimento da decisão. Conforme a matéria jornalística, a Seeduc orientou os diretores a tentarem dialogar e negociar com os alunos ocupantes. O diálogo com os secundaristas desponta aqui justamente após a pressão de uma decisão no âmbito do judiciário, todavia, os alunos continuaram resistindo.

No dia 30 de maio de 2016, o G1 apresentou a desocupação da primeira escola ocupada pelos estudantes em Campos, uma unidade da Faetec. A ocupação permaneceu no período de 49 dias. Segundo informações obtidas pela mídia através do comando de ocupação: “a pauta que foi entregue à diretoria da Faetec na capital foi aprovada e a promessa é de que parte das reivindicações comecem a ser atendidas na próxima semana” (G1, 30/05/2016). Parte dos alunos participou de uma reunião com o presidente da Faetec no Rio de Janeiro, e, em assembleia, optaram por desocupar a instituição, visto que do total de 13 itens que compunham as exigências, a Faetec se comprometeu a atender 7.

O jornal apontou ainda que: “entre as mudanças que serão atendidas de imediato pelo órgão, de acordo com os estudantes, está as pinturas das salas e banheiros, trocar as louças dos banheiros, e fazer a manutenção do gás, que segundo eles está com um vazamento há cerca de dez anos” (G1, 30/05/2016). Os alunos reivindicavam algo que já deveria ser garantido pelo Estado.

Nessa perspectiva, a matéria também apresenta um vídeo que chama atenção, especificamente a fala da mãe de um aluno, a saber: “se eles que são jovens não botar a cara na reta para reivindicar os direitos deles hoje, os filhos deles amanhã não vão ter escola para estudar [...]”. Ao que parece, os discentes estavam resistindo à precarização da escola pública. Vale ressaltar que não foram todos os pais que concordaram com a ocupação. Conforme apresentado na reportagem, existiram os discentes e seus familiares que não apoiaram a atuação dos jovens. Posteriormente, veremos que uma professora e alguns alunos participantes dessa pesquisa também compartilharam tal opinião.

Em relação à questão familiar, Boghossian e Minayo (2009), partindo dos estudos de Campos e Sousa (1999) sobre atividades de voluntariado, mencionam o medo sentido pelos pais de perderem o controle sobre os jovens, além do pensamento de que a atuação em grupos possa acarretar danos aos compromissos escolares e ao futuro profissional dos filhos, bem como a ideia de que as influências externas expressem o distanciamento dos jovens no tocante aos valores familiares ou religiosos. Também mencionando os trabalhos de Weiselfisz (1998) e Minayo e colaboradores (1999), Boghossian e Minayo (2009) apontam o pouco estímulo recebido pelos jovens no âmbito familiar à participação política.

Tempos depois, no dia 02 de junho, o G1 apresentou a decisão tomada pela juíza Maria Daniella Binato de Castro, que determinou a desocupação das escolas estaduais de Campos no prazo de 2 horas, a partir do momento em que receberem a notificação. Dentro do período de 24 horas as unidades deveriam ser notificadas, improrrogavelmente. Em caso de descumprimento da decisão, os estudantes poderiam ser retirados pela força policial. Os conselheiros tutelares da cidade e os comissários da Justiça da Infância e Juventude deveriam participar das desocupações, com o intuito de assegurar a integridade física dos alunos. O jornal aponta ainda que, segundo a juíza, “o direito fundamental do acesso à educação deve prevalecer em relação ao direito à greve.” Nas palavras da própria magistrada:

[...] em estrita observância ao Princípio da Ponderação, deve ser garantido o direito de greve, porém em local diverso daquele destinado à realização do direito básico da educação. Resume-se: os adolescentes têm o direito de fazer greve, mas não no interior das escolas, uma vez que frustra o direito de educação dos demais alunos, direito esse que, conforme acima explanado, prepondera, no presente caso, em relação àquele (G1, 02/06/2016).

Entretanto, a partir das informações obtidas no noticiário, entendo que os estudantes não estavam realizando greve quando ocuparam as instituições escolares. Ao que pareceu, não havia uma recusa de frequentar as aulas por parte dos alunos, pelo contrário, em uma escola eles mesmos organizaram os chamados “aulões”. Compreende-se que, aparentemente, os estudantes estavam justamente reivindicando o direito a uma educação pública de qualidade, o direito de estarem em uma escola com o que é necessário para o seu funcionamento. O argumento utilizado pela juíza, a meu ver, não se aplica àquela atuação dos estudantes. A greve tinha tido adesão por parte dos professores e não pelos discentes.

Um dia após a referida decisão judicial, o G1 divulgou a desocupação de sete escolas em Campos dos Goytacazes. Conforme vídeo apresentado nessa matéria, exibido em uma edição do RJ TV (03/06/2016), as escolas foram ocupadas por cerca de 2 meses. Mesmo não estando de

acordo com a desocupação, os alunos deixaram as unidades durante a noite, de modo voluntário, quando foram informados da decisão judicial por oficiais de justiça e conselheiros tutelares, ao lado de policiais militares.

Como mencionado anteriormente, a razão indicada pela justiça de Campos foi a de que a ocupação das instituições atrapalhava o direito ao acesso à educação. No entanto, tem-se que o acesso à educação já estava comprometido quando recursos necessários eram negados aos estudantes. Assim como os alunos e alguns professores, a coordenadora do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (Sepe), também não concordou com tal decisão judicial, apontando que a ausência das aulas nas unidades era devido à greve aderida pelos docentes.

A reportagem também apontou que a direção da escola Liceu de Humanidades faria um boletim de ocorrência, pelo fato de algumas salas de aula terem sido arrombadas durante a ocupação. A direção recebeu ainda orientação do governo para mudar as fechaduras. O vídeo exposto na reportagem apresentou imagens da escola (Liceu), numa aparente tentativa de exibir algo negativo da ocupação: partes sujas, cacos de vidro, roupa jogada pela unidade. Também é apresentada a fala da diretora, afirmando que os alunos invadiram e arrombaram a secretaria, e que os principais sujeitos a perderem no âmbito desse movimento são os alunos e a comunidade escolar de forma geral. Nesse caso e mais uma vez, o movimento liderado pelos estudantes não foi percebido pela direção escolar como algo positivo e válido.

Ouvindo a versão dos ocupantes, agora já na escola Nilo Peçanha, o vídeo apresentou a fala de um estudante questionando o tempo limitado que tiveram para tirar seus pertences da instituição (menos do que o estabelecido na decisão judicial), e a fala de uma professora, lembrando que a principal reivindicação da greve dos docentes consistia na questão da segurança, inexistente no dia a dia das escolas, mas presente durante as desocupações, fazendo referência aos policiais que se encontravam no local.

Ao analisar as matérias jornalísticas, encontrei uma reportagem divulgada no dia 27 de junho de 2016, em que o G1 apresentou uma nova ocupação organizada por cerca de 40 estudantes, representantes de nove escolas. Porém, naquele momento, a ocupação ocorreu na Coordenadoria Regional da Educação em Campos. Os discentes denunciaram o fato de que suas reivindicações – organizadas no movimento de ocupação das escolas – ainda não tinham sido atendidas. O jornal divulgou a notificação da Secretaria acerca da manifestação aludida:

A Secretaria de Estado de Educação esclarece que a Diretoria Regional Norte Fluminense, em Campos dos Goytacazes, não foi ocupada. Alunos e professores estiveram no local e participaram de uma reunião, em que foram debatidas algumas pautas das categorias. A Seeduc destaca que, assim como tem feito, continuará a manter o diálogo com estudantes, professores e entidades representativas de ambos (G1, 27/06/2016).

A ocorrência de um novo movimento de protesto nos leva a perceber a lentidão no processo de acordo entre as duas partes, se é que de fato esse diálogo foi perceptível naquele contexto, ou se docentes e alunos encontravam-se tão somente num monólogo. Além do mais, fica a impressão de que a Secretaria tentava abafar ou diminuir a manifestação, quando mencionou a não existência de uma ocupação, mas a concretização de uma reunião. Aqueles sujeitos não permaneceram por dias nas dependências da diretoria, todavia, no vídeo apresentado na reportagem, também divulgado no RJ TV, é possível perceber que a presença de estudantes e docentes no local não se limitou a uma mera reunião. Os alunos levaram cartazes, afixaram os materiais nas grades do prédio e permaneceram no pátio da diretoria, com gritos de protesto. Inclusive, policiais militares compareceram ao local para tentar uma negociação, conforme a reportagem, mas sem sucesso.

Ainda sobre a matéria divulgada no vídeo mencionado, consideramos oportuno destacar a fala de uma estudante que participou do movimento: “a gente tá pedindo [...] o fim do assédio moral que os professores não grevistas estão fazendo com os alunos que apoiaram os professores na greve. E a gente tá aqui para mostrar que a gente vai resistir e vamos lutar até o fim” (G1, 27/06/2016). O vídeo apresentado informa que 60% dos professores aderiram à greve, conforme o Sepe.

Nessa mesma reportagem, ao abordar a ocupação das escolas pelos estudantes que havia ocorrido em tempos anteriores, o jornal ainda teceu a seguinte informação: “Todas as unidades foram desocupadas no início deste mês, mas o ensino continua afetado por conta da greve dos professores estaduais, que já dura quatro meses.” Assim, nessa visão apresentada pelo jornal, não só o movimento de participação dos discentes afetou o ensino, mas também a própria greve dos educadores. Por outro lado, pode-se pensar que ambas as atuações visavam, entre outras causas, melhorar a qualidade das condições de ensino das escolas públicas, uma vez que a luta incide justamente para aprimorar algo que já não estava apropriado.

O jornal lembrou ainda que não foi a primeira vez que a Coordenadoria havia sido ocupada. Em meses anteriores, os docentes e representantes do Sepe tomaram o prédio por cerca de 10 dias. Encontramos matérias sobre esse assunto, uma divulgada no dia 27 de maio de 2016, em que o G1 noticiou a aludida ocupação dos professores na Coordenadoria Regional de Ensino. Na notícia, chama atenção o fato dos docentes terem ficado sem energia e sem água no período em que estiveram no local. Conforme a reportagem, a polícia militar havia solicitado o corte de energia, todavia, em nota emitida ao G1, a PM informou não estar ciente dessa solicitação. Sobre o

corte de água, a empresa fornecedora comunicou que o desligamento já havia sido realizado em mês anterior, devido à inadimplência das contas.

A partir desses detalhes, é possível observar um pouco do caos presente no âmbito da educação estadual de Campos naquele momento, em que o próprio prédio da diretoria regional estava sem um recurso importante para o seu funcionamento. Em outra reportagem sobre o mesmo assunto, foi possível verificar que os estudantes e outros apoiadores do movimento estiveram no entorno do prédio, acampados, expondo cartazes e com velas acesas.

No dia 02 de junho de 2016, o G1 apresentou a desocupação dos professores da Coordenadoria Regional da Educação, depois de 11 dias instalados no prédio. Os docentes deixaram o local após conquistarem algumas reivindicações garantidas pela Secretaria Estadual de Educação, através de uma Circular Interna:

Entre as garantias da Secretaria está o não fechamento de turmas, durante o período de greve, e a continuação do ano letivo. De acordo com os professores, o documento afirma ainda que a eleição direta para os diretores está aguardando sanção do governador e a realização de perícia médica no município está em processo (G1, 02/06/2016).

Mesmo após a referida desocupação, os docentes permaneceram em greve, cerca de 80% da categoria estava paralisada, conforme o Sepe. Este é um valor que difere da informação apontada anteriormente, divulgada em momento posterior à notícia acima. De qualquer modo, isso nos revela que não foram todos os professores que aderiram à greve, a categoria estava cindida.

Em uma notícia divulgada no dia 17 de junho de 2016, o jornal apontou que as eleições diretas para o cargo de diretor das escolas haviam sido sancionadas por Francisco Dornelles, então governador em exercício. Ainda segundo o portal de notícias:

Nas escolas que foram ocupadas, a medida começa a valer já no segundo semestre de 2016. Para as escolas não ocupadas, as eleições devem ser feitas apenas em 2017. Os novos diretores serão escolhidos por estudantes, funcionários e professores. Antes da sanção da lei, a escolha era indireta, os nomes eram indicados pelo Poder Executivo Estadual (G1, 17/06/2016).

Esta foi uma significativa conquista coletiva. Assim, a partir de tudo o que foi aludido até então, entendo que os jovens ainda hoje possuem capacidade de organização, mobilização e podem interferir de alguma forma nos âmbitos que os afetam, enfim, eles podem ser os protagonistas de suas próprias histórias.

3.2 Do “respeito acima de tudo” ao “um cara desse teria que ser morto”: os alunos diante da realidade contemporânea

Como forma de verificar como os alunos se colocam diante dessa realidade contemporânea frente a questões que evocam a temática dos direitos humanos, de perceber a presença ou não de preconceitos, discriminação, intolerância, e as próprias representações sobre os direitos, foi apresentado nos grupos focais o título de três notícias encontradas *online*, no Brasil, em diferentes períodos. A primeira notícia toca no âmbito da liberdade religiosa, de um direito civil, mas também acerca dos direitos culturais; a segunda, no direito social à educação e a terceira relaciona-se à dignidade do indivíduo, ao direito à vida. Pelo tempo limitado, as reportagens não foram lidas na íntegra durante a pesquisa de campo, apenas a manchete. Após a leitura concretizada por mim, os alunos tiveram a oportunidade de falar livremente o que pensavam acerca de cada situação, evidenciando as ideias que carregam sobre o assunto. Eles foram chamados a pensar sobre questões do nosso tempo, que se articulam à temática dos direitos, e que, a princípio, se referem ao outro. Nas linhas que se seguem serão apresentados os pontos de vista externados pelos estudantes da Escola 1, e, posteriormente, pelos discentes da Escola 2.

A primeira reportagem exposta aos alunos foi publicada pelo portal de notícias O Globo, no ano de 2013, intitulada: “Traficantes proíbem candomblé e até roupa branca em favelas. Pais de santo dizem que perseguição começou após a conversão de criminosos a religiões evangélicas.”³⁰ Nesse sentido, os 27 estudantes da Escola 1, por unanimidade, não aprovaram a conduta dos traficantes. Três discentes da turma de 1º ano apontaram o fato enquanto intolerância religiosa, uma como uma opressão à expressão, e os demais colegas concordaram com o ponto de vista desses alunos referidos.

Para esses jovens, cada indivíduo tem o direito de se expressar como almejar e vestir o que quiser, na palavra de um discente: “[...] uma pessoa não pode tentar se expressar pelo outro [...]” (G1). Eles também condenaram a proibição do uso de roupas brancas, para uma aluna, “proibiram fazer, usar uma coisa que é normal, do cotidiano e sentem medo pela violência que isso pode causar se expressar tal coisa” (G1), daí também a opressão à expressão sofrida pelos adeptos do candomblé. Nesse caso, no entendimento da aluna

³⁰ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/traficantes-proibem-candomble-ate-roupa-branca-em-favelas-9892892.>>. Acesso em: 01/09/2018.

mencionada, a proibição da religião e do uso de roupa branca também se configuraria em uma opressão à expressão daqueles indivíduos.

Para esses estudantes, não cabem aos traficantes interferir no âmbito religioso dos moradores da comunidade, não podem efetivar uma imposição a partir das suas próprias crenças: “cada um tem o direito de ser aquilo que quiser e ninguém pode intervir nisso” (G3). Três alunas apontaram que cada pessoa tem a sua liberdade e os demais colegas concordaram. Assim, a partir da situação colocada, foi possível verificar que os estudantes reconheceram a liberdade religiosa da qual somos detentores e a sua universalidade, conforme fala de uma discente:

Eu acho que cada um tem o direito e a liberdade de escolher a sua religião, seja católica, umbanda, candomblé, evangélica, protestante, é, seja lá qual for, porque se você tem direito de escolher a sua, eu acho que eu também tenho o direito de escolher a minha. Eu não posso interferir nas suas roupas, se a sua religião permite tal roupa, o problema é seu... [...] é uma intolerância que vem muito da ignorância do ser humano (G2).

Uma aluna entende que os traficantes aproveitam a força que possuem dentro das comunidades para se imporem, fazendo com que as demais pessoas se sintam acuadas e sem coragem de se defender. Os estudantes consideraram tal atitude como falta de respeito. Conforme o questionário aplicado, 14 participantes da Escola 1 professam a religião católica e 12 a protestante/evangélica, nenhum aluno segue alguma religião de matriz africana. Nesse momento, os discentes apresentaram ser tolerantes e não indicaram resquícios de preconceito.

A segunda reportagem apresentada aos estudantes foi publicada em 2018, pelo G1 do Amapá, que recebeu o seguinte título: “Escolas do AP [Amapá] funcionam sem energia, com um banheiro e sem biblioteca, aponta MP [Ministério Público].”³¹ Igualmente, os discentes por unanimidade desaprovaram a referida situação. A palavra “vergonha” foi comumente usada para se referir ao conteúdo da matéria jornalística, empregada por cinco estudantes. Esses alunos entendem que é uma vergonha para o governo o fato das escolas se encontrarem com essas debilidades, uma vez que a população paga os impostos: “eu acho que a maioria dos pais pagam os impostos por isso que é uma vergonha pro governo [...]” (G1). É possível deduzir que os estudantes compreendem que não há um retorno para a população dos tributos por ela pagos. Como mencionado por um discente, tal situação é “uma prova da corrupção que a gente vive atualmente”, as instituições não recebem suas verbas e “acabam funcionando

³¹ Disponível em: <<https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2018/08/11/escolas-do-ap-funcionam-sem-energia-com-um-banheiro-e-sem-biblioteca-aponta-mp.ghtml>>. Acesso em: 01/09/2018.

de modo escasso” (G1). O aluno estabeleceu uma correlação entre o baixo oferecimento do serviço ao tema da corrupção, que é um tema frequente na atualidade.

Três estudantes perceberam a situação enquanto um desrespeito para com os sujeitos da escola e com a população, já que não é possível ter um bom ensino com tal estrutura. Há o desrespeito a esses sujeitos por estarem sendo privados de seu direito à educação. Conforme Vidal (2003, p.270), quando passam pelo “sentimento de humilhação, os brasileiros pobres falam de ‘falta de respeito’”. O sentimento de humilhação é provocado pelo tratamento inferior, pelo não reconhecimento do direito de pertencer plenamente à sociedade. Por outro lado, segundo Vidal (2003), a demanda por respeito expressa um pedido de igualdade. Quando o direito à educação, dever do Estado, é negado através de escolas públicas que se encontram em situações precárias, há um tratamento de inferioridade por parte do governo em relação a esses jovens menos favorecidos, há o desrespeito, o sentimento de humilhação. Pode haver humilhação, por exemplo, no fato de alguém ter que estudar em uma instituição onde nem sequer existe eletricidade. A igualdade de condições, o respeito, passa a ser fragilizado ou nulo: enquanto existem estudantes usufruindo de um bom ensino, existem outros, os alunos de certas escolas públicas, que estão desprovidos de uma educação de qualidade, que são desrespeitados, tratados de modo inferior.

Para um aluno, “[...] a gente já tá bem grande, a gente sabe disso, o governo não quer que a gente saiba, que a gente tenha acesso ao conhecimento” (G1). O tratamento inferior por parte das autoridades é, portanto, proposital. É possível perceber na fala desse discente o chamado viés de confirmação. Conforme Tabak e colaboradores (2017, p.184), “o viés da confirmação nada mais é do que um desvio cognitivo presente no indivíduo que o leva a adotar as informações que confirmem suas crenças.” O discente confirma uma crença comumente partilhada, a de que não é interessante para o governo oferecer uma educação de qualidade para o grosso da população, já que uma sociedade instruída poderia questionar o regime, lutar pelos seus direitos e derrubar as lideranças corruptas. Na verdade, Carvalho (2002) já identificava que a educação popular, que é um direito social, é muitas vezes um requisito para a ampliação dos demais direitos de cidadania, como os civis e políticos, tais direitos necessitam de uma população educada para serem legitimados.

Uma aluna se manifestou apenas com os dizeres: “Michel Temer” (G2), então presidente em exercício, o que também nos faz entender que esses alunos associam a situação precária da instituição escolar com os sujeitos no poder. Michel Temer está representando aqui a classe política, a autoridade governativa. É possível interpretar que a aluna compreende que, cabe a tal classe ofertar uma educação pública de qualidade para a população, mas o

direito à educação está sendo usurpado por esses políticos, pelos representantes do povo, que não cumprem suas incumbências, daí a situação das escolas públicas do Amapá mencionada na reportagem.

Além disso, para esses jovens, a condição das escolas daquela unidade federativa “é mais comum do que a gente pensa, né, nas cidades no interior do estado praticamente muito tá assim, e aqui [na Escola 1] não tá tão diferente” (G1), é algo “desumano” (G3), mas “é a realidade” (G3). Duas alunas apontam que sua escola não está tão ruim se comparada com as do Amapá: “a gente não tá tão ruim assim, mas não tá podendo falar como exemplo” (G1), “a gente fica reclamando aqui [da Escola 1] né, mas a gente encontra coisa bem pior” (G3). Os jovens confessam que reclamam da escola onde estudam: da questão da limpeza, do fato da escola contar com poucos funcionários para mantê-la limpa e de não possuir ar condicionado, mas entendem que existem outras instituições em situação pior. De qualquer forma, esses discentes, enquanto grupo de alunos de uma escola pública, se identificam com a realidade de outros estudantes de outras instituições públicas, as do Amapá, nesse caso. A reportagem que fala sobre o outro pareceu familiar a eles. Eles relacionam o contexto escolar amapaense com a sua própria escola, em Campos. Eles se veem enquanto estudantes de uma instituição que também apresenta as suas deficiências.

A partir das colocações apresentadas, é possível constatar que os alunos fazem referência à experiência atrelada ao contexto em que estão inseridos, nos capítulos anteriores isso também foi verificado. Conforme Thompson (1981), a experiência:

compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento. [...] A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo (THOMPSON, 1981, p.15-16).

A experiência possibilita que os sujeitos definam seus pensamentos: quando escolas são abandonadas pelo poder público, no modo de pensar dos alunos recaí sobre os governantes a vergonha, a corrupção. Seis alunos deram a entender que a situação do lugar onde estudam também é precária, mas ainda assim, como apontando, quando comparam as suas experiências com aquelas informadas na reportagem, passam a compreender que a realidade em que vivem não está tão ruim. A experiência na qual estão submersos é acionada quando esses estudantes se colocam diante de questões que evocam os direitos.

Os estudantes também relacionaram as condições ruins ofertadas pela escola à busca dos jovens por outros meios de subsistência, no âmbito do tráfico de drogas, como apontou uma aluna:

[...] se a pessoa não tem um bom ensino, a pessoa vai procurar o meio mais fácil pra ganhar dinheiro, e infelizmente o que dá dinheiro mais fácil no nosso Brasil é o tráfico de drogas e o roubo [...]. E já que não consegue na escola a base pra chegar em lugares altos, eles vão pelo meio mais fácil. Não é de chegar em lugar alto, mas é de ter estabilidade, então, infelizmente, isso aí é um desleixo com o jovem, as crianças e com toda a população (G2).

A palavra “desleixo” na fala da discente traz novamente a ideia da falta de cuidado, do tratamento inferior que é oferecido a determinados jovens em relação à educação escolar.

Por fim, a última reportagem apresentada foi publicada pela Folha de São Paulo, no ano de 1999, cujo título e trecho da matéria são: “Policiais relatam métodos de tortura e assassinato de suspeitos. [...] O investigador de uma delegacia de Belém narrou na primeira pessoa espancamentos e sessões de tortura com palmatória, também disse usar máquina de choque para obter confissões e castigar suspeitos.”³² Diferentemente de como ocorreu com as notícias anteriores, tal situação colocada aos discentes gerou certa divisão de opiniões e indecisões.

Os estudantes consideraram errada a ação dos policiais, injusta, por se tratar de pessoas consideradas suspeitas, conforme o divulgado na matéria jornalística. Abuso de poder também foi mencionado: “eu acho que é abuso de poder, porque ele acha que é policial pode fazer essas injustiças com o ser humano sem ter certeza” (G1).

Todavia, para alguns desses alunos, cerca de seis que se manifestaram mais explicitamente, se for comprovado que determinado indivíduo realmente cometeu algum crime, dependendo da gravidade do delito, como estupro ou homicídio, então o uso da tortura é válido. Uma aluna fez alusão a um caso que ocorreu em Mogi das Cruzes, noticiado pela mídia, em que uma adolescente foi estuprada e morta: “um exemplo, esse cara que matou a menina Rayane, ele estuprou ela e matou ela, pra mim um cara desse teria que ser morto. Entende? Depende da situação” (G1). Para outro aluno: “esses caras ruins tem que bater mesmo, tem que castigar mesmo” (G2). Esses jovens entendem que o direito à vida não deve ser garantido dependendo do crime cometido, principalmente no caso de estupro: “quando eu vejo um caso de estupro, eu não posso ser mentirosa e dizer que eu ia desejar que aquele homem tivesse vivo, porque eu não ia desejar” (G3).

³² Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1810199901.htm>>. Acesso em: 01/09/2018.

Por outro lado, aproximadamente onze alunos manifestaram que, independentemente do crime, o uso da tortura não é válido: “[...] a tortura não é algo viável, porque você torturando alguém, não vai, não vai apagar o que ele fez, e você torturar alguém que você não tenha certeza que tenha feito, vai piorar, vai agravar muito mais a situação [...]” (G1). Uma aluna, negra, chamou a atenção para o fato de que os negros são alvos dessas agressões por parte dos policiais, são geralmente visto como suspeitos. E asseverou:

[...] então independente de ser criminoso ou não, todo mundo tem que ser tratado com respeito e dignidade. Eu não posso, só porque eu sou policial e eu acho que o cara chegou e assaltou, eu não posso pegar e bater nele, socar ele, torturar ele não, véi... a justiça tem um meio pra interrogatório, então se eu sou formada na lei, eu tenho que seguir essa lei, eu não posso agir pelos meus conceitos, isso eu acho muito errado (G2).

Se for realmente comprovada a existência de um delito, duas alunas consideraram que o criminoso deve sofrer alguma punição, da maneira correta, como a prisão – na visão delas – e não através de meios extremos tal como explicitado na matéria jornalística. Para uma aluna, a pena máxima poderia ser a prisão perpétua. Outra estudante também considera errado o fato do criminoso ficar apenas alguns anos na cadeia e ser solto, pois ele acaba fazendo tudo de novo ou cometendo um crime ainda pior.

Três estudantes também fizeram uma associação entre as ações cometidas pelos policiais e o contexto da Ditadura. Em uma turma, as alunas lembraram um filme apresentado pela professora de Sociologia, que abordou a questão da tortura no referido período. Um aluno também associou a situação colocada com o atual momento político em que vivemos, criticando os representantes que defendem práticas de tortura: “qualquer político que incentiva isso tá tão errado quanto, né” (G1).

A partir das colocações mencionadas anteriormente, verifica-se que a questão referente à experiência emerge novamente, possibilitando que os sujeitos definam seus pensamentos: por exemplo, algumas alunas são favoráveis à tortura ou à morte de estupradores, o estupro é algo que as afeta diretamente. Até mesmo os estudantes do sexo masculino compartilharam a mesma opinião. Os discentes não apontaram a morte para os traficantes que proíbem determinada religião, sua ação foi apenas condenada, foram considerados intolerantes, ignorantes e opressivos. Já o assassino ou o estuprador, esses merecem ser torturados e ter a vida ceifada. O crime se encontra na prática do traficante e do estuprador, mas o direito humano à vida e a dignidade não devem ser respeitados dependendo da gravidade do delito, como alegaram certos estudantes.

Os direitos não devem ser garantidos a todos, eles estão associados especialmente ao comportamento dos indivíduos. A Lei de Talião e a ideia do “olho por olho, dente por dente” passa a ser válida para a posse dos direitos, ou seja, para aqueles que tiram a vida de alguém, que cometem algum crime hediondo, então seus direitos devem ser negados, mas para aqueles que cometem crimes ainda considerados leves, como a intolerância religiosa, então os direitos podem ser preservados. Os direitos devem ser concedidos na mesma proporção dos atos praticados pelo indivíduo. Esses jovens são encarnados como juízes, ditam quem merece e quem não merece usufruir os direitos humanos. Contata-se, assim, a questão do julgamento moral.

A moralidade do “bom garoto”, de manutenção de boas relações e de aprovação dos outros, pensada por Lawrence Kohlberg e denominada por ele de Estágio 3 em sua teoria do julgamento moral, pode ser aplicada nesse caso. Partindo dos estudos de Kohlberg, Biaggio (1975, p.74) aponta que, nesse estágio de desenvolvimento moral, “o bom comportamento é aquele que agrada ou ajuda aos outros e recebe aprovação. [...] O comportamento é frequentemente julgado de acordo com a intenção. [...] Ganha-se aprovação por ‘ser bonzinho’.” Nesse sentido, os alunos participantes da pesquisa estão julgando quem merece e quem não merece usufruir os direitos humanos a partir do comportamento e, conseqüentemente, da intenção dos indivíduos: aqueles com comportamento não aprovado, detentores de intenções maldosas, ruins, como assassinos e estupradores, podem ter seus direitos recusados.

Assim, as expressões comumente utilizadas e defendidas em nosso cotidiano, tais como “direitos humanos para humanos direitos”, ou então, “bandido bom é bandido morto”, estão em consonância com os modos de ver de uma parcela dos estudantes, identificado com o pensamento contrário à universalidade dos direitos.

Interessante notar que os direitos de liberdade foram reconhecidos por esses alunos enquanto universais, no caso da liberdade religiosa anteriormente aludida. De modo contrário, o direito à vida, segundo uma parcela dos estudantes, deve ser limitado. Nesse momento, a universalidade já não é válida. O direito à vida não deve ser garantido dependendo da conduta do indivíduo. O que assegura a posse desse direito não é a dignidade da pessoa humana, mas as suas ações.

É oportuno lembrar, como ressaltado no capítulo 1, que esses jovens não estão apartados da sociedade. As representações sobre os direitos humanos nas falas dos alunos são compartilhadas por segmentos da nossa sociedade. O mundo social, as experiências, contribuem para a consolidação de ideias em termos de direitos por parte dos discentes.

Ao analisar as falas dos alunos da Escola 2, seus modos de ver as diferentes situações e como se colocam diante da realidade, foi possível identificar semelhanças em relação aos estudantes da Escola 1, mas algumas diferenças também foram evidenciadas. Vejamos nas linhas que se seguem.

No que diz respeito à primeira notícia, intitulada: “Traficantes proíbem candomblé e até roupa branca em favelas. Pais de santo dizem que perseguição começou após a conversão de criminosos a religiões evangélicas,” constatou-se que, nessa escola, diferentemente de como ocorreu com a primeira, apareceram falas preconceituosas e intolerantes por parte de alguns alunos, cerca de quatro estudantes. Na Escola 2, a maioria dos participantes da pesquisa professa a religião Protestante ou Evangélica, seguido daqueles que apontaram não aderir nenhuma religião.

Para um jovem, por exemplo, deveria “jogar uma bomba na casa do pai de santo” (G1). Na visão de outro: “mas o candomblé não é quem faz macumba não?” (G1). É possível constatar uma ausência de conhecimento a respeito da religião por parte de alguns jovens. Segundo um discente, os traficantes tem medo dos adeptos do candomblé e, ainda, “[...] eles acham que os cara faz macumba, não acredita em Deus [...]” (G2), daí as justificativas da proibição da religião na comunidade. Um estudante retruca a fala desse colega: “quem são os traficantes pra dizer quem tem que acreditar em Deus e quem não tem, os cara mata, tortura” (G2).

Segundo outro estudante, a atitude dos traficantes é correta, “porque esse negócio de candomblé só faz maldade pros outros, a gente sabe que eles só ficam de maldade com os outros” (G1). Uma aluna asseverou que: “eu tava vendo numa reportagem que essas casas tavam retirando criança e tava matando, tava roubando criança” (G1). Nesse grupo, há ainda quem discordasse da atitude dos traficantes, mas revelando certa hostilidade para com a religião: “os traficantes tão errado, os cara são morador, fazer o quê” (G1). O respeito e o direito à diferença, bem como a liberdade religiosa, encontram barreiras aqui.

Por outro lado, a maioria dos discentes que se manifestou discordou de tais opiniões expostas pelos colegas, apontando que “as pessoas deveriam conhecer pra depois falar” (G1), o candomblé e a umbanda não praticam o mal contra crianças. Conforme um estudante: “acho muito diferente feitiçaria de candomblé, ninguém sabe o que é candomblé na verdade” (G1). Catorze alunos apontaram que os traficantes não estão corretos, porque cada um é livre pra seguir o que acredita, “cada um tem o direito de escolher a religião que quiser” (G2), “é errado você proibir a pessoa de seguir uma religião, né, tipo, cada um faz o que quer” (G3),

deve haver “respeito acima de tudo” (G1). Assim, entende-se que esse grupo de estudantes reconhece a liberdade religiosa e demonstrou ser mais tolerante.

De qualquer forma, ao se expressarem no tocante ao assunto que evoca os direitos humanos, é possível constatar que, novamente, ambos os grupos fazem um julgamento moral: os traficantes estão certos ou os traficantes estão errados.

Para uma aluna, a religião é um meio de doutrinação, e os traficantes estão pregando o ódio e gerando preconceito dentro da comunidade: “[...] eu acho que não necessariamente as pessoas usam da religião pro bem [...]” (G3). Além disso, conforme outra estudante, às vezes o problema não está na religião, mas sim nas pessoas.

Interessante notar que dois jovens ficaram acanhados em apresentar seu ponto de vista a respeito da situação colocada, por temer a figura do traficante: “[...] fala dos cara aí, oh, doidera” (G2), ou então: “é perigoso opinar pra gente não levar um tiro mesmo” (G3). O primeiro aluno mencionado afirmou ter presenciado fato semelhante em Campos. Mais uma vez, a reportagem que é sobre o outro aborda questões que não estão distantes deles.

No tocante à situação da segunda reportagem apresentada: “Escolas do Amapá funcionam sem energia, com um banheiro e sem biblioteca, aponta Ministério Público”, a palavra desrespeito foi citada por uma aluna; falta de ética, por outra; um absurdo, por pelo menos quatro alunos e, mais uma vez, a palavra vergonha (para o governo), foi mencionada por cerca de três estudantes. A questão dos impostos pagos pela população que não são retornados a ela por meio da melhoria dos serviços públicos, também foi aludida por um aluno da Escola 2. Igualmente, eles reconhecem que os professores não possuem condição de ministrar aulas decentes em espaços como aquele.

Um discente, mais velho, aproveitando a situação colocada, apontou que nos dias atuais os jovens reclamam de ir à escola e da falta de certos recursos da mesma, como a ausência de ar condicionado, mas recorda que na sua época as condições eram mais difíceis e as escolas não tinham nem ventilador.

Além disso, diferentemente de como ocorreu na Escola 1, nessa instituição três estudantes apresentaram uma visão mais destoante em relação aos demais, apontando que o governo “dá o que tem” (G2), ou então, “pelo menos tem banheiro” (G2) nas escolas. Um aluno defendeu a ideia de que o governo poderia deixar de pagar os professores para pagar os demais serviços em carência nas instituições, mas seus colegas discordaram de tal posicionamento, afirmando que os docentes não são culpados da situação e é obrigação do governo manter a escola funcionando.

Sobre a terceira reportagem apresentada: “policiais relatam métodos de tortura e assassinato de suspeitos. [...] O investigador de uma delegacia de Belém narrou na primeira pessoa espancamentos e sessões de tortura com palmatória, também disse usar máquina de choque para obter confissões e castigar suspeitos.” Para a maioria dos participantes da Escola 2, assim como constatado na escola anterior, a atitude dos policiais é errada por se tratar de suspeitos. Nesse caso, seria “desumano” (G3), conforme uma aluna, ou uma “covardia” (G3), para outro estudante.

Três discentes apontaram que esses casos são normais de acontecer, “[...] normal bater nos outros assim de qualquer jeito”(G3), principalmente em relação à população negra. A questão da cor associada à criminalidade aparece novamente aqui: “cara, se a pessoa for negra, aí é que acontece mais ainda” (G1). Alguns discentes apontaram ainda seus colegas como vivenciadores de tais circunstâncias: “esses aí, ó, eles tão convivendo com isso aí” (G3). Esses adolescentes estão naturalizados com a violência policial, eles não se surpreendem com algo que não seria aceitável.

Mais uma vez, assim como ocorreu na Escola 1, se for comprovado que o indivíduo torturado é realmente um criminoso, “dependendo da altura do grau, do grau do crime” (G1), como menciona um aluno, nos casos de estupro e assassinato, por exemplo, então a ação dos policiais é correta. Conforme uma estudante: “[...] justiça com o que a pessoa faz, tá ligado, se você mata alguém você merece ser morto também, independente se alguém vai virar um assassino por isso ou não, eu viraria” (G3). Um aluno em específico apontou que deve haver um limite para a tortura, mas o seu uso é válido. A Lei de Talião e o julgamento moral para a concessão de direitos, com base no comportamento dos indivíduos, aparecem novamente nessas falas.

Para além de tais apontamentos, é possível interpretar ainda que há aqui um esvaziamento do aparato judiciário enquanto instituição social. Na perspectiva desses discentes, é como se a justiça não funcionasse, não existisse, não fosse útil para estabelecer uma punição ao infrator, ou então ela simplesmente não pune. Nesse sentido, há uma desilusão com o poder judiciário, um descrédito em relação ao sistema, e a ideia de se fazer justiça com as próprias mãos é válida. Não cabe a um homicida passar por todo um processo judicial criminal, ele merece ser logo morto, “olho por olho, dente por dente”. Sobre essa questão, Pinheiro (1997, p.50) assevera que:

Os linchamentos se tornaram comuns no Brasil, Peru e Venezuela. [...] Nas maiores cidades brasileiras, justiceiros ou pistoleiros são os responsáveis pela manutenção da ordem nas periferias. [...] A abundância de linchamentos e justiceiros indica a

ineficiência das instituições do Estado encarregadas do controle da violência e do crime, e o nível em que o Estado abdicou de seu papel de provedor da ordem e da segurança para todos os cidadãos.

Assim, pode ser que para esse grupo, os direitos humanos podem parecer hipócritas, como os cidadãos poderiam defender direitos humanos para os criminosos quando esses mesmos cidadãos sofrem das mais diversas violências nas ruas, não podendo contar inclusive com o aparato de segurança e justiça do Estado?

As alunas, principalmente, citaram o estupro com frequência e defenderam a morte e a tortura nessa situação: “é, dependendo do caso, porque e se for um estuprador?” (G2). Ou então: “estupro deveria matar” (G3), “acho que torturar mais um cadinho antes, só pra ter o prazer” (G3). Outra aluna questiona: “na verdade se alguém estuprar a tua mãe você não vai querer matar a pessoa não?” (G3). Mais uma vez, também nessa escola, conforme os dizeres desses participantes, o direito humano fundamental à vida não deve ser garantido a determinadas pessoas, novamente desponta a representação dos “direitos humanos para humanos direitos” e os limites à universalidade, bem como o esvaziamento da justiça enquanto instituição e a validade da justiça com as próprias mãos.

Pelo menos cinco discentes não concordaram em hipótese alguma com o fato aludido na matéria jornalística, independentemente do indivíduo ser considerado criminoso ou não. Segundo um estudante:

Presta atenção. Todo mundo quando é preso é considerado suspeito, se ele é suspeito não pode ser torturado, até que haja a verdade, nem quando é verdade ele pode ser torturado. Se você tortura uma pessoa que ela não é culpada, ela pode acabar confessando pra se livrar da tortura por um crime que não cometeu. [...] Você não pode concordar com isso, não tem como você concordar com uma coisa dessa (G2).

Esse jovem entende que existem leis a serem aplicadas para condenar os criminosos. A tortura, portanto, não é uma via válida, inclusive, pode fazer com que uma pessoa confesse um crime que não cometeu.

Interessante notar que os alunos se identificaram com certas situações expostas nas matérias jornalísticas, elas não estão afastadas de suas experiências, assim como a própria questão dos direitos que suscitam. Ainda antes de iniciar o grupo focal, por exemplo, um aluno retrucou: “se tiver coisa sobre traficante vai me ofender” (G1). Parte dos estudantes reconhece nas precárias escolas públicas do Amapá uma realidade não tão distante da sua; eis a dificuldade no exercício do direito à educação. Outros discentes foram apontados pelos seus colegas, mesmo que sarcasticamente, como alvos da violência policial; eis a fenda na

integridade, no respeito e na dignidade do indivíduo. Os jovens se colocaram diante de questões, sobre o outro, que não estão tão apartadas de suas vivências.

Por fim, é oportuno destacar que, o modo como um grupo de alunos se colocou diante da realidade contemporânea revelou que eles possuem algum entendimento acerca dos direitos humanos, contrariando mais uma vez as representações de seus professores sobre esses estudantes, como já mencionado no capítulo 1. Por outro lado, e reafirmando o campo de concorrências em que estão colocadas as representações, os julgamentos também foram novamente externados aqui. A fonte de determinadas respostas está na cotidianidade, às vezes apoiada no julgamento pautado num senso comum e não no conhecimento dos direitos humanos por definição. A partir das falas de alguns discentes, vemos que, nesse momento dos grupos focais, eles não conectaram de forma consistente os conteúdos estudados em História às questões do dia a dia. A força da cotidianidade, das suas próprias experiências, foram elementos significativos para que eles construíssem seus posicionamentos.

Se ao relacionarem conteúdos de História e direitos humanos, ideais como a igualdade e a liberdade de expressão foram aludidas, manifestações destoantes ocorreram quando tocaram em questões do dia a dia, é o caso dos jovens que apoiaram a justiça com as próprias mãos, a tortura ou que externaram preconceitos no que diz respeito ao candomblé. Mas é certo que, no caso da notícia sobre tal religião africana, a grande maioria apontou não concordar com as atitudes dos traficantes.

Assim, de outra parte, pode ser que esses alunos que, de certa forma, reconheceram a liberdade religiosa dos adeptos do candomblé, tenham sido contemplados sobre a questão da liberdade, do respeito nas aulas de História, e externado o que foi retido e refletido nesse momento. Talvez o impacto do que viram na escola, nesse caso, tenha sido mais forte na construção de seus posicionamentos, considerando que os professores apontaram para essa direção: Raoni e Vanda fizeram alusão à liberdade religiosa nas aulas em que pude observar. Nas entrevistas, Raoni atrelou a liberdade religiosa ao conteúdo sobre a reforma protestante ensinado em sala, seus alunos também evocaram essa questão; Vanda diz ser bem enfática sobre a discussão do respeito às religiões de matrizes africanas em suas aulas, uma de suas alunas, inclusive, aludiu que a História possibilita a gente “aprender a se respeitar”, como apresentado no capítulo 2.

Portanto, reforço a relevância da mediação dos docentes na conexão entre conteúdos do ensino de História correlatos à temática transversal dos direitos humanos e o presente dos estudantes, suas experiências cotidianas. Assim, a potencialidade desses conteúdos pode ir além do âmbito cognitivo, do conhecimento específico de alguma matéria, possibilitando

também aos discentes pensarem no mundo prático, no exercício dos direitos no dia a dia, e contribuindo para que construam seus posicionamentos frente às questões contemporâneas que evocam os direitos humanos. Para isso, os docentes precisam primeiramente enxergar a articulação entre conteúdos curriculares de História e a temática transversal dos direitos humanos, algo que os educadores que participaram desta pesquisa demonstraram avistar.

Não podemos necessariamente esperar que o professor faça uma ponte entre aquilo que está na História, como a Revolução Francesa – mencionada por dois educadores nas entrevistas –, com os direitos dos presidiários, por exemplo, visto que o conteúdo é a Revolução e não os direitos em si. Mas se ele tem conhecimento, se ele tem em vista a relação entre História e direitos humanos, poderá evocar que ainda no século XVIII os revolucionários franceses aboliram o uso da tortura judicial, empregando a guilhotina nas penas de morte, de modo a propiciar uma execução uniforme e sem dor quanto possível (HUNT, 2009), já quando voltamos para o século XXI, observamos os discursos favoráveis ou aqueles não incomodados com as práticas de tortura contra os detentos. Um debate interessante pode nascer aí, considerando as particularidades dos diferentes contextos, de forma que possibilite aos estudantes desenvolverem ideias sobre direitos humanos. Esse foi um exemplo, os docentes com seu trabalho criativo, e a partir do que conhecem, podem estabelecer tais conexões de múltiplas maneiras.

3.3 “Criar livres pensadores”: a contribuição do ensino de História para a luta pelos direitos humanos nas representações dos professores

Partindo da constatação do capítulo anterior de que os direitos humanos perpassam o currículo de História, e de que foram relacionados por alunos e professores aos conteúdos dessa disciplina, analisarei a seguir como os referidos sujeitos, nesse tópico em específico, os professores, veem a possível contribuição do ensino de História para a luta pelos direitos humanos, considerando que tais direitos tem sido objeto de lutas e disputas por múltiplos grupos, no Brasil, nas últimas décadas, conforme visto no início deste capítulo. Antes de apresentar as análises, reservo algumas páginas para discutir como a História ensinada nas escolas tem a possibilidade de contribuir em termos de lutas por direitos ou de engajar as pessoas em lutas.

Brenner (2014) aponta que a escola e a família exercem papel privilegiado enquanto espaços de socialização política, são influências na construção de disposições para o engajamento político. Assim, ao se pensar no âmbito escolar, entendo que as aulas de História podem se configurar enquanto elemento de grande potencial para a construção de disposições ao engajamento. No entanto, faz-se necessário esclarecer que tais disposições nem sempre serão transformadas em ação prática. Compreendo a complexidade do processo que leva os indivíduos a se engajarem politicamente e assim lutarem pelos seus direitos.

Para o entendimento de como se constroem as disposições e de como elas se transformam em prática efetiva, Brenner (2018) combina análises sociológicas diacrônicas (processo de socialização) e sincrônicas (redes de relacionamentos e experiências do presente). Numa perspectiva integrada, a pesquisadora considera a participação individual enquanto produto dos processos de socialização, das experiências de vida, das biografias, dos contextos interacionais. Embasando-se em Klandermans (1984), a autora aponta ainda que a relação entre custos e benefícios do engajamento é um fator essencial para explicá-lo, além do mais, é preciso que os indivíduos conheçam oportunidades para realizá-lo. Brenner (2018, p.242) também assinala que:

Klandermans e Oegema (1987) afirmam haver quatro aspectos distintos para a concretização do engajamento: (i) formação de potenciais disposições para o engajamento; (ii) formação e ativação de redes de mobilização, (iii) ativação da motivação para o engajamento e (iv) remoção das barreiras à participação. Os dois primeiros aspectos precisam estar presentes para que o terceiro seja ativado, e, quanto mais motivado estiver o indivíduo, maiores as barreiras que ele será capaz de transpor para concretizar seu engajamento.

Assim, tem-se que a construção de disposições faz parte do processo que pode levar os indivíduos a se engajarem em alguma causa. Brenner (2014, p.49), em seu estudo com jovens militantes de partidos políticos, aponta que atividades escolares foram mencionadas por eles:

como significativas para a sua socialização política e para a construção de disposições ao engajamento. Especialmente os debates em sala de aula e a abordagem de temas específicos, que geraram interesse nos alunos, leituras que atraíram a atenção e despertaram sua curiosidade para a política, além de atividades culturais que aproximaram colegas que descobriram afinidades.

Além de possibilitar a construção de disposições ao engajamento, Brenner (2014) assevera que a escola também pode ser o espaço em que tais disposições serão acionadas e convertidas em prática, como com as experiências em grêmios e outras formas de mobilização estudantil. A pesquisadora apresentou a importância dos professores, segundo os sujeitos de

sua pesquisa, para a construção de valores políticos e na orientação para a busca de engajamento partidário. Os professores de História foram comumente mencionados pelos participantes:

Disciplinas específicas, especialmente História, despertaram interesse e curiosidade em alguns jovens. Em vários casos, o interesse pela disciplina esteve associado à afinidade ou proximidade com professores que abordaram determinados temas, especialmente referidos à história brasileira e às revoluções e guerras mundiais, de modo a despertar interesse e curiosidade nos jovens alunos. Esses professores, em muitos casos, também dialogaram, responderam a questionamentos e indicaram leituras, de acordo com as questões levantadas pelos alunos que os procuraram (BRENNER, 2014, p.48).

A autora relata que dois participantes fizeram menção aos seus professores que debatiam política nas aulas, expondo fatos históricos de modo que os despertavam a querer saber mais e conhecer melhor a história do Brasil e os movimentos pela democracia e liberdade de expressão. Docentes de História e de Literatura também foram lembrados enquanto influências na indicação ou motivação de leituras e na concretização de atividades coletivas.

A autora traz um exemplo interessante acerca da História ensinada a partir da fala de um dos jovens que colaboraram com sua pesquisa: “na 6ª série “eu comecei a ter aulas de Geografia e de História, e aí começou a dar a Revolução Cubana e, enfim, em Geografia Geopolítica...” e com essas aulas teria passado a se interessar cada vez mais pelas mobilizações sociais” (BRENNER, 2014, p.48).

Em trabalho referente à participação política e juventude, Castro (2008, p.264) revela que muitos jovens que participaram de seu estudo – ligados à militância em organizações estudantis e partidos políticos e em trabalho social voluntário – afirmaram que, suas primeiras percepções acerca de temas políticos vieram, além da família, de professores, principalmente os de Geografia e História, “citados como aqueles que mais incentivam a “ver a realidade de outra forma”, a “questionar”, a “ser mais crítico”.” É oportuno lembrar, como exposto no capítulo 2, que os próprios docentes Raoni e Vanda em algum momento fizeram alusão aos direitos humanos e à participação política ao ensinar o conteúdo em sala de aula, Raoni, principalmente, fez provocações mais explícitas a esse respeito.

Tem-se que as finalidades direcionadas ao ensino de História revelam indícios da potencialidade da disciplina em fornecer elementos que poderão ser apropriados pelos indivíduos e assim orientá-los quando de sua atuação em sociedade. Segundo Laville (1999, p.126), após a 2ª Guerra Mundial, o ensino de História nos países ocidentais passou estar

atrelado a uma educação para a cidadania democrática: “dali em diante era preciso tornar os jovens capazes de participar democraticamente da sociedade e desenvolver neles as capacidades intelectuais e afetivas necessárias para tal.” O Brasil não foi uma exceção. De acordo com Fonseca (2003, p.92), das propostas curriculares nos anos 80 aos PCN na década de 90, no que tangem o ensino de História, um aspecto em comum pode ser notado, que é a transformação do objetivo da disciplina: “que passa a ser categoricamente “a preparação dos cidadãos para uma sociedade democrática.” Isso é verificável em todos os currículos e materiais didáticos produzidos no período pós-ditadura militar”. Não é por acaso que as propostas curriculares evocam o tema da cidadania quando tratam dos conteúdos de História, como apresentado no capítulo 2.

Conforme Selva Fonseca, passa haver então um “novo” ensino de História – com outras proposições teórico-metodológicas para além da chamada história tradicional, com a possibilidade de organização do ensino por temas e problemas – responsável por formar um “novo” cidadão, capaz de intervir e transformar a realidade na qual está inserido. O “novo” aponta para a necessidade de superar o “velho”, esse, associado à ditadura, à negação de liberdades, de direitos.

A formação de um “cidadão crítico” enquanto objetivo do ensino de História pautado nas propostas curriculares, também foi lembrada por Bittencourt (2008,2015), como aludido no capítulo anterior. Segundo a autora (2015, p.19), não são novas as finalidades destinadas à História ensinada acerca da “formação do pensamento crítico”, da formação de “posturas críticas dos alunos” ou de “estudar o passado para compreender e transformar o presente”, mas, atualmente, recebem ênfase. Conforme Circe Bittencourt:

A inovação que ocorre quanto aos objetivos é a ênfase atual ao papel do ensino de História para a compreensão do “sentir-se sujeito histórico” e em sua contribuição para a “formação de um cidadão crítico”. Uma certa expectativa decorre deste aspecto enfático da relação entre ensino de História e seu papel formativo de uma cidadania crítica, ou seja, qualitativamente espera-se da História uma contribuição relevante na formação de um determinado tipo de cidadão (BITTENCOURT, 2015, p.19-20).

A pesquisadora indica o papel explícito da História na formação do cidadão político, para ela, a importância de uma formação política “que a História tende a desempenhar no processo de escolarização tem sido inerente à sua própria existência e permanência nos currículos” (BITTENCOURT, 2015, p.20). O sentido de formar o pensamento crítico do discente visando à compreensão da realidade e sua transformação é uma finalidade política que pode ser introduzida em múltiplas situações e condições. Segundo Fonseca (2003), a

relação entre ensino de História e construção da cidadania apresenta distintas configurações nos vários contextos políticos. Ao analisar as propostas curriculares estaduais entre 1990 e 1995, para o ensino fundamental, Bittencourt (2015) aponta que o conceito de cidadão apresentado nos conteúdos limitava-se à cidadania política, atrelada à formação do eleitor no interior de concepções democráticas liberais.

Assim, diferentes concepções de cidadania, e incluso aqui, também de direitos humanos, podem fazer emergir diferentes dimensões às finalidades da História em relação à formação política do educando. Nessa variedade, pode ser que a História ensinada contribua na construção de um pensamento crítico para a transformação e na perspectiva da própria participação política do estudante, como delineada em páginas anteriores. Nisso, a atuação do docente tem a sua relevância: “as definições e opções dos professores no seu fazer são fundamentais para marcar e orientar diferentes abordagens e encaminhamentos” (MONTEIRO, 2010, p.16). Os saberes produzidos em sala podem se converter em instrumento de resistência e libertação, como também legitimar os poderes instituídos, numa dimensão conservadora.

Concordo com Gil (2012, p.105) quando afirma que:

Se, em outros momentos históricos, em especial as décadas de 60 e 70, o ensino de História contribuiu para a constituição de estudantes militantes e engajados politicamente, considerando que o espaço acadêmico apresentou leituras e propostas que serviram de âncoras teóricas para as ações dos movimentos estudantis desse período, também hoje a História ensinada e aprendida pode colaborar na organização de novas lutas e novos objetivos de mobilização.

Gil (2012) aponta para o aprofundamento do diálogo entre currículo de História e a história concretizada por jovens brasileiros, no passado e num período mais recente, como, por exemplo, dos abolicionistas aos jovens que se mobilizam no âmbito do MST, do Movimento Negro, nas redes sociais, etc. A autora aponta ainda o afastamento entre os conteúdos de História e as culturas juvenis, e a necessidade do ensino de História em repensar essa questão, também ressalta a relevância dos professores em conhecerem os estudantes na concretude de suas existências e o desafio da elaboração de aulas que considerem os repertórios culturais dos discentes. Algo também compartilhado por Atxurra (2013, p.237), que assevera não ser possível “abordar um ensino de História sem levar em consideração a situação do alunado no mundo de hoje.”

Conforme Monteiro (2007, p.129), “a História ensinada é instrumento para agir no mundo, para ampliar o potencial cognitivo sobre o processo histórico de forma a poder nele

atuar e transformá-lo.” Para tanto, entendo ser de fundamental relevância os alunos se reconhecerem como sujeitos históricos. Para a atuação e transformação do âmbito em que vivem, para que lutem pelos seus direitos, antes de tudo os estudantes precisam compreender que isso é possível, que eles também fazem história e que ela é um campo de possibilidades. Pinsky e Pinsky (2007, p.28) entendem ser esse o potencial transformador da História ensinada: “[...] a oportunidade que ela oferece de praticar a “inclusão histórica.”” Segundo os pesquisadores, os discentes precisam se perceber como ser social, viventes de uma dada época, procedentes de uma dada classe social, que vivem em determinado país, que são sujeitos de seu tempo, contemporâneos de certos acontecimentos, e que com algum grau de liberdade podem fazer escolhas.

De modo semelhante, Silva Júnior e Guimarães (2013, p.209) defendem “a importância de “empoderar” os jovens estudantes de forma que se percebam como importantes sujeitos de direitos, protagonistas sociais, para que possam atuar no mundo social, cientes de suas potencialidades, de seus direitos e de seu poder”. Os autores colocam entre os desafios do professor de História a contribuição para ampliar e aprofundar o campo de reflexão de seus alunos quanto à política, à cidadania e aos direitos humanos, bem como o incentivo à participação política.

Nesse sentido, para Pinsky e Pinsky (2007, p.28):

Cabe ao professor [...] aproximar o aluno dos personagens concretos da História, sem idealização, mostrando que gente como a gente vem fazendo História. Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer.

Nessa perspectiva, Pagès (2007) aponta para a necessidade de mudanças na concepção do currículo e ensino de História, de modo que homens e mulheres concretas recebam mais protagonismo, tais como os moradores de rua, camponeses, os imigrantes, entre outros. Também ressalta, por exemplo, a problematização dos conteúdos de História, o incentivo aos estudos comparativos, aos estudos de caso, a importância de se promover ainda mais o ensino do século XX. O autor afirma que o presente e o futuro imediato, âmbitos de atuação dos estudantes, são muito mais o resultado do que aconteceu no século passado do que na Idade Média. Isso não significa que contextos anteriores não devam ser estudados, mas que precisamos pensar sobre o que deve ser ensinado para que os alunos ao concluírem seus estudos na escola saibam o que se passa no país onde vivem, no seu continente e no mundo, “y puedan tener una opinión personal al respecto e intervenir como ciudadanos formados e

informados ante aquellas situaciones que requieren un posicionamiento, y a veces, una acción explícita de la ciudadanía” (PAGÈS, 2007, p.11). O autor faz menção à Espanha e Europa, lugares onde está situado, mas também podemos trazer essas reflexões para as nossas próprias realidades.

Destarte, se é almejado que os estudantes atuem no contexto em que estão inseridos, enquanto sujeitos da história, que atuem em prol dos seus direitos, será necessária a criação de condições para que eles exercitem tal capacidade de sujeitos na própria sala de aula e na escola, indo além de uma simples assimilação de conteúdos, ainda que críticos ou progressistas (DAVIES, 1996). Em conformidade com esse apontamento, Gohn (2011, p.347) assevera que “a participação na escola gera aprendizado político para a participação na sociedade em geral”.

Levar às aulas de História a discussão sobre os direitos humanos, sobre a participação política – entendida aqui enquanto direito –, apresentar aos jovens esse universo, tem a sua relevância. Afinal, como reivindicar, participar ou organizar lutas por algo que não se conhece? Possibilitar que os alunos vivenciem os direitos e a participação é outra parte do processo. Segundo Gil e Seffner (2016, p.176):

Educar para a participação política não é algo que apenas se ensina, mas algo que se pratica na escola. Isso envolve currículos e gestão escolar que valorizem as culturas juvenis, dialoguem com elas e tenham abertura à participação dos jovens na gestão do processo educativo. O segundo critério diz respeito ao enfrentamento da desigualdade na sociedade brasileira.

O ensino de História pode representar uma contribuição para que os jovens desenvolvam ou iniciem sua formação política, uma fonte para que eles construam suas próprias referências políticas, se engajando em questões favoráveis a eles próprios, a comunidade a qual pertencem. Essa contribuição pode ocorrer, por exemplo, através de discussões profícuas que os conteúdos específicos dessa disciplina podem suscitar, como os conteúdos que evocam os direitos humanos e as lutas travadas em prol dos mesmos, debates que podem ser significativos com a mediação do professor. Entende-se que “os alunos não são recipientes vazios a serem preenchidos” (ATXURRA, 2013, p.236-237), não recebem passivamente os conteúdos estruturados que chegam a eles, são capazes de refletir a respeito, de estabelecer ligações com os saberes que já possuem, adquiridos em outros espaços de convivência, constituindo assim diversas referências para o agir no mundo.

Se considerarmos que “o passado é um lastro para as lutas do presente”, ou que o “passado também alimenta as lutas sociais” (CHESNEAUX, 1995, p.39 e 42), então a

História ensinada, que é uma entre tantas outras referências que apresenta o passado aos indivíduos, tem um peso importante ou uma contribuição relevante no processo de formação dos estudantes, na construção de disposições que poderão em algum momento serem acionadas para que reconheçam, se organizem e lutem pelos seus direitos. São possibilidades oportunizadas pelo ensino de História.

Nas entrevistas concretizadas com os professores colaboradores da pesquisa, ao serem questionados se consideram que o ensino de História pode contribuir de alguma forma para a luta pelos direitos humanos, os docentes responderam que sim. Segundo Raoni, professor da Escola 1:

Sim, é... nós sabemos que existem assim, diversas vertentes políticas, entendeu? Na sociedade. Eu acho que, é... uma coisa que eu sempre falo com o pessoal, qual é... apesar de eu ter identificação com uma vertente, mas eu quero acreditar que o objetivo é criar livres pensadores e sim, livres pensadores independente de que vertente cada aluno vá seguir, ele tem a capacidade de olhar a sociedade como é, principalmente com relação aos direitos humanos e poder intervir, independente de qual seja a sua vertente política. [...] Então como falei, a ideia não é, a ideia é permitir que eles sejam livres pensadores, levá-los a ter uma, uma posição diante da sociedade, eu acho que a História permite isso, levar a pessoa a ter uma posição na sociedade, mas não pode ser a posição do professor, o professor tem que fazer o papel de, de guiar esse caminho, mas cada um deve transitar por esse caminho com as suas próprias pernas (RAONI).

Pode-se interpretar que, para o educador, a História ensinada possibilita que os sujeitos sejam capazes de refletir acerca de seu contexto social, de se posicionar nele, a partir de determinada posição política com a qual se identifica, e assim, poder intervir em seu meio – as lutas podem emergir aqui. Tendo em vista as oportunidades que teve em suas aulas, Raoni exemplificou:

Por muitas vezes nós tivemos a oportunidade de sair da escola, através de atividades, de conteúdo, avaliação, discussão, poder sair da escola e levar justamente esse aluno a intervir, ainda que fosse um ambiente controlado. Então quando a gente, quando a gente... teve a oportunidade de ir no orfanato, onde crianças é, foram abusadas pelos pais, na verdade não era um orfanato era uma instituição de cuidado de crianças que foram tiradas do cuidado dos pais, porque os próprios pais a violentaram. E daí ali nós discutimos, por exemplo, o direito da criança, entendeu? Enquanto ser, que precisa ser cuidado [...] É... fizemos, caramba, muitas vezes na Apoe, visitamos muitas vezes, e assim, é interessante como muitos alunos saíram daqui com certo preconceito, poxa, mas aquelas pessoas... e eu me lembro que uma menina uma vez falou o seguinte, é... poxa, professor, tem que ir lá mesmo, porque eu moro ali perto e sempre que eu tô voltando pra casa ou vindo pra escola e eu encontro com um deles eu cruza a rua, eu não quero nem.. é, transitar na mesma calçada deles. Então pra ver a perspectiva que as pessoas têm de pessoas com deficiência intelectual, mas, mais uma vez, eles são cidadãos como qualquer outros e enquanto cidadãos desse país eles tem direitos, até mesmo serem respeitados independente das suas diferenças. Então quebrar essas barreiras [...] (RAONI).

A Apoe (Associação de Proteção e Orientação aos Excepcionais) é uma instituição filantrópica situada em Campos, além desse local e da instituição de cuidado de crianças, o professor também afirmou já ter levado outros alunos que estudaram na escola a um acampamento dos Sem Terra e a Codim, um bairro mais afastado do centro da cidade. No momento em que concretizei as observações das aulas, pude ir com uma turma à casa de recuperação de mulheres dependentes químicas, como mencionei no capítulo 2. Pelo que pude constatar, considero que houve uma intervenção dos discentes ao levarem produtos de higiene pessoal que aquelas mulheres necessitavam, ao comprarem e preparem um farto café-da-manhã para junto com elas se alimentarem, e ao ouvirem o que elas tinham a dizer. Considero que aulas em ambientes para além dos muros da escola também podem propiciar discussões e reflexões significativas, podendo levar os discentes a tomarem posições, ou a repensarem as que já tinham. Aulas e discussões que podem levar o aluno a uma intervenção seja no sentido da participação política ou não, tanto no espaço-tempo da aula como em outros ambientes e momentos de vida do estudante. São possibilidades propiciadas pelas aulas de História.

Na perspectiva de Vanda, professora da Escola 2:

Totalmente, totalmente, até porque, é... as lutas pelos direitos humanos, né, passa por questões de você resolver problemas, lançar mão de ações que você só pode compreender do ponto de vista estrutural, do ponto de vista histórico. Existe uma espinha dorsal de um processo, né, em determinadas sociedades, em cada sociedade tem suas peculiaridades, é, e em cada tempo também, e... e é a partir desses processos que você tem os desdobramentos, né, que vão na verdade afetar alguns das parcelas da população e que se você não tem, é, medidas políticas, intervenções de organismos no sentido de você amenizar ou abolir com essas desigualdades, com essas indiferenças, com essas perseguições, dependendo de cada caso, realmente não acontece, então é muito importante sim porque os direitos humanos vão agir sobre o que é fato, e o fato ele é produto de que? De processo histórico, então a História é pra mim assim, é... primordial pra você compreender qualquer ponto que seja é, do âmbito da luta dos direitos humanos ou pelos direitos humanos (VANDA).

Para a docente, a História possibilita entender o campo de lutas dos/pelos direitos humanos, questões relativas às lutas por direitos podem ser compreendidas à luz de uma perspectiva histórica. Ela considera que as lutas passam por questões que exigem a solução de problemas e a execução de ações que só podem ser compreendidas do ponto de vista histórico, o ensino de História, portanto, poderia contribuir nesse sentido.

A professora Isabel apresentou o seguinte ponto de vista:

Com certeza, o tempo todo, né. A conscientização do aluno como ser histórico, é lógico que vai levá-lo a se conscientizar da luta pelos direitos, né, pelos direitos humanos como um todo. Ele não tem que ficar apático na sociedade, ele tem que ser participativo, ele tem que ser consciente, ele tem que conhecer o que foi, né, aquele

mesmo histórico, conhecer o que foi, ter conhecimento da história como um todo para ele se situar como um ser, né, na sociedade, ele não tá fora da sociedade, ele não tá à parte, ele não tá vivendo numa sociedade sem a questão do voto, a questão dele participar como um líder estudantil, como um líder do grupo na turma, dele liderar um debate, tudo isso faz a consciência do aluno (ISABEL).

Para a educadora, o ensino de História contribui para a luta pelos direitos humanos ao possibilitar a conscientização histórica do estudante, o levando assim a se situar no contexto em que está inserido, fazendo entender que pode atuar nele e se conscientizar em termos de lutas por direitos. A fala da docente se abeira a um ideal: o aluno “não tem que ficar apático”, “tem que ser participativo”, “tem que ser consciente”, no entanto, a prática pode se revelar de outra maneira. Ela menciona um dado que pode ser possibilitado pela escola tanto para a construção de disposições como para a própria concretização de práticas políticas: a participação do aluno como líder estudantil.

Constata-se, portanto, que para os professores que participaram da pesquisa, o ensino de História pode ter alguma contribuição para que os indivíduos lutem pelos seus direitos. Pelas falas dos docentes Raoni e Isabel, despontaram as ideias de intervenção, posicionamento, criar livres pensadores e conscientização do aluno como ser histórico, que podem ser propiciadas de alguma forma pela História ensinada e se configurar enquanto elementos para a construção de disposições ao engajamento. A fala da professora Vanda não esteve atrelada a uma dimensão de mobilização, mas voltada para o fato de o ensino de História possibilitar a compreensão de questões referentes ao âmbito das lutas pelos direitos humanos, numa perspectiva histórica. Os educadores não evocaram um conteúdo em específico ao responderem essa pergunta.

3.4 “Nos permite ver como foi no passado, comparar como é no presente e ver o que nós queremos pro futuro”: a contribuição do ensino de História para a luta pelos direitos humanos nas representações dos alunos

Ao discutirem sobre se o ensino de História poderia de alguma forma contribuir para que as pessoas lutem pelos direitos humanos, foi possível verificar que os estudantes evocaram diferentes dimensões temporais ao construírem suas respostas. Nesse sentido, as reflexões de Koselleck (2006) acerca da temática do tempo ofereceram um referencial teórico que direcionou a análise dos dados apresentada nas páginas seguintes. Embasar-me-ei,

principalmente, nas categorias espaço de experiência e horizonte de expectativa desenvolvidas pelo autor. A experiência, segundo ele:

é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é preservada uma experiência alheia. Neste sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias (KOSELLECK, 2006, p.309-310).

A experiência diz respeito ao passado, que se realiza no presente, é o passado presente. Ela elabora acontecimentos passados e os tornam presentes. Em relação à expectativa:

também ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem (KOSELLECK, 2006, p.310).

A expectativa, portanto, diz respeito ao futuro presente. Assim, como sintetiza Penna (2015, p.77) de forma esclarecedora, “o presente é o ponto de encontro ou ruptura entre o passado e o futuro, composto tanto pelo passado presente quanto pelo futuro presente, tanto pelo espaço de experiência quanto pelo horizonte de expectativa de diferentes sujeitos, coletivos ou não”. O presente pode abarcar distintas experiências e expectativas, e não há uma sem a outra. No presente, experiência e expectativa “entrelaçam passado e futuro” (KOSELLECK, 2006, p.208).

Conforme o estudioso, o tempo, para ser expresso, necessita de metáforas espaciais. Nesse sentido, a experiência enquanto legado do passado pode ser representada como espaço, pois “se aglomera para formar um todo em que muitos estratos de tempos anteriores estão simultaneamente presentes [...] a cada momento ela é composta de tudo o que se pode recordar da própria vida ou da vida de outros” (KOSELLECK, 2006, p.311). Já a expectativa é representada por uma linha, pelo horizonte, é aquilo que está além dele, o ainda desconhecido: “horizonte quer dizer aquela linha por trás da qual se abre no futuro um novo espaço de experiência, mas um espaço que ainda não pode ser contemplado” (KOSELLECK, 2006, p.311).

Segundo Koselleck (2006), ao longo da história podem existir relações variadas entre passado e futuro com a mediação do presente. Por exemplo, com as transformações aceleradas, na modernidade europeia, as expectativas já não podiam ser projetadas com base

nas experiências passadas. Passado e futuro se distanciavam progressivamente, as expectativas se afastavam das experiências. Novas expectativas emergiram sob a forma do progresso, este voltado para mudanças, para um futuro melhor. A relação com as dimensões temporais despontou na fala dos estudantes quando foram questionados se o ensino de História pode contribuir de alguma forma para a luta pelos direitos humanos. Essa relação não se configura da exata forma do exemplo mencionado anteriormente, o passado parece não ter ficado de todo para trás.

Entendo que as aulas de História podem se configurar “em um “espaço de experiências” em que se articulam experiências históricas de outros sujeitos de outras sociedades, culturas e tempos, com as dos alunos, vividas no tempo presente e mobilizadas em um “horizonte de expectativas” [...]” (MONTEIRO, 2015, p.180), no caso aqui em pauta, um porvir que pode ser transformado, como veremos nas linhas que se seguem.

Na Escola 1, ao serem questionados se o ensino de História pode contribuir para a luta pelos direitos humanos, para a ação concreta, de maneira geral, os discentes que se manifestaram disseram que sim, que o ensino de História pode contribuir para que as pessoas lutem pelos seus direitos.

Um aluno afirmou que depende do contexto, do conteúdo estudado:

Eu acho que sim, tipo... acho que dependendo do contexto, do momento que você está estudando a história. Se você pegar o Renascimento [...] teve lá os artistas, Rafael, Michelangelo, Donatello, eu acho que isso não tem nada a ver, umas com as outras, mas se pegar, por exemplo, realmente, a escravidão, serve como exemplo [...] (G1).

Para ele, estudar os artistas do Renascimento não contribuiria em termos de luta pelos direitos humanos, mas um conteúdo como a escravidão, sim. Tal tema pode evocar questões relativas aos direitos humanos, pode-se interpretar, então, que os saberes produzidos em sala de aula sobre a escravidão teriam algum potencial para a construção de disposições ao engajamento em lutas, podendo ser acionadas pelos estudantes em algum momento de suas vidas. Por outro lado, também mencionando a escravidão, outro discente disse que: “a história muitas das vezes serve como testemunho. [...] então é bom relatar, é bom comentar de novo. [...] lembrar das coisas que eram pra fazer diferente” (G2). Assim, interpretando de outra maneira, na perspectiva desse aluno, abordando ou lembrando a escravidão nas aulas, esse espaço de experiência, poderia contribuir para que as pessoas percebessem o quão ruim ela foi, para que assim pudessem fazer diferente no presente ou no futuro, de forma contrária a tal violação de direitos humanos.

Nas palavras de outro aluno: “[...] acho que aprendendo os erros do passado a gente pode mudar alguma coisa no futuro” (G1). O espaço de experiência dos antepassados aprendido nas aulas de História pode se articular ao espaço de experiência do aluno, certas experiências passadas fazem sentido para ele: na sua perspectiva, ele pode aprender com as experiências passadas, com os erros cometidos, tendo assim a possibilidade de fazer diferente no futuro, atuando em prol dos direitos – já que o assunto em pauta era esse. Um ponto que chama atenção é que o estudante se inclui como sujeito que pode concretizar a mudança: “a gente”. É oportuno ressaltar que tal ideia de aprender com o passado esteve presente na própria fala do professor Raoni, como apresentado no capítulo 2, sendo também aludida pelos seus alunos. Esse discente também entende que alguns assuntos podem ser propícios para pensarmos em termos de lutas por direitos, e outros não, ele apontou como conteúdo possível a Reforma Protestante.

Uma aluna fez a seguinte afirmação: “estudar História nos permite ver como foi no passado, comparar como é no presente e ver o que nós queremos pro futuro, porque quem faz a história somos nós” (G2). O passado visto na aula de História, portanto, não está de todo para trás, é o passado presente. É possível comparar o passado com o presente, perceber as semelhanças e diferenças entre ambos os tempos, para assim projetarmos perspectivas de futuro, elaborarmos o horizonte de expectativas. Eis o futuro presente. Ela prossegue dizendo:

E se a gente der mole vai vir alguém que vai querer fazer história por nós de modo o qual nós sejamos os menos favorecidos, em todo e qualquer tipo de aspecto. Então a História nos permite ver, é... como, por exemplo, na política, teve muito debate que “ah quem estudou História não deveria falar bem do fulano, e quem vota em ciclano é porque não estudou”. Isso vai de cada um, ok, mas é... foi uma... uma boa... uma boa coisa a se dizer que realmente quem estuda História presta bem atenção no que, no que tá se fazendo, no rumo que tá se tomando, as decisões a serem feitas. Como, por exemplo, é... se eu sei que se eu fizer determinada coisa eu vou tá voltando ao invés de tá avançando na minha história, e essa coisa que não interfere só em mim, mas no geral, então ao invés de tá indo pra frente eu tô voltando, então eu posso voltar lá na história e ver como que foi no início, olha mas já fizeram isso que eu tô querendo fazer e não foi muito bom, então eu posso fazer diferente e tentar algo melhor. Então a História nos permite ver como foi, comparar como é e planejar como será, nos permite buscar algo novo, porque tudo aquilo que já aconteceu a História mostra, então o que pode acontecer, com base na história a gente pode mudar, então a História sim, interfere (G2).

Mais uma vez, desponta a referência ao contexto político no qual os estudantes estavam situados, e a História escolar sendo associada a tal contexto, nesse caso, apropriada para criticar posições políticas: “[...] quem vota em ciclano é porque não estudou,” algumas escolhas políticas revelariam desconhecimento da história. Para a aluna, a História possibilita lançar um olhar atento ao presente. O espaço de experiência dos nossos ancestrais trazido nas

aulas e articulado às próprias experiências dos alunos é mobilizado para que no presente a ação do indivíduo não caia no retrocesso. O passado (presente) está atrelado a algo negativo na fala da aluna, e que pode se repetir. É fonte de exemplo que possibilita evitar o que é ruim. Assim, elabora-se um horizonte de expectativa de modo a buscar algo diferente, melhor, algo novo. O futuro (presente) não está destinado a ser ruim, ele pode ser mudado, e as lutas a favor dos direitos humanos podem se inserir aí. A aluna entende que os indivíduos – inclusive ela – são agentes da história e podem agir sobre a mesma. É possível interpretar, portanto, que a partir do estudo da disciplina História, as pessoas podem se orientar na luta pelos direitos humanos.

Um aluno apontou que “[...] existe um modo de fazer história e um modo de contar história, então a gente tem que ter um pouco de cautela nesse assunto” (G2). Para seu colega de turma, “o modo de contar a história é o que os políticos fazem, pra poder se beneficiar do assunto, né, eles contam do jeito deles para poder conseguir aquilo que eles querem.” Para complementar esse raciocínio, uma aluna asseverou: “[...] nós fazemos a história, mas nós também que contamos, então a gente tem que ver se a gente vai contar a verdade, ou se a gente vai contar aquilo que nos cabe, ser vítima, herói ou vilão.” Ao concretizar esses apontamentos, os discentes também se referiam a um episódio que ocorreu com eles em sala de aula. Retrucando o que foi colocado pelos seus colegas, um estudante respondeu: “e também depende muito daquele ditado, a maioria vence, quando tem um único só lutando pra... pela história, pelo seu direito. [...] A maioria está lutando contra o direito dele, então ele perde, porque é sozinho.” Os alunos aproveitaram o tema em discussão para exemplificar com problemas internos da turma.

O ensino de História contribui para a luta pelos direitos humanos ao possibilitar conhecimento. O conhecimento aqui também se relaciona ao aprender com o passado. O que é aprendido acerca do passado pode fazer com que as pessoas queiram mudar determinada situação em que vivem:

Contribui no conhecimento, conhecimento das pessoas, [...] a situação que ela vive, porque se ela vive numa situação que parece com alguma história que ela viu, ela vai tirar alguma coisa dali, isso pode ajudar pra que ela tenha vontade de mudar alguma coisa (G1).

Nesse ponto de vista, situações que ocorreram no passado podem retornar de forma análoga, assim, é possível olhar para esse passado e aprender com ele, o que pode contribuir para que o indivíduo queira mudar tal situação semelhante em que vive. É como se

despontasse aquilo que Koselleck (2006) afirmou ter se diluído ainda na modernidade, a história “mestra da vida”: “a história seria um cadinho contendo múltiplas experiências alheias, das quais nos apropriamos com um objetivo pedagógico” (KOSELLECK, 2006, p.42). Aqui, embora tenha em vista a possível repetição da história, o discente entende que as pessoas podem alterar o rumo da situação, ela não é predeterminada.

Os alunos demonstraram que por meio do ensino de História eles aprenderam sobre lutas em torno de direitos. Assim, as lutas concretizadas no passado, ensinadas nas aulas, podem ser um incentivo para que as pessoas também lutem no presente e para que mantenham os direitos já conquistados. Como diz uma aluna:

Vê o quanto as pessoas do passado se sacrificaram para ter o que a gente tem hoje, é importante para gente continuar lutando, para que... para continuar a ter, pra manter isso com a gente. No passado, é... eles não tinham, lutaram por isso, a gente que tá aqui, que temos, temos que pelo menos oferecer a nossa força física, emocional e mental, para continuar a ter aquilo que eles lutaram e deram a vida para conquistar (G1).

Em consonância com o excerto acima, outra estudante afirma que:

Eu acho que se a gente analisar toda a história, assim... [...] que as lutas que houveram teve resultados, né. Consegui já vários direitos através das lutas, então eu acho que é uma forma de motivar a continuar. Se tem mais alguma coisa que precisa ser alcançada, luta mais um pouco e por aí vai (G3).

Na perspectiva dessas alunas, pode-se interpretar que o ensino de História desponta como uma forma de incentivo para a luta pelos direitos humanos, a partir de conteúdos sobre o passado vistos nas aulas, que podem ser discutidos com a mediação do professor. O passado (presente) se manifesta, nesses excertos, como algo positivo. Se no passado – que é abordado nas aulas – as pessoas lutaram pelos seus direitos e alcançaram conquistas, também no presente as pessoas podem fazer o mesmo. A primeira aluna mencionada (G1), inclusive, se inclui como quem tem que lutar.

De forma diferente de como ocorreu na Escola 1, na Escola 2, ao serem questionados se o ensino de História pode contribuir de alguma forma para a luta pelos direitos humanos, nem todos os discentes que se manifestaram responderam positivamente. Na turma de 1º ano não houve um consenso. Nesse sentido, para um aluno, a História não contribui, pois se afasta da atualidade dos jovens:

[...] Na minha opinião a gente não aprende tanto sobre direitos humanos em História hoje, na minha opinião, não aqui, entendeu? Eu não vi realmente e eu acho que

Sociologia seria a melhor matéria pra falar sobre, é, discutir sobre isso. [...] Porque eu acho que História tá falando muito sobre o passado, sempre fala sobre guerra, e as pessoas não leva isso a frente, entendeu? E tem muitos alunos que não tem vontade de estudar sobre isso, porque não é a realidade hoje em dia (G1).

Cabrini et al. (2005, p.33) já constatava que “[...] os alunos reclamam uma história que, para eles, tenha a ver com o seu presente, com a realidade que conhecem um pouco mais de perto.” Nessa perspectiva, o aluno em questão entende que a História ensinada em sua escola não contribui na forma de lutas por direitos, porque a História com seus conteúdos diz respeito ao passado e não se relaciona ao presente que é vivido. Há uma ruptura entre passado e presente, assim, as experiências históricas dos ancestrais vistas nas aulas não se articulam às experiências dos discentes, tampouco os levam a alguma elaboração de um horizonte de expectativas. O que se aprende em sala fica em sala: “as pessoas não leva isso a frente,” pois o que é visto não faz parte de suas vidas.

Questionando a fala supracitada do estudante, sua colega de turma pergunta: “mas se não vai estudar o passado como que vai mudar o futuro? [...] mudar o futuro você tem que conhecer e estudar o passado, ué” (G1). Em concordância com os dizeres da aluna, outro discente confirma: “pra mudar o nosso futuro a gente tem que entender o nosso passado.” Dessa forma, o estudar o passado para mudar ou projetar perspectivas de futuro também desponta nas discussões travadas pelos estudantes da Escola 2. Passado presente e futuro presente manifestam-se novamente. Segundo outro aluno:

Ah porque se você for pegar e olhar como era a vida das pessoas no passado ou há alguns anos atrás, é... tipo, época da escravidão, até mesmo na época do... como é que fala... sei lá, na época que tinham os reis, os plebeus, se você olhar, você vai ver [...] não tinha direito igual a ninguém. Os escravos principalmente, os escravos eles não tinham direito à vida, eles não tinham direito à educação, ele era tratado como animal, ele comia resto. Você tem que, pra você entender o futuro você tem que estudar o passado, se você estuda o passado você vai entender o futuro, uma coisa tá totalmente ligada à outra (G2).

Para o referido estudante, estudar o passado possibilita entender o futuro no sentido de “melhorar cada dia mais,” conforme suas palavras. Seus colegas de turma concordaram com sua fala. Os discentes entendem que o ensino de História pode contribuir para que as pessoas de alguma forma atuem no seu tempo e projetem um futuro melhor, e isso também significa não repetir fatos passados considerados ruins: “[...] porque tipo, ouve os professores de História falar essas coisas a gente quer fazer algo por isso, entendeu? Tipo nós quer uma melhora, com certeza. [...] você quer mudar pra no final pro futuro não acontecer de novo, no caso uma ditadura, por exemplo” (G3).

Para essa última aluna, a luta em prol dos direitos humanos pode começar e incidir na própria forma como tratamos as pessoas: “primeiramente você mudando como você trata as pessoas, né? Isso influencia bastante. Os direitos humanos começa aí, você tratar alguém bem [...]” (G3). O tratar bem pode estar articulado ao respeito. Atuar a favor dos direitos humanos, nesse caso, não se relaciona à participação política, por exemplo, mas no respeitar o outro, e isso implica ir contra uma série de questões, como os discursos de ódio, a xenofobia, o preconceito, a discriminação. Questões que podem ser levantadas nas aulas de História. Todavia, vale ressaltar que o tratar bem, na concepção da aluna, se limita àquele que tem um bom comportamento. Ela está entre os discentes que defende a tortura de criminosos, como abordado em páginas anteriores: “pra quem merece eu acho que deve se torturar sim”. É uma fala contraditória: há uma rejeição da ditadura, mas uma aprovação de práticas presentes naquele contexto “pra quem merece”.

Também na Escola 2, o ensino de História pode contribuir para a luta pelos direitos humanos ao possibilitar conhecimento: “estudando, tendo conhecimento. Com conhecimento qualquer pessoa chega onde quiser” (G1). Nesse sentido, o passado estudado no ensino de História enquanto referência para agir no presente de forma diferente/melhor desponta novamente. Segundo uma aluna: “baseando no passado a gente poderia lutar pra fazer diferente, é, não só atitudes [...]” (G3). A expectativa sendo baseada na experiência. Sua colega de turma complementa, abordando a questão da tortura:

Não concordar com a tortura, por exemplo, é uma forma de garantir os direitos humanos. Tipo, daí agora [...] a gente fala sobre tortura na televisão, dentro do Congresso e é completamente normal, isso fere completamente os direitos humanos. Eu acho que é uma forma da gente se ligar e fazer... ver na escola sobre as torturas da Ditadura, ver atualmente num cenário político falando sobre tortura, e concordar... (G3).

A aluna evocou o contexto político para exemplificar como um conteúdo do ensino de História, nesse caso sobre a Ditadura, contribui para a luta pelos direitos humanos. O que é aprendido nas aulas pode ser uma referência para a formação de um posicionamento – algo também aludido pelo professor Raoni. Nesse exemplo, a luta para ela se insere no se posicionar, no estabelecer um olhar crítico, no ir contra a uma violação dos direitos, tendo como contribuição o que foi aprendido em História. Nesse caso, o fazer diferente pode estar atrelado ao plano das ideias, do posicionamento, mas que podem ser colocados em prática em algum momento da vida. Para ela, não faz sentido estudar sobre as torturas da Ditadura e concordar com os discursos que apoiam tal prática. Esse é um posicionamento que difere do

de alguns de seus colegas, como já abordado, o que nos leva a entender que outras referências podem exercer um maior domínio no desenvolvimento de ideias e posições do que a História ensinada. Todavia, pelas falas de outros discentes ao longo dos grupos focais, percebe-se que o ensino de História não deixa de ter a sua contribuição na formação de um pensamento para além do senso comum, ou de contribuir para torná-lo mais complexo, a partir da contradição entre diferentes referências.

Portanto, para a maioria dos alunos que participou da pesquisa e que se manifestou, o passado estudado em História, o espaço de experiência dos antepassados, se articula ao espaço de experiência deles próprios, no presente, sendo uma referência para a elaboração de um horizonte de expectativas em que o futuro pode ser transformado. Ele pode se tornar melhor, pode trazer algo novo, independentemente se o espaço de experiência for visto numa ótica positiva ou negativa, isso porque os estudantes demonstraram entender que as pessoas (e eles mesmos) são agentes da história e podem mudá-la. Nesse sentido, é possível lutar em prol dos direitos humanos, é possível reivindicar os direitos de que somos detentores. A história não se dá ao acaso, à revelia das ações humanas.

Assim, o ensino de História pode contribuir para a luta pelos direitos humanos ao possibilitar que os sujeitos se percebam como agentes históricos, ao propiciar a discussão de conteúdos que os motivem a lutar ou a continuar lutando, como fizeram as pessoas no passado, ao possibilitar a formação de um olhar crítico e de um posicionamento. Tudo isso pode colaborar para a construção de disposições ao engajamento, que aliadas a outros fatores, podem contribuir para que os indivíduos lutem pelos seus direitos, em casos de possíveis oportunidades, e quando forem motivados ou sentirem a necessidade para isso (BRENNER 2014; 2018). Deste modo, confirmo a hipótese de que o ensino de História pode contribuir em termos de lutas pelos direitos humanos, nas perspectivas dos colaboradores desta pesquisa. Os estudantes, ao refletirem sobre essa pergunta, especificaram menos os conteúdos e mais a relação entre passado – que é abordado nas aulas de História – presente e futuro, de forma geral.

Vimos até aqui, que os conteúdos de História têm relações com a temática transversal dos direitos humanos, e à medida que os professores avistem essas relações e explorem esses conteúdos, bem como os alunos vão estabelecendo suas conexões, isso vai ganhando mais potência. Nesse momento dos grupos focais, os estudantes concretizaram ligações com o presente, a maioria que se manifestou demonstrou entender que eles são sujeitos da história e que também podem lutar pelos seus direitos. Mas é necessário ressaltar: quando voltamos para as relações que os discentes estabeleceram entre conteúdos curriculares de História e

direitos humanos, discutidas no capítulo 2, é possível supor que aquelas respostas externadas por si só, em específico, não sejam suficientes para a formação de um conhecimento potente que os levem a um engajamento nas questões relativas aos direitos humanos. Até porque, como dito anteriormente, há toda uma complexidade no processo que leva os indivíduos a se engajarem politicamente. De qualquer forma, isso não quer dizer que as aulas de História não possam propiciar discussões profícuas capazes de contribuir para a construção de disposições ao engajamento. Apostamos nessa potencialidade, que pode ter maior efeito quando professores articulam os conteúdos que tocam nos direitos humanos ao contexto de vida de seus alunos.

3.5 O movimento de ocupação das escolas pelos estudantes e o ensino de História: um olhar sobre as falas dos professores

A partir do exposto em tópicos anteriores, foi possível constatar, na visão de alunos e docentes, que a História ensinada na escola pode contribuir para a luta pelos direitos humanos. Assim, na parte final dos grupos focais e das entrevistas, questionei aos participantes o que tinham a dizer sobre a ocupação de sua escola no ano de 2016, concretizada por estudantes, como apresentado na contextualização inicial deste capítulo, e se o ensino de História contribuiu de alguma forma para a atuação dos alunos naquela ocupação. Analisarei no presente tópico os dados coletados a partir das falas dos professores e no tópico seguinte, dos discentes.

Nesse momento, os sujeitos foram chamados a pensar sobre algo ainda mais próximo deles, sobre mobilizações que ocorreram em Campos, em escolas onde os docentes trabalham, onde os alunos estudam. Se não estudaram nas instituições na época das ocupações, ainda assim, é possível que tenham ouvido falar sobre elas. É oportuno ressaltar que no período em que foi construído o projeto desta pesquisa, e tendo em vista as leituras que foram feitas acerca das ocupações estudantis pelo Brasil, compreendi que tais ocupações poderiam se enquadrar em movimento de lutas por direitos. No entanto, como veremos, nem todos os sujeitos colaboradores desta pesquisa pensaram as ocupações desta maneira.

O docente da Escola 1, Raoni, externou sua resposta mirando principalmente os resultados da ocupação. Para ele, a ocupação não foi interessante no que diz respeito a uma

construção para mudança: “[...] eu acho que não construíram nada significativo que pudesse levar a uma mudança significativa”. Em seu entendimento:

É... assim... a nível de movimento é interessante, poxa legal, ou melhor, o fato, o fato é interessante, os alunos tomaram uma posição, ocuparam a escola, mas a pergunta é: quais foram os resultados da ocupação da escola? Nenhum. [...] Então foi interessante, mas ganho particularmente eu acho que não houve (RAONI).

Para o docente, a estratégia de ocupar a escola não é a melhor opção para o movimento dos estudantes, ele considera que o ideal é ir às ruas e dialogar com as pessoas:

[...] Até porque particularmente eu falei com eles o seguinte, que... para o governo era muito legal eles ocuparem a escola porque tavam saindo das ruas, então pra quem se propunha a chamar a comunidade pra conversar, ficar dentro da escola fez com que até o movimento se esfriasse. Estar nas ruas, ter o corpo a corpo, conversar com pessoas, quer dizer, na verdade, particularmente eu entendo que esse seria o ideal do movimento, aí tá falando sobre, que é ir dialogar né. Então ocupar a escola, fechar a escola, na verdade não repercutiu em nada, entendeu, pra... pra aquele movimento, aquele movimento morreu ali, com o passar do tempo alguns alunos foram saindo, os pais foram chamando pra voltar pra casa, aí... então... para a sociedade aquilo foi um... uma onda passageira. Então, onde estavam aquelas pessoas, e eu falei com eles, poxa, oh, vão pra rua, mas não é pra fechar a rua não, vamos pra rua pra conversar com pessoas, pra dialogar com pessoas, pra trazer essas pessoas, é, pro nosso lado, é preciso a gente chegar a ela, é... é... é... propor a discussão, propor o debate sobre a questão da educação, sobre políticas públicas (RAONI).

Por essa fala, é possível perceber que o professor não se absteve em manter algum contato com seus alunos no contexto da ocupação, os orientando da maneira que acreditava ser a mais efetiva. Ao mencionar que a ocupação da escola não repercutiu em nada para o movimento, compreendo que o docente quis dizer em termos de conquistas permanentes. Ele reconhece que, com a ocupação, os estudantes chamaram a atenção da mídia:

[...] midiaticamente foi legal, pararam, houve algumas situações, é... da polícia entrando nas escolas, desocupando. Mais uma vez, o que isso mudou no decorrer do tempo? [...] Nos jornais, nas redes sociais, e a polícia entrando, e os alunos é... levando spray de pimenta dos policiais, midiaticamente é legal né, você tá lá com a camisa do Che Guevara, e... tudo bem, cada um é cada um, né, mas... quais foram as conquistas? (RAONI).

Nas reportagens que analisei sobre a ocupação em Campos, especificamente, não encontrei tal informação de que os policiais entraram nas escolas e jogaram spray de pimenta nos discentes. Pelo contrário, as notícias indicaram que os alunos deixaram as instituições de modo voluntário. Em uma breve procura em sites de busca, verifiquei que um episódio como

o aludido pelo professor aconteceu, por exemplo, no Rio de Janeiro, na desocupação da sede da Secretaria do Estado da Educação³³.

Para corroborar seu ponto de vista de que ir às ruas surte mais efeito do que uma ocupação na escola, Raoni lembra a atuação dos novíssimos movimentos e o impacto que, para ele, tiveram nas eleições de 2018:

[...] eu acho que o que aconteceu em 2018, nas eleições de 2018, pelo menos é o que eu acho, foi o reflexo do movimento Vem Pra Rua de 2013, que não... estava forte ainda ou consolidado com relação as ideias, porque havia ideais muito múltiplas, alguns que era a questão do transporte, outros que era a questão da educação, e... isso não conseguiu repercutir em 2014, nas eleições de 2014. Mas eu entendo que essa galera que foi pra rua, que... que criou movimentos como o Livres, movimento como o MBL, ou seja, são movimentos que surgiram das ocupações que tavam propondo pontos de vista e discussões e repercutiu nas eleições de 2018 (RAONI).

Vale lembrar, conforme Gohn (2018), que o VPR e o MBL ainda não haviam sido criados no âmbito das manifestações de 2013, eles nasceram em 2014. De qualquer forma, foram movimentos que atuaram nas ruas, em certos momentos, enquanto oposição ao governo PT. Para Raoni, as discussões trazidas por esses grupos repercutiram nas eleições de 2018, na vitória de Bolsonaro e na derrota de Haddad, do PT. Nesse sentido, ele entende que a ida às ruas propicia resultados mais efetivos. Essa ideia também esteve presente nas falas de alguns de seus alunos, assim como a compreensão de que a ocupação não alcançou resultados, como veremos posteriormente.

Ao ser questionado se o ensino de História contribuiu de alguma forma para a atuação dos alunos na ocupação, Raoni apontou que não:

É... não, particularmente eu acho que não. Eu acho que assim, tem, eu acho que... tava muito ligado ao... ao contexto que eles tavam vivendo, não somente na escola, mas no geral, no país, então aquela, a indignação levou-os a ação. Mas só que a ação ela precisa levar a algo que vai frutificar lá na frente, é essa a minha, é, é o meu questionamento, é, a nível de ideias, porque em algum momento haveria de desocupar a escola, mas as ideias lançadas, as sementes que foram lançadas elas iam frutificar pra que o movimento continuasse mesmo com a reabertura da escola (RAONI).

Segundo ele, além de questões internas da Escola 1, o próprio contexto pelo qual atravessava o país – o ciclo de protestos – marcado pela indignação, contribuíram para que os alunos se mobilizassem com a ocupação. Pode-se interpretar, então, que aqueles jovens não estavam apáticos em relação aos problemas que os envolviam. Todavia, conforme Raoni,

³³ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/05/1773716-pm-expulsa-estudantes-de-ocupacao-na-secretaria-de-educacao-do-rio.shtml>>. Acesso em: 29/10/2020.

findada a ocupação, os frutos não foram colhidos e o próprio movimento se desintegrou, ao contrário do que ocorreu com outros novíssimos movimentos. Mas é oportuno ressaltar que os jovens também estão situados em movimentos efêmeros, eles priorizam a ação imediata, essa é uma característica da participação juvenil nos dias atuais. Para o docente, os ocupantes não dialogaram com os demais estudantes e nem com a sociedade:

Uma outra questão, é, fecharam a escola, automaticamente fecharam o canal de conversação com muito outros alunos, então fechou a escola, a maioria dos alunos não estavam vindo, com quem eles estavam conversando? Então essa liderança do movimento tava conversando com quem? Só de redes sociais não se faz um movimento, então eles não conversavam com o próprio grupo a quem eles representavam e também não conversavam com a sociedade, entendeu? (RAONI).

Como apresentado em linhas anteriores, vimos que os estudantes deram entrevistas aos jornalistas, que as divulgaram tanto pela página online do jornal como pela televisão, talvez esse tenha sido o canal de diálogo que concretizaram, para além das redes sociais mencionadas. Um aluno da Escola 1 que participou da ocupação confirmou que entrevista foi concedida, como será apresentado nas próximas páginas.

A professora da Escola 2, Vanda, ao falar sobre a ocupação estudantil, lembrou que a grande maioria dos docentes da instituição estavam em greve naquele momento. Ela aderiu à greve, mas quanto à atuação dos alunos, ela não percebeu de forma positiva, conforme suas palavras:

[...] Foram quase 4 meses de greve, no caso houve ocupação aqui [na Escola 2]. Da ocupação eu não participei, não ajudei, é... com donativos, com nada para os alunos, porque vejo assim, é... uma visão também muito minha, né... eu vejo que a ocupação, pelo menos até onde eu pude acompanhar na minha cidade foi oba oba. [...] A questão da ocupação dos estudantes, da ocupação da escola pelos estudantes, eu não vejo de uma forma positiva. Primeiro porque eu vejo que toda instituição pública, e a escola é uma delas, ela tem que ser respeitada. Quando você pensa numa escola você pensa que existe uma estrutura física, existem arquivos, existem documentos, é muita responsabilidade em jogo, é muita, muita coisa pra você chegar e ocupar. E aí quando você pensa na ocupação por estudantes, você tem um grupo que não tem uma maturidade, política inclusive, pra saber por que de fato eles estão ali, qual é o papel deles ali, é... como se daria essa resistência, então vira assim uma coisa de rebelde sem causa (VANDA).

Diferentemente do professor Raoni, Vanda não estabeleceu nenhuma proximidade com os ocupantes. Para ela, ocupar uma instituição pública como a escola requer muita responsabilidade, algo que ela não percebe nos estudantes. Há um grupo que não tem maturidade política para concretizar uma ocupação, não tem discernimento da própria finalidade do movimento e de sua atuação e organização nele. No entanto, de forma geral, a

partir do que foi analisado nas matérias jornalísticas, é possível entender que ao menos certos ocupantes tinham alguma clareza do que estavam reivindicando e de como planejar a ocupação.

Nem sempre os jovens são vistos enquanto indivíduos capazes de alvitrar ações significativas, de participar de processos que dizem respeito a eles mesmos, algo já constatado pela pesquisadora Helena Abramo há mais de vinte anos:

Parece estar presente, na maior parte da abordagem relativa aos jovens, tanto no plano da sua tematização como das ações a eles dirigidas, uma grande dificuldade de considerar efetivamente os jovens como sujeitos [...]; uma dificuldade de ir além da sua consideração como “problema social” e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los (ABRAMO, 1997, p.28).

Pela fala da professora Vanda, pode-se interpretar que, para ela, não houve seriedade no movimento. Esse é um ponto de vista que também foi compartilhado por um grupo de alunos, como veremos posteriormente. Segundo Vanda:

Aqui [na Escola 2], o resultado da ocupação foi, é... alunos dançando, alunos brincando, é... algumas, é... alguns casos né, até em outras escolas também de alunos que... tavam namorando e talvez até de forma mais, mais pra frente né, entre outras coisas. Então virou mais assim um momento de vamos ocupar, porque a escola é nossa, porque é... a gente tem que mostrar a juventude, a gente tem que, enfim, foi tudo menos uma questão política, foi tudo menos uma questão de aluno reivindicando, por exemplo, que seria importantíssimo, a melhoria das condições de, de vida estudantil pra eles próprios. Eu não vi um aluno, é, por exemplo, levantando bandeira de que olha, eu tô sem professor de tal matéria, porque o professor tá de licença há um mês e tá com algum problema e a Secretaria de Educação ainda não mandou outro, é... eu gostaria de que, no meu banheiro, banheiro do aluno, tivesse essa ou aquela estrutura, eu gostaria de que a sala que tem computadores é, desativados, tivesse lá um monitor com os computadores ligados, com internet pra que nós pudéssemos fazer pesquisa, porque muitos deles vem de comunidades onde a estrutura não passa nem pra internet, ou as vezes nem tem a questão do, do computador em casa. Então eu vi que foi assim na verdade, é, um barulho, eu vi que foi uma coisa que, que, que foi um risco da gente ter desdobramentos muito grandes, como no Rio de Janeiro aconteceu até morte de aluno, né (VANDA).

Como discorri anteriormente, de forma geral, reivindicações foram apresentadas pelos ocupantes em Campos, inclusive, a reforma de banheiros estava entre elas. Sobre o falecimento de algum aluno, pelas notícias que encontrei em páginas na internet, a morte de um discente em escola ocupada ocorreu no estado do Paraná³⁴. A professora Vanda Continuou:

³⁴ Segundo informação divulgada no G1 Paraná RPC (24/10/2016), após dois alunos usarem droga sintética e entrarem em estado alterado, “começaram então a se diferenciar do grupo. Os outros menores ocupantes da escola

[...] Então eu não apoio ocupação de escola, eu acho que escola não tem que ser ocupada, não é por aí, a escola é uma peça, a escola é uma unidade que passa a ser mais uma vítima de um sistema que não prioriza a educação, que não tem a educação como prioridade. [...] Então ocupar escola qual seria o desdobramento, e algumas escolas até aconteceu isso, coisas depredadas, né, material danificado, documentos perdidos, não sei se isso chegou acontecer aqui [na Escola 2], mas pelo menos na mídia na época as escolas onde aconteceram a ocupação a situação foi caótica. Então eu não vejo que ocupar seja a solução, eu não, não sou dessa prática, eu acho que assim, a luta passa por outras instâncias, a luta não passa por essa questão de ocupar escola, de botar aluno pra dentro, e muitas das vezes a questão foi incentivada por alguns professores, mais extremados, menos responsáveis, trocando é alhos por bugalhos, porque não é por aí (VANDA).

A docente evidenciou a depredação como desdobramento da ocupação, algo também presente nas matérias jornalísticas que analisei. Ela compreende que a ocupação das escolas não é um canal de luta e critica os professores que apoiaram a ação dos alunos. Em relação à questão sobre se o ensino de História contribuiu de alguma forma para a atuação dos alunos na ocupação, a professora disse:

Não, pra mim não, de forma alguma, porque a pessoa pra você atuar, é... em uma vertente, seja ela qual for, aquilo ali é a prática, mas a teoria antecede a prática. Então se você quer, é... entrar numa luta, se filiar a um partido, levantar uma bandeira, sair à rua fazer uma mobilização, aquilo ali é a prática. Mas antecipadamente a essa prática, houve toda uma estrutura de que, de empoderamento, de consciência de classe, de consciência de, de... como que eu vou dizer pra você, de fração societal, ou seja, passa primeiro por você se perceber enquanto indivíduo, enquanto cidadão, enquanto categoria profissional, qual é a sua realidade, qual é a alternativa que você busca, o que que você pleiteia nessa sociedade, passa primeiro por discussões, conscientização, discussão, aí sim vem a questão do empoderamento, aí sim o desdobramento desse empoderamento pode ser de repente a ocupação de uma escola, no caso. Mas eu não vi aqui nenhum aluno empoderado, nenhum aluno com vertente política crítica, eu vi aqui pessoas sentadas, gritando, namorando, fazendo outras coisas mais, mas de repente sem saber nem porque que estavam ali, era um modismo, né. É... alunos do grêmio de uma escola fazendo aquele alvoroço todo e depois que o movimento terminou, que a ocupação acabou esses mesmos alunos, e sobretudo líderes do movimento era exatamente os que matavam aula, era exatamente os que não estavam dentro da sala de aula. Estavam na escola, não na sala de aula, menos ainda na aula de História. Então... não me convence (VANDA).

Nesse momento, a professora reconhece que a ocupação até poderia ser um canal de luta, mas desde que os sujeitos envolvidos atravessassem um processo de conscientização, de discussão a respeito da situação na qual se encontram, do que almejam, e assim, se revistam de um empoderamento. Todavia, para ela, os ocupantes não caminharam por esse trajeto. O

teriam solicitado que eles se afastassem, e eles foram para um alojamento, um lugar apartado dos demais. Neste local, teria havido uma discussão entre eles,” o que resultou na morte de um deles. A reportagem apresentou as divergências em relação aos dois estudantes envolvidos: enquanto o secretário de Segurança do Paraná afirmou que eles participavam da ocupação, o movimento Ocupa Paraná asseverou que o aluno falecido não participou. Visto em: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/10/adolescente-e-encontrado-morto-dentro-de-colegio-estadual-ocupado.html>. Acesso em: 30/10/2020.

modo de ver a ocupação externado por Vanda entra em choque com o que foi apresentado na mídia, a partir das entrevistas com grupos de ocupantes de diferentes escolas, inclusive os da Escola 2. Como apontado em linhas anteriores, eles evidenciaram os problemas das instituições e até criaram a UEC, objetivando debater as pautas de cada escola ocupada. Quanto às aulas de História, segundo a docente, os alunos não estavam presentes. Em outra parte da entrevista, ela afirmou:

[...] outra coisa é aluno que ainda não tem maturidade, que ainda tá naquele momento de se auto afirmar enquanto adolescente, enquanto jovem, que quer ibope, que não tem criticidade, na própria aula de História ele não tá ligando pra nada, ele tá no Facebook, ele tá no WhatsApp, que conteúdo tem esse aluno pra ocupar uma escola reivindicando é, melhorias na educação? Então é uma contradição (VANDA).

Ao menos os discentes que colaboraram com esta pesquisa, pelo que foi apresentado ao longo da tese, têm uma compreensão sobre os seus direitos. Um grupo até mesmo estabeleceu relações entre os direitos humanos e o que disseram já ter visto em aulas de História.

A outra professora da Escola 2 que participou da pesquisa, Isabel, viu a ocupação de forma mais positiva:

Eu acho que toda forma de manifestação, pacífica, né, óbvio, na qual ele tá lutando por uma coisa que seja o ideal, ideal da escola, melhoria da escola, melhoria do ensino, os alunos enfrentam tanto problemas nessa cidade, problema do transporte, eles querem chegar à escola pra estudar e o transporte é precário, então eles se manifestarem, eles formarem um grêmio, eles, eles terem uma participação, é... no setor estudantil, tudo isso leva ele ser um, um bom cidadão, é, uma pessoa que expressa sua opinião, que lute pelos seus direitos. Então a ocupação ela foi válida nesse sentido, né. A gente vê que o, o aluno teve a consciência da necessidade de se manifestar, que foi uma manifestação pacífica, que não houve danos a integridade física dele, é... e que fez ele questionar a sociedade, o que está, eu acho válido. Eu sou muito medrosa com questão de violência, que vá por em risco a integridade física, mas você se manifestar, você emitir sua opinião assim como você ouvir também, é muito importante (ISABEL).

A docente percebeu a ocupação enquanto luta por melhorias no âmbito educacional, enquanto ato de manifestação que leva os alunos a ser o que ela entende por bons cidadãos. Ela reconheceu a conscientização dos estudantes no tocante às suas próprias necessidades naquele contexto. Sobre se o ensino de História contribuiu de alguma forma para a atuação dos alunos na ocupação, ela apontou:

Com certeza. Eu acho que não passa, não só pelo ensino de História, o ensino de Matemática, o ensino de Filosofia, de Geografia, toda matéria que, que fale com o aluno que ele tem que lutar pelos seus direitos, que ele tem que se conscientizar, que

ele tem que buscar uma qualidade de vida, um estudo melhor. Às vezes a gente fala pro aluno, a gente consegue dar mais pra vocês quando vocês questionam mais. Se você fica muito apático, se você não... não diz nem, quando a gente fala assim, como é que eu vou saber quais são as dúvidas de vocês se vocês não perguntam nada. Então não só o ensino de História, como o aluno está presente na escola, e aí a gente vem pra aquela grande questão da evasão escolar, de quantos esses, né, que a gente tem aqui, três turmas de, cinco turmas de formandos de 3º ano, quantos poderiam estar no lugar de vocês terminando o 3º ano? Né, se a gente tem onze turmas de 1º, né... a gente vê como eles vão evadindo e chega a ter cinco turmas de 3º ano, eu acho uma pena isso, né, porque o sonho da gente é se tem onze de 1º ano, que tenha onze de 3º, que eles fechem daqui a três anos [...]. Então a conscientização disso aí é extremamente importante, não só o ensino de História, como as outras matérias, o convívio no âmbito escolar, as necessidades que a gente tem numa escola vão contribuir que ele se manifeste, como se manifestaram na ocupação (ISABEL).

Conforme Isabel, não só a História ensinada, mas também as outras disciplinas e a própria instituição escolar tem a sua contribuição para a participação política dos discentes, como na ocupação. Assim, para ela, é de suma importância que o estudante esteja presente na escola e que participe das aulas. As necessidades que os estudantes padecem na escola também contribuem para que eles se manifestem.

Pelo que foi apresentado até aqui, constatou-se que os três docentes entendem que o ensino de História pode contribuir de alguma forma para a luta pelos direitos, mas, na perspectiva de Raoni e Vanda, esse não foi o caso da ocupação estudantil. Vanda, inclusive, não percebeu o movimento enquanto participação política. De modo contrário, Isabel entende que a História ensinada foi um elemento que contribuiu naquela atuação, ao possibilitar a conscientização dos alunos, por exemplo.

Existe um pressuposto, endossado pelos documentos normativos da educação, como já aludido, de que é preciso formar a consciência crítica dos alunos, de que é preciso formar os alunos para a cidadania. Os docentes participantes desta pesquisa demonstraram não fugir desse entendimento que é dado, eles afirmaram que a História escolar pode contribuir em termos de lutas por direitos e conectaram os conteúdos que ensinam a tal temática. No entanto, quando foram chamados a refletir sobre o meio onde trabalham, quando questionados se o ensino de História contribuiu de alguma forma para que os estudantes tenham consciência da sua luta por direitos via ocupação, para dois desses docentes é como se a pergunta fosse sem sentido, uma coisa não se articula à outra. Essa percepção tem coerência com o que foi registrado no primeiro capítulo: os professores não consideram que seus alunos conheçam os direitos humanos, ao menos não plenamente.

Assim, nos indagamos se esses docentes se percebem conscientemente e intencionalmente em lugar de quem forma os alunos, de quem tem recursos à sua mão para formar os estudantes com consciência e conhecimento em relação aos direitos humanos, ao

exercício da cidadania, ou se estão apenas apoiados num pressuposto vazio, que não se aplica. A professora Isabel foi mais assertiva sobre essa questão, o professor Raoni manteve algum contato com os discentes no contexto da ocupação, a professora Vanda, em momento anterior, afirmou buscar desenvolver em suas aulas o respeito às diferenças, esses são indícios positivos.

3.6 O movimento de ocupação das escolas pelos estudantes e o ensino de História: um olhar sobre as falas dos alunos

Vimos anteriormente, que a maioria dos estudantes que se manifestou nos grupos focais compreende que a História ensinada pode contribuir de alguma forma para a luta pelos direitos humanos. No presente tópico, apresentarei as perspectivas desses alunos quanto a essa possível contribuição no movimento de ocupação estudantil, mas, antes disso, abordarei o modo como eles perceberam tal movimento. Ademais, foi perguntando no questionário aplicado aos discentes se eles já participaram de algum movimento social. Almejava-se identificar o envolvimento dos alunos com a participação política, a partir de outras mobilizações, verificar se é uma prática que eles já aderiram em outro momento, para além da ocupação. Compreendo a existência de outras formas de participação, outras modalidades, mas, para o questionário, elegi a participação no âmbito dos movimentos sociais. No questionário também foi indagado se eles participaram da própria ocupação de 2016 e a justificativa para tal resposta.

Na Escola 1, dos 27 alunos que contribuíram com a pesquisa, 2 asseveraram participar (ou ter participado) de algum movimento social. Quando questionados acerca de qual movimento, uma aluna escreveu “ONG”, mas sem identificá-la, e um aluno escreveu “casa de recuperação de viciados”. Sabe-se, conforme Gonh (2004), que movimentos sociais e ONGs possuem suas próprias características, dessa forma, não se trata exatamente da mesma coisa, mas ambos podem atuar na organização da população. As ONGs também podem ser uma via para ou uma modalidade de participação política. Quanto à casa de recuperação, não temos informações se foi um trabalho voluntário – que também pode se relacionar à participação política – ou algum outro vínculo.

No que diz respeito à ocupação dos estudantes realizada no interior da Escola 1, no ano de 2016, outros 2 alunos registraram no questionário ter participado. Interessante notar

que esses mesmos discentes não afirmaram ter participado de algum movimento social, assim, pode-se interpretar que, para eles, a ocupação não se enquadra no âmbito de tais movimentos. Gohn (2018) entende que o movimento dos secundaristas de 2015 e 2016 se insere na perspectiva dos novíssimos movimentos sociais. Ao justificarem o porquê de terem participado, os estudantes responderam: “pra mantermos as escolas limpas, abertas” e “para reivindicar melhorias para escola”. Essas respostas que escreveram no questionário, positivas, se destoam do que eles irão falar no momento do grupo focal acerca da ocupação, que foi um olhar mais negativo, como será apresentado nas próximas páginas.

Os demais que registraram alguma justificativa e que não participaram da ocupação escreveram as seguintes razões: por questões familiares, por não estudarem na escola naquele período, por problemas quanto aos objetivos da ocupação, por acreditarem na ausência de êxito do movimento e outras razões, conforme os quadros 12, 13, 14, 15 e 16 a seguir. Sobre as questões familiares, como abordado anteriormente, ainda nos finais da década de 1990 pesquisas já ressaltavam o pouco estímulo no espaço familiar para a participação política dos jovens, embora esse seja um espaço privilegiado de socialização política.

Quadro 12 – Questões familiares

- “Porque meus responsáveis não autorizaram.”
- “Problemas familiares.”
- “Meus pais acharam melhor eu não vim.”

Fonte: A autora, 2020.

Quadro 13 – Alunos não estudavam na escola

- “Estudava em outra escola.”
- “Minha matrícula [...] foi feita em 2018, ou seja, eu não era estudante nesse ano.”
- “Porque eu não estava lá.”

Fonte: A autora, 2020.

Quadro 14 – Problemas quanto aos objetivos da ocupação

- “Porque muitos vão sem saber o real motivo e virou massa de manobra.”
- “Os alunos se perderam do foco.”

Fonte: A autora, 2020.

Quadro 15 – Ausência de êxito do movimento

- “Pois achei que não daria resultado.”
- “Porque não acho movimentos de ocupação interessantes.”
- “Porque não acho que ocupar uma escola vá fazer com que o problema se resolva.”

Fonte: A autora, 2020.

Quadro 16 – Outras razões

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - “Porque não tive oportunidade.” - “Pois é um pouco distante...” - “No momento estava acidentado.” |
|---|

Fonte: A autora, 2020.

Ao se manifestarem sobre a ocupação estudantil na escola onde estudavam, no ano de 2016, os estudantes da Escola 1 externaram visões variadas, não entrando em um consenso. Dois estudantes falaram que não poderiam opinar, pois não estudavam na escola. Serão apresentadas nas próximas linhas as falas dos que consideraram o movimento numa perspectiva positiva, e, posteriormente, sob um ponto de vista negativo.

Nas palavras de um aluno: “eu acho que é uma forma de se expressar” (G1); nos dizeres de uma aluna: “uma forma de lutar pelos direitos” (G1). Ambos associaram a ocupação ao plano dos direitos, o primeiro ao aludir de certa maneira à liberdade de expressão, e a segunda, ao atrelar ocupação e luta por direitos. O primeiro estudante mencionou ainda o “direito de poder estudar”. Compreensão semelhante também esteve presente na fala de outra discente:

Mesmo que não tenha tido resultado desejado, foi válido porque mostrou pra muitas pessoas que sim os estudantes estão lutando pelos seus direitos, sim os estudantes estão atentos ao que estão querendo fazer com o nosso ensino. Então eu acho que assim, por mais que não tenha alcançado o objetivo desejado, foi válido, porque mostrou que nós jovens, por mais que eu não tenha participado, mas falando por quem participou [...] mostrou que sim, nós jovens estamos sim atentos e participantes na decisão do nosso futuro, então eu acho que valeu a pena (G2).

Dois colegas de turma disseram concordar com esse ponto de vista. A aluna se referiu aos jovens não como sujeitos passivos e despreocupados com aquilo que os afeta, mas como aqueles que estavam lutando pelos seus direitos, apesar de não terem alcançado o que era desejado.

Um dos alunos que participou da ocupação apontou que: “ela tá falando de um jeito certo, só que tipo... [...] eu participei, na prática ninguém fez nada com nada, só a única coisa que fizeram foi limpar só o banheiro só, ninguém fazia nada, foi a maior bagunça” (G2). Ele chamou atenção para a desorganização no interior da escola, mas reconheceu que os ocupantes arrumaram algumas salas, “a quadra, só um cadim, e que era pra gente mesmo, né, porque a gente ia dormir, usar o banheiro, na quadra jogar bola, e tal.” Esse aluno disse ainda que eles foram entrevistados, passaram na televisão, mas deu a entender que muitos participantes não levaram o movimento a sério, e acabaram por influenciar os demais: “por

exemplo, tinha umas 30 cabeças, 5 queria ajudar, aí você acha que, é vai lá então ô bobão, seu otário, tem nego que ficava assim, entendeu?” Dessa forma, para ele, a ocupação não foi válida. Alguns de seus colegas compartilharam essa opinião, inclusive o outro estudante que também participou da ocupação. Os dois alunos que participaram justificaram sua participação, via questionário, apresentando motivações positivas, mas entenderam que a prática foi diferente.

Vemos pelas falas acima que o aluno atentou para o que foi concretizado no interior da escola, em termos de limpeza e arrumação, ao contrário de sua colega, que insistiu para um possível significado da ocupação – a luta:

Então, como eu falei, pode não ter alcançado o objetivo desejado, de mostrar que sim nós estamos aqui, vamos fazer valer, vamos cuidar, pode não ter sido assim, mas mostrou pra todo mundo que vocês estão dispostos a lutar por isso, então acho que isso fez valer a pena, por mais que na hora que, ah, não tem nada pra fazer, vamos ficar aqui à toa, ok, não foi bem o objetivo. [...] Aí volta na pergunta anterior, que a história pode mudar os atos atuais sim, porque olha, teve essa ocupação que não foi bem desejado, aí não quero que seja necessário ter outra ocupação para que olhem pra gente, mas caso tenha, vocês já têm um reflexo de como foi lá atrás pra fazer diferente, ou seja, vocês já têm uma história de como foi pra fazer diferente (G2).

Partindo da discussão do tópico anterior, a aluna volta a aludir à história enquanto exemplo ou referência para que se faça algo melhor no presente, exemplificando que caso ocorra outra ocupação, os discentes, se embasando nas experiências passadas, poderiam fazer diferente. Com esse ponto de vista, seu colega que participou da ocupação concordou. A questão discutida no grupo focal fez esse aluno repensar e ouvir o outro.

Outros estudantes entenderam a ocupação dos alunos na Escola 1 numa perspectiva mais negativa. Como pontou uma discente: “na minha concepção não foi válido porque eu acho que... a escola não vai fazer as coisas melhorarem” (G3). Sua colega de turma complementa:

Eu também acho que não foi... [...] a gente fez várias reuniões esse ano, aí teve muita gente que falava, mas aí ocupa a escola e a gente tá aqui dentro, quem tá lá fora não sabe o que a gente tá passando, se eles tão aqui dentro. A gente tem que ir é pra rua, né, eles falaram muito isso, a gente tinha que fazer manifestação, levar cartaz, para que as pessoas lá fora soubessem o que tá acontecendo aqui dentro, o descaso do governo com a escola, porque ocupar, você não vai tá atingindo o governo de nenhuma forma com isso, você não vai tá fazendo a população saber o que a escola tá passando, vai tá aqui dentro, escondido (G3).

Tal fala está em consonância com o que foi dito pelo professor Raoni, a ideia de que os alunos deveriam ir às ruas, levar a discussão para a comunidade. Para essa discente e suas

duas colegas, a ocupação da escola não chamaria a atenção da sociedade e das autoridades para os problemas da instituição. Mas elas concordam que outros meios poderiam ser mais efetivos, como a manifestação nas ruas: “[...] é mais válido fazer uma manifestação” (G3). De qualquer forma, sabe-se que as ocupações nas escolas em Campos foram divulgadas, ao menos pelas reportagens regionais anunciadas nos meios de comunicação, via televisão e internet, como apresentado em tópico anterior. Um dado interessante do excerto acima, quando a estudante mencionou a realização de reuniões, também aqui faz despontar a percepção de que aqueles jovens pareciam não estar apáticos para tratar sobre assuntos que os afetavam. Inclusive, em uma rápida procura em sites de busca, é possível encontrar notícias postadas em diferentes períodos, divulgando o bloqueio de parte da avenida que corta a escola, pelos alunos, em forma de distintos protestos³⁵.

Dois discentes comentaram que em período anterior eles não tinham almoço, e “agora tá tendo pelo menos” (G1). Duas meninas mencionaram as condições ruins da Escola 1 no momento em que ocorreu a ocupação: “lembra que a gente tava vindo pra escola sem ter limpeza, sem ter comida...” (G3), “sem ter porteiro” (G3). Mas, para uma delas, a ocupação não resolveu os problemas da instituição: “foi desnecessário [...] não houve mudanças. As mudanças na verdade começaram mais esse ano, né.” Na concepção de outra estudante, os discentes “[...] muitas vezes eles usavam como lazer” (G3), usavam a escola como espaço de lazer no momento da ocupação. Segundo elas, os ocupantes:

Marcela: faziam churrasco na escola.

Luiza: é gente que não tem o que fazer, né.

Marcela: é, faziam churrasco na escola, traziam vídeo game, aí eles ficavam aqui, tipo assim...

Luiza: ou seja, eles vinham pra cá pra se divertir e nem foi pra com intuito também de tentar trazer uma melhoria pra escola.

[...]

Alice: acabaram misturando as coisas.

Luiza: e bagunça (G3).

Essas alunas, nesse momento, não perceberam a ocupação enquanto um movimento de luta por direitos, de participação política. Posteriormente, na última pergunta do grupo focal, veremos que uma delas associou ocupação e luta por direitos. O estudante que participou da ocupação, referido em linhas anteriores, também afirmou que os ocupantes faziam churrasco e que a ocupação foi uma bagunça, “foi uma perda de tempo” (G2). Nessa mesma

³⁵ As notícias não serão divulgadas na tese para preservar a identidade da Escola 1, conforme o que foi submetido ao Comitê de Ética.

compreensão, outra discente apontou: “o quê que adiantou eles ocuparem a escola, não entendi até agora. [...] eu não vi diferença” (G1).

A última pergunta apresentada aos estudantes no grupo focal indagava se o ensino de História contribuiu de alguma forma para a atuação dos alunos no movimento de ocupação. Pelas próprias respostas concedidas pelos discentes e pelo professor Raoni acerca da ocupação, é provável que as aulas de História em si, naquele contexto, não tenham contribuído para aquela mobilização dos estudantes. Mas essa é uma questão que propiciou a discussão acerca das possibilidades das aulas de História trazerem elementos para que os estudantes compreendam que podem se engajar e lutar em prol de seus direitos.

Interessante notar que alunos que não participaram do movimento cogitaram respostas indicando que a História ensinada contribuiu para a atuação dos ocupantes, e essas respostas, para além de condizerem ou não com o fato, nos fornecem mais indícios de que é possível o aluno entender que pode lutar pelos seus direitos – ou de que é possível construir disposições –, a partir do que ele aprende nas aulas de História. De acordo com um discente: “acho que sim, porque, é... eles, no ensino de História a gente percebe que eles não tinham esse direito e eles que lutaram, se eles podem lutar, por que nós não podemos lutar agora?” (G1). Pelo menos dois estudantes concordaram com esse ponto de vista. Pela discussão em pauta, pode-se interpretar que o direito ao qual o aluno se refere diz respeito ao âmbito das liberdades – de manifestação, de expressão. As aulas de História mostram que tal direito foi objeto de luta no passado, assim, se antes os indivíduos lutavam pelos seus direitos, também hoje as pessoas podem lutar por eles, nesse caso via ocupação. O aluno se reconhece como agente histórico e o passado não ficou para trás, ele se incorpora ao presente na forma de lutas.

Nessa perspectiva, seu colega de turma aponta que:

Eu acho que sim, porque, antigamente era muito pressão popular, né, aquelas pessoas se reuniam em algum local pra botar pressão sobre o que tava acontecendo, eu acho que isso reflete, tipo, a greve é bastante disso, eu vou pra um local, causa pressão popular, eles ver que a escola não tá funcionando e tendo que, vai ter que tomar medidas pra isso, eu acho que como isso aconteceu com muita gente na história, em revoluções, etc., eu acho que isso é...reflete no que hoje é o movimento de ocupação também (G1).

Pode-se interpretar que para o aluno, as experiências de outras gerações – nesse caso a pressão popular – abordadas nas aulas, ainda fazem sentido, elas se refletem na atualidade, na atuação de outros sujeitos, como nas ocupações estudantis. Novamente, desponta o passado (presente), que também se manifesta na fala de outra aluna:

Eu acho que sim [...] porque se a gente for olhar na história, mostra que, é, pra conseguir hoje o direito à democracia teve que ter um movimento contra a ditadura, então as pessoas tiveram que se unir e mostrar que estavam ali dispostas pra conseguir isso, então se for comparar os atos não foi muito diferente. Os alunos se uniram, mesmo que não no objetivo, não que na prática não tenha sido o objetivo final, mas os alunos se uniram pra lutar pelos seus direito de uma boa educação. Então se a gente for olhar na história, eu acho que se lá atrás ninguém tivesse tido a ideia de manifestação, de lutar por isso e por aquilo, eu acho que hoje ninguém teria pensado assim, e não, vamos nos unir, vamos correr atrás [...] (G2).

Seus colegas de turma concordaram com tal ponto de vista. A discente coloca em lado semelhante um movimento contra a ditadura e a ocupação dos alunos: sem considerar as distintas proporções, ela compreende que ambos são ações de luta por direitos. As experiências passadas, que são estudadas nas aulas de História, são exemplos, referências para ações no presente, como a própria luta por direitos.

Para outra aluna, o ensino de História “contribuiu mais pra eles pensarem em lutar pelos direitos, mas da forma errada [...] mas eles mesmos tiveram a noção que eles poderiam ter mudado alguma coisa, fazendo uma coisa, tipo, na hora” (G3). Sua colega complementa: “aquele momento de que, ah a escola tá ruim, vamos fazer alguma coisa pra vê se melhora, aí uma ocupação” (G3). A aluna que anteriormente percebeu a ocupação como um momento de lazer dos estudantes, agora aponta que os ocupantes pensaram em lutar pelos seus direitos, mas mantém sua opinião de que a ocupação não é o meio de luta mais efetivo.

Dois estudantes apontaram que o ensino de História não teve contribuição no movimento de ocupação e duas alunas manifestaram não saber, segundo uma delas: “ah eu não sei, porque eu não sei o que tava passando na cabeça deles, não sei se foi o de História, se foi outra coisa, pode ter sido influenciado” (G3).

Tem-se, portanto, visões distintas acerca da ocupação estudantil na Escola 1: ela foi percebida, por um lado, enquanto um movimento de luta por direitos, embora não tenha alcançado o resultado almejado, e por outro, enquanto ação desorganizada que perdeu o seu foco e não trouxe melhorias para a escola. Perspectivas diferentes também foram externadas em relação a possível contribuição do ensino de História para a atuação dos ocupantes: não houve contribuição, pode ter existido contribuição quando os sujeitos se reconhecem como agentes históricos, a partir do que veem em História, e pelas experiências passadas apresentadas nas aulas que refletem ou são referências para a ação no presente.

No que diz respeito às respostas obtidas com os alunos da Escola 2, por meio do questionário, foi possível constatar que dos 36 discentes que contribuíram com a pesquisa, 4 asseveraram participar (ou ter participado) de algum movimento social. Quando questionados acerca de qual movimento, as seguintes respostas foram registradas: “na passeata contra

Dilma”, “Feminismo”, “Instituto Plínio Corrêa de Oliveira – IPCO” e “Movimento secundarista”.

Sobre essas informações, pontuo algumas considerações: a resposta acerca da participação em manifesto contra a ex-presidenta, organizado principalmente pelos novíssimos movimentos sociais, VPR e MBL, que também atuaram em Campos, indica uma posição e participação política do aluno naquele contexto de disputas. Indica uma adesão ao chamado de mobilização nas ruas, o que não quer dizer necessariamente que ele é (ou foi) um membro ativo de algum movimento; O IPCO, aludido por outro discente, não se declara enquanto movimento social, mas como associação de direito privado sem fins econômicos. Entre as finalidades do Instituto, conforme exposto em sua página na internet³⁶, está a de fornecer formação aos jovens quanto à fé católica, bem como divulgar as obras, o pensamento contra revolucionário do líder católico Plínio Oliveira, sua luta antissocialista, anticomunista e antiprogressista. O instituto se manifesta contra o aborto, a “agenda homossexual”, a “ideologia de gênero”, algo que talvez possa ser compartilhado pelo estudante que participou da pesquisa; O “Feminismo” registrado por uma aluna, apesar de vago por não especificar qual movimento ou vertente, pode ser entendido enquanto forma de movimento social e uma própria referência para um posicionamento no meio em que vive; Sobre a última resposta, o “Movimento secundarista”, é interessante notar que na Escola 2 ele foi percebido enquanto um movimento social, diferentemente de como ocorreu na Escola 1. Constata-se, assim, adesões políticas distintas, diferenças no que diz respeito às modalidades de participação.

Sobre a ocupação dos estudantes realizada no interior da Escola 2, no ano de 2016, nenhum dos 36 alunos que contribuiu com a pesquisa participou da ocupação na instituição. É preciso ressaltar que a aluna que apontou ter participado do movimento secundarista, participou em São Paulo e não em Campos: “participei em 2015 do mov. de ocupação de SP.” Ao justificarem o porquê de não terem participado, os estudantes que concederam alguma resposta apontaram razões que se assemelham às indicadas pelos alunos da Escola 1 e outras que se diferem.

Entre as razões similares estão às questões que envolvem os familiares – e aqui ficou mais evidente a não autorização dos responsáveis, da figura materna principalmente – e por não estudarem na escola naquele período. Já as razões que se diferem e que justificaram a não participação são: a menoridade do discente no momento em que ocorreu a ocupação, sua falta

³⁶ Disponível em: <<https://ipco.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 26/10/2020.

de interesse no movimento ou outra preferência, a falta de tempo e por considerarem a ocupação desnecessária, conforme os quadros 17, 18, 19, 20, 21 e 22 a seguir:

Quadro 17 – Questões familiares/autorização dos responsáveis

- “Minha família não permitia achava perigoso.”
- “Preguiçosos, minha mãe não permitiu.”
- “Minha mãe nunca permitiria.”
- “Minha mãe não permitiu.”

Fonte: A autora, 2020.

Quadro 18 – Alunos não estudavam na escola

- “Não estudava aqui.” (Registrado em 2 questionários).
- “Porque não estudava aqui.”
- “Porque não estudava nessa escola.”
- “Eu era de outra escola.”
- “Porque eu não estudava aqui.” (Registrado em 2 questionários)
- “Não morava aqui.”
- “Não estava na escola estudando ainda.”
- “Eu não estudava.”
- “Eu não estudava aqui.” (Registrado em 2 questionários)
- “Não estudava ainda nessa escola.”

Fonte: A autora, 2020.

Quadro 19 – Menoridade

- “Porque eu era menor e não quis.”
- “Era menor de idade.”
- “Porque eu era menor de idade.”

Fonte: A autora, 2020.

Quadro 20 – Falta de interesse ou outra preferência

- “Porque eu não quis.”
- “Porque preferi ficar em casa.”
- “Porque eu não me interessei.”

Fonte: A autora, 2020.

Quadro 21 – Falta de tempo

- “Porque não tenho tempo.”
- “Não tive tempo.”

Fonte: A autora, 2020.

Quadro 22 – Ocupação desnecessária

<p>“Era desnecessário, pois os alunos não tinham muito juízo.” “Pois era desnecessário.”</p>

Fonte: A autora, 2020.

Na Escola 2, quando questionados sobre o que tinham a dizer acerca da ocupação estudantil naquela instituição, os estudantes também apresentaram visões distintas, tendo aqueles que consideraram a ocupação como um ato positivo e outros que a perceberam de modo negativo. Outros discentes não estudavam na escola naquele período, então não se manifestaram.

A questão da luta por direitos despontou novamente entre os argumentos de quem se manifestou positivamente. Para uma discente: “[...] nem ao menos conseguiu o que a gente queria. Mas o que importou que todo mundo se uniu pra poder lutar, entendeu?” (G3). Conforme sua colega, eles almejavam uma coisa e receberam outra: “eles lutaram por ar condicionado e deram ventilador” (G3). Na perspectiva de outro aluno em relação à ocupação: “eu concordo pelo fato deles tá querendo o direito deles” (G1) e de sua colega de turma: “eu concordo, eu acho que cada um tem que lutar pelos seus direitos” (G1).

Três estudantes apontaram que após a ocupação houve melhoria na escola: “não tinha livro, tava faltando livro, agora tem” (G1), “não tinha ar condicionado, era calor, era uma coisa horrorosa a escola” (G1), “mas agora depois que houve essa ocupação não ficou melhor a escola? [...] a escola não tinha nem ventilador” (G1). Segundo uma aluna, os estudantes poderiam ter alcançado mais conquistas: “eu acho que foi válido mas foi, dá pra ter sido mais porque eles podiam ter dado mais, entendeu?” (G3). Dois jovens criticaram o fato da escola se encontrar de tal maneira que levou os estudantes a intervirem: “eu acho que não deveria ter chegado a esse ponto, entendeu?” (G1), “a gente tá querendo dizer que foi irresponsabilidade do governo” (G1). Eles entendem que cabe ao governo oferecer as condições adequadas para o funcionamento da escola.

Por outro lado, para um discente, o entendimento é de que havia uma minoria que estava impedindo a maioria de estudar: “eu não acho certo um grupo na minoria querendo impedir outros alunos de estudar. Se a maioria quer estudar, deixa a maioria estudar” (G1). Em relação à falta de recurso da instituição, ele ainda apontou: “sobre esse assunto de ventilador, essas coisas, tem aluno que quebra o ventilador, e não merece [...]”. Enquanto os dois estudantes mencionados em parágrafo anterior olharam para o governo enquanto responsável por manter a escola, esse discente mirou os próprios alunos. Sua colega de turma

se manifestou discordando da opinião de que os ocupantes estavam impedindo os estudantes de aprenderem.

Para 3 estudantes, a ocupação não acarretou alterações para a Escola 2: “não mudou nada” (G2), “eu nem sei o quê que fizeram aqui” (G2), “pra mim a mesma coisa” (G1). A ideia de que a ocupação foi apenas uma bagunça também esteve presente na fala de uma discente da Escola 2: “[...] ficaram por causa de algazarra, nem pra nada. [...] ficaram de bagunça, depois que voltou, né. [...] Logo depois que voltou, lá no auditório tinha vários DVDs, filme de terror, sujeira [...] então não foi válido não” (G2).

Portanto, verifica-se que a associação entre a ocupação e a luta por direito também esteve presente na fala de alunos da Escola 2. Diferentemente dos discentes da Escola 1, na escola 2 foram indicadas respostas que reconhecem alguma melhoria na instituição após a ocupação. Mas, assim como na Escola 1, também aqui despontou a ideia de que a ocupação foi desorganizada e não trouxe mudanças para a instituição.

Por fim, sobre a última pergunta apresentada no grupo focal, que questionava se o ensino de História contribuiu de alguma forma para a atuação dos alunos no movimento de ocupação, também na Escola 2, ainda que não tenham participado, os estudantes expuseram opiniões distintas: despontaram tanto o sim como o não em meio as respostas. Entre as positivas, na perspectiva de uma discente, “pra quem tinha conhecimento, sim, [...] tinha o interesse de estudar, sim” (G1). O ensino de História não poderia oferecer alguma contribuição se o aluno não estuda e não tem conhecimento da disciplina.

Para outra aluna: “[...] a população antigamente protestava na rua quando queria alguma coisa, e isso foi passando de geração em geração [...]” (G3). O passado presente se manifestando novamente. É como se as lutas por direitos, que são trazidas nas aulas de História, representassem uma experiência que herdamos de nossos ancestrais, sendo apoderada pelos estudantes na forma da ocupação. Ainda para ela, o ensino de História: “ensinou a gente a ser rebelde, a se impor contra o que o governo impõe”.

Um discente indicou que o que levou a atuação dos alunos foi o próprio descaso do governo em relação à escola, mas também deu a entender que algo ocorrido no passado e visto nas aulas pode representar uma referência para a ação no presente: “eu acho que foi mais por falta de vergonha do governo. [...] a não ser se, eu não tenho muito conhecimento de História, não sei se teve alguma coisa que aconteceu na história que também foi igual ao que aconteceu nas escolas” (G1).

Por outro lado, um aluno entendeu que “[...] não tem nada a ver, porque se fosse mesmo eles não ia fazer ocupação eles iam querer estudar” (G1). Na turma do 2º ano, pelo

menos três discentes que não perceberam a ocupação como válida, se manifestaram, portanto, apontando que o ensino de História não contribuiu com a ocupação. De modo semelhante, uma aluna disse que “[...] as crianças daqui não estavam muito interessadas, eles iam pro centro, ficavam na frente da escola gritando que queria ar condicionado” (G1). Parece que ela não percebeu seriedade no movimento, assim, compreendeu que a História ensinada não contribuiu para aquela atuação.

Portanto, também na Escola 2, foram contempladas percepções variadas e conflitantes acerca da ocupação estudantil: ela foi percebida enquanto movimento de luta por direitos, que trouxe alguma melhoria para a instituição, e também enquanto ação desorganizada que não acarretou mudanças. Quanto à possível contribuição do ensino de História para a atuação dos ocupantes, as respostas foram igualmente distintas: não houve contribuição, já que o movimento não foi percebido numa perspectiva positiva para um grupo, e pode ter existido alguma contribuição para quem tem conhecimento da disciplina e estuda, além do fato da História ensinada apresentar experiências passadas de protestos que são herdadas pelos sujeitos no presente, que podem representar uma referência para a ação no presente.

CONCLUSÃO

A presente tese buscou analisar as representações sobre os direitos humanos e a relação destes direitos e da própria luta por direitos com o ensino de História, nas falas de alunos do ensino médio de duas escolas públicas e dos três professores de História que ali atuavam. Compreendemos a relevância dessa investigação, visto que os direitos humanos embora tenham sido afirmados no Brasil nas últimas décadas, não deixaram de sofrer ataques e violações, sendo objeto de constantes disputas. A escola desponta enquanto espaço importante a contribuir para o conhecimento, a promoção e proteção dos direitos humanos no contexto de sua afirmação e, ao mesmo tempo, violação permanente. Defendemos que o ensino de História pode ser um relevante aliado nesse processo e pretendíamos verificar se essa hipótese se realiza em escolas de ensino médio de um grande município do interior do Rio de Janeiro e a partir de que perspectivas, entre alunos e professores.

Ao longo da escrita da tese, foi realizado o seguinte movimento: discutimos os modos de ver os direitos humanos nas falas dos participantes, e, posteriormente, como eles relacionaram a temática dos direitos com os conteúdos curriculares da História ensinada, que aborda assuntos sobre outros tempos, outros espaços, distantes deles. Após isso, o debate girou em torno de como estudantes e docentes se colocaram diante de questões contemporâneas que evocam os direitos humanos, partindo de matérias jornalísticas atuais, mas que, a princípio, dizem respeito a um outro. Notícias do presente que não tem a ver diretamente com os conteúdos de História. Por fim, considerando algo ainda mais próximo dos participantes, as discussões versaram sobre repercussões possíveis entre o ensino de História e lutas por direitos, tendo em vista os modos de ver as ocupações estudantis nas Escolas 1 e 2.

Os grupos focais e as entrevistas ainda possibilitaram um trabalho pedagógico com os colaboradores desta pesquisa a partir do diálogo sobre a temática, eles foram chamados a pensar sobre diferentes questões. Ao longo das elaborações de suas reflexões e posicionamentos, os alunos se mostraram numa posição de quem está se fazendo, se construindo, de quem está sujeito a repensar. Eles trouxeram diferentes pensamentos – influenciados pela escola, pela mídia em geral, pelo senso comum, por suas experiências – concordaram com alguns pontos de vista, discordaram de outros, dialogaram, mudaram de ideia, ouviram o outro. Os professores se deslocaram menos, pois aparentemente estão em um

lugar de mais certezas. É oportuno registrar que a concretização da pesquisa também me modificou: me propiciou mais conhecimento, mais aprendizado, um novo olhar sobre o ensino de História, sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre os próprios jovens do ensino médio, um olhar mais positivo sobre eles.

Foi abordada inicialmente nesta tese, no capítulo 1, uma discussão teórica acerca dos direitos humanos, de forma a abranger a articulação entre a dimensão universalista dos direitos, que fundamenta a premissa de igualdade, e a perspectiva da diferença, que considera as especificidades culturais, identitárias. Também foi contemplada a trajetória dos direitos humanos no Brasil, no período do pós-ditadura militar, de modo a evidenciar os avanços e retrocessos em diferentes governos, os planos de ações, os normativos, as políticas públicas para os direitos humanos efetivadas no país, tais como o PNDH I, PNDH II, PNDH-3 e o PNEDH.

Constatou-se que a referida dimensão universalista e a perspectiva do direito à diferença atravessaram as falas dos docentes quando mencionaram o que entendiam sobre os direitos humanos. Raoni atrelou direitos humanos e a dignidade da pessoa, Vanda e Isabel fizeram alusão às liberdades individuais, Vanda também se abeirou dos direitos grupais. Os direitos universais especificados pelas professoras dizem respeito aos direitos civis. Direitos sociais ou econômicos, por exemplo, não foram evocados por nenhum deles.

Para esses docentes, seus alunos não conhecem os direitos humanos, ou pelo menos não plenamente. Para justificar tal percepção, eles partiram com as seguintes justificativas: as dificuldades pelas quais atravessam as instituições escolares e, nisso, a falta de estímulo dos educadores, relacionada não só ao lado financeiro, mas também ao fato dos docentes serem alijados das discussões públicas concernentes à educação e da produção do conhecimento; os extremismos da atualidade e a intolerância por parte de alguns dos próprios discentes, que impossibilitam as discussões e o diálogo; a deficiente formação familiar e a pouca maturidade e experiência de alguns estudantes. Foram várias as razões que justificaram o não conhecimento dos direitos humanos por parte dos discentes, mas o fato do professor apenas não trabalhar tal temática não está entre elas.

Considerando que os docentes apontaram abordar os direitos humanos em sala, vimos inclusive que Raoni e Vanda tocaram nessa questão em suas aulas, o que poderia ser esperado, então, era que eles apontassem que sim, que os alunos têm uma compreensão sobre os direitos. Embora existam esses empecilhos na perspectiva dos professores, seria possível os alunos conhecerem os direitos porque é um assunto ensinado em aula. No entanto, os professores encontraram justificativas que giraram em torno até do próprio aluno enquanto

responsável por não conhecer os direitos humanos: alguns são intolerantes, não têm tanta maturidade e experiências.

Nesse sentido, esta pesquisa apresentou que, ao contrário das percepções externadas pelos docentes, seus alunos têm algum conhecimento e se posicionam acerca dos direitos humanos. Embora julgamentos pautados em pontos de vista não embasados em conhecimento escolar tenham sido registrados, eles tinham o que dizer e possuem diferentes representações sobre a temática. Os estudantes, de modo geral, foram capazes de identificar os seguintes direitos humanos: direito de ir e vir, à liberdade de expressão, à saúde, à educação, ao voto, ao saneamento básico, à segurança, a um bom trabalho, à moradia, à propriedade, à igualdade, à vida. Podemos categorizar tais direitos como referenciados à matriz liberal e de inspiração marxista ou socialista.

O modo de ver os direitos humanos como direitos que visam beneficiar delinquentes, e a ideia de que os direitos humanos devam ser usufruídos por “humanos direitos”, por pessoas que têm um bom comportamento, também estiveram presentes nas falas dos estudantes. Os direitos humanos, nessa visão, não seriam universais. Por outro lado, a noção de que os direitos humanos são direitos de todas as pessoas, independentemente de qualquer distinção, também atravessou as falas dos discentes. Essas representações fazem parte das próprias disputas em torno dos sentidos dos direitos humanos e da trajetória trilhada pelos direitos em nosso país.

Um grupo de alunos reconheceu que os direitos humanos são objeto de lutas e que não são usufruídos por todas as pessoas. As condições financeiras, a cor e o gênero foram aludidos pelos estudantes enquanto fatores que incutem no exercício dos direitos. Pela presente pesquisa, foi possível entender ainda que as mídias digitais e a própria experiência de vida contribuem na formação de ideias acerca dos direitos humanos. É oportuno destacar que se o meio midiático nem sempre divulga informações verdadeiras – nos últimos tempos as fake news têm recebido destaque – a escola e o ensino de História, em particular, podem despontar contribuindo para que os jovens não se limitem ao senso comum na elaboração de ideias sobre os direitos humanos. A articulação entre a História ensinada e os direitos humanos foi assunto discutido no capítulo 2.

No referido capítulo, inicialmente, foi analisada a temática dos direitos humanos no currículo destinado à Educação Básica, especificamente nas Diretrizes Curriculares, e no currículo direcionado ao ensino de História, passando pelos PCN e pela BNCC. Vimos que as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes para o Ensino Fundamental de 9 anos, as Diretrizes para o Ensino Médio e as Diretrizes para a EDH, cada uma à sua maneira,

contemplam a temática dos direitos humanos. As Diretrizes para a EDH asseveram que faz parte de tal educação a apreensão de conteúdos tais como a história, os processos de conquistas e violações dos direitos humanos, as legislações, os acordos que garantem os mesmos. Esses são assuntos presentes no currículo formal dedicado à História escolar, tem-se, portanto, que o ensino de História pode contribuir para a própria EDH.

Nesse sentido, ao me debruçar sobre os PCN de História, verifiquei que a temática dos direitos é abordada tanto no currículo para as séries iniciais do ensino fundamental, como as séries finais e o ensino médio. Os PCN, de maneira geral, mencionam os diferentes grupos que lutam e lutaram por direitos, tais como os movimentos ambientalistas, feministas, indígenas, negros, entre outros; para além dos direitos grupais, também fazem alusão, por exemplo, aos direitos sociais, ambientais, culturais, políticos e civis, em diferentes conteúdos, de modo a abordar tais direitos enquanto objeto de lutas, afirmação ou supressão. Ressaltam o estudo da cidadania, principalmente na perspectiva europeia, norte-americana e brasileira, em diferentes temporalidades. Os documentos que afirmam os direitos são evocados, sendo aludidas as Constituições brasileiras e as Declarações Universais.

A BNCC para a área de História também versou sobre a temática dos direitos humanos, especificamente nas partes direcionadas ao 5º, 6º e 9º ano do ensino fundamental. O currículo dedicado ao ensino médio, ligado à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, também contemplou aspectos referentes aos direitos humanos. Foi possível constatar que a BNCC não caminhou para rumos completamente distintos dos PCN, quando pensamos na associação entre conteúdos e direitos humanos. De forma geral, a BNCC indica o estudo da cidadania atrelada à questão da diversidade cultural e ao respeito às diferenças, faz menção aos direitos sociais, políticos e civis enquanto conquistas dos movimentos sociais. Evoca a Constituição brasileira de 1988 que expressa os referidos direitos, e também especifica a abordagem da Carta dos Direitos Humanos da ONU. Os direitos são explicitamente referenciados nos conteúdos que tocam a história do Brasil e da Europa.

Após a análise da configuração dos direitos humanos no currículo formal, focou-se o currículo em ação, entendendo que o primeiro pode estabelecer parâmetros relevantes para a concretização interativa do segundo. Destarte, constatou-se que os professores evocaram direitos de diferentes ordens ao explicarem os conteúdos em sala, tais como os direitos políticos, atrelados ao conteúdo sobre o Iluminismo e Primeiro Reinado; as liberdades individuais, também nesses conteúdos referidos e os direitos sociais, ligados ao conteúdo sobre a Revolução Industrial e Era Vargas. Os docentes procuraram articular tais conteúdos e

os direitos ao contexto vivido pelos estudantes, estabelecendo relações entre passado e presente.

Assim como indica o currículo formal, os professores abordaram Constituições brasileiras ao tratarem os direitos em sala, foi abordada a de 1824, a de 1934 e de 1988. Os direitos são atrelados aos documentos que os expressam. E também como ocorre em partes do currículo formal, os docentes evocaram os direitos em aula na perspectiva de sua afirmação ou supressão, nos conteúdos sobre diferentes contextos históricos, como mencionado. Além do mais, por meio desta investigação, verificou-se que os professores, com seu trabalho criativo, associaram os direitos a conteúdos que não foram associados pelo currículo formal, mostrando que muitas são as possibilidades de levar a temática dos direitos humanos para as aulas de História.

Nas entrevistas individuais, vimos que os professores confirmaram estabelecer relações entre os direitos humanos e os conteúdos que ensinam. Mais uma vez, eles demonstraram que tal relação desponta principalmente quando evocam o tempo presente e o meio de vivência de seus alunos na abordagem dos conteúdos. Essa mediação do professor entre o que é ensinado sobre o passado e o presente dos estudantes tem significativa relevância. Assuntos como Renascimento, Reforma Protestante, Revolução Francesa e escravidão no Brasil colonial foram mencionados, esses são exemplos positivos e negativos da história, em que os direitos foram percebidos na ótica da afirmação, da conquista e também da negação/ausência. Direitos universais, tais como as liberdades individuais, e as questões relacionadas ao multicultural, ao respeito às diferenças raciais, identitárias, religiosas foram atreladas àqueles conteúdos, que versam sobre a história do Brasil e da Europa.

No que diz respeito aos estudantes, foi possível constatar que a maioria dos que se manifestou também estabeleceu relações entre os conteúdos que aprenderam e os direitos humanos. A maioria que participou da pesquisa gosta de estudar História e esse é um indício positivo. Assim, em linhas gerais, os alunos também se embasaram nos exemplos da história: conteúdos como a Revolução Industrial, a Escravidão, Nazismo/2ª Guerra Mundial e Ditadura foram pensados em uma perspectiva negativa dos direitos humanos, no sentido de que eram negados ou ausentes; já conteúdos como as Diretas Já e Era Vargas foram mencionados numa perspectiva positiva, numa dimensão de afirmação dos direitos. Os alunos foram capazes de situar a temática dos direitos humanos a partir de diferentes fatos e temporalidades, identificando contextos em que os direitos foram afirmados ou negados e identificando os próprios direitos a partir dos fatos estudados em História: voto e Diretas Já, liberdade de expressão e Ditadura, direitos trabalhistas e Era Vargas, articularam liberdade religiosa e

Reforma Protestante. Os dois últimos conteúdos, inclusive, haviam sido abordados em sala naquele mesmo ano de 2018. Os alunos tiveram a compreensão de que os direitos humanos foram objeto de lutas no passado, como nas revoluções, que são estudadas em História. Não são direitos que chegaram a nós sem lutas dos diferentes atores sociais. Também nas articulações elaboradas pelos estudantes, a história do Brasil e da Europa recebeu proeminência.

É oportuno destacar que aquelas representações sobre os direitos humanos enquanto direitos de bandidos ou que devam ser usufruídos apenas por “pessoas de bem”, não foram articuladas quando estabeleceram as relações entre conteúdos de História e os direitos. Esse é um indício de que a História contribui, portanto, para que eles construam outras referências sobre os direitos humanos, indo além das forças do senso comum. Partindo da interpretação das falas de Vanda e de três estudantes, o ensino de História pode contribuir, inclusive, em termos de respeito ao outro, às diferenças e aos próprios direitos dos quais somos detentores. Interessante observar que com os professores ocorreu de modo diferente, as representações sobre os direitos humanos elaboradas por eles, Raoni e Vanda, principalmente, foram evocadas quando articularam direitos humanos e os conteúdos que ensinam.

Por outro lado, constatou-se que a potencialidade dos conteúdos do ensino de História em contribuir para que os estudantes compreendam e consolidem ideias sobre os direitos humanos está muito vinculada ao âmbito cognitivo, do domínio do conhecimento, e não necessariamente fará com que eles articulem tal conhecimento ao que é vivido no dia a dia. Essa conexão até pode acontecer e alguns discentes a fizeram, como no caso, por exemplo, daqueles que, a partir das aulas de História, entenderam que também são agentes da história e podem mudá-la; da aluna que entendeu que não faz sentido estudar as torturas que ocorreram na ditadura e concordar com os discursos que apoiam essa prática nos dias de hoje. De outra parte, quando um grupo de estudantes se colocou diante de questões contemporâneas que evocam a temática dos direitos, apresentadas no capítulo 3, vimos que eles não conectaram de forma consistente o que aprenderam em História em relação aos direitos humanos àquelas questões suscitadas nas matérias jornalísticas. Outras referências foram apropriadas na construção de seus posicionamentos. Nesse sentido, ainda existem pontos obscuros, pontos a esclarecer sobre o quanto que os alunos, conscientemente ou não, mobilizam os conhecimentos aprendidos em História para elaborar os seus posicionamentos sobre questões que se referem aos direitos humanos e o exercício desses direitos.

Ao associarem direitos humanos e conteúdos do ensino de História, os discentes apresentaram mais dificuldades em construir suas respostas, que de forma geral foram

fragmentadas, algo que pode ser natural, já que as percepções a partir do que viram nas aulas são incompletas, mas relevantes para eles. Quando discorreram sobre o que entendiam acerca dos direitos humanos, as respostas foram elaboradas com mais fluidez. É importante ressaltar que a potencialidade dos conteúdos de História não deixa de ser limitada, visto que tais conteúdos abarcam principalmente os fatos e processos históricos, e não os direitos humanos em si. De qualquer forma, podemos esperar uma ênfase na temática transversal dos direitos humanos articulada aos conteúdos curriculares de História, que ligados mais diretamente ao contexto dos estudantes – via mediação do professor – podem possibilitar uma contribuição ainda mais enriquecedora. Para isso, é necessário que o docente enxergue essa articulação, e assim trabalhe essa potencialidade. Nesse sentido, há que se aprofundar as correlações entre conteúdos específicos de História e a temática transversal dos direitos humanos, cabem contribuições posteriores a esse nicho.

Sustentei nesta tese a importância da História ensinada e seus conteúdos terem uma relação ainda mais sólida e próxima com a temática dos direitos humanos, de modo a possibilitar que os alunos tenham outras referências que os auxiliem na construção de seus posicionamentos sobre questões cotidianas que evocam os direitos e o seu exercício; que consigam estabelecer um diálogo entre o passado estudado e o presente vivido. O ensino de História pode oferecer mais na conexão entre o que aconteceu no passado, as lutas por direitos concretizadas há tempos atrás, e o exercício dos direitos hoje.

Que também propicie aos estudantes a mobilização dos direitos para além dos conteúdos que abordam a história do Brasil e da Europa. As histórias de culturas não ocidentais também são potentes para refletirmos acerca dos direitos humanos, assim, é necessário que essas histórias também ocupem um espaço relevante nos currículos, na formação de professores, que tradicionalmente têm uma predominância eurocêntrica. Tendo em vista essa predominância e considerando que as próprias discussões acerca dos direitos humanos estão muito ligadas às histórias de países ocidentais, compreende-se que o que foi evocado pelos colaboradores desta pesquisa está em consonância com esse contexto no qual estão inseridos.

Além do mais, sustentei ainda a importância de o ensino de História propiciar a elaboração de ideias para além dos direitos humanos ligados a uma matriz liberal. Constatou-se que as liberdades individuais e os direitos políticos foram mais mencionados nas falas dos alunos, quando concretizaram a relação entre História e direitos humanos. Mesmo na fala dos professores, as liberdades individuais – os direitos universais – também foram comumente mencionadas, embora uma docente tenha enfatizado a perspectiva do direito à diferença.

Outros direitos também podem ser pensados nessa relação, os próprios direitos sociais – além dos trabalhistas mencionados pelos estudantes – os direitos ambientais, o direito à alimentação, entre outros. Motes problemáticos e candentes em relação aos direitos humanos atualmente, como a questão da violência policial, da tortura, podem ser discutidos em sala de aula a partir dos conteúdos de História.

Com a presente pesquisa, verificou-se que o ensino de História contribui para que alunos compreendam e consolidem ideias sobre os direitos humanos. A contribuição da História para que os sujeitos lutem pelos seus direitos foi assunto discutido no capítulo 3. Inicialmente, foram abordadas as lutas pelos direitos humanos no Brasil contemporâneo, protagonizadas por diferentes movimentos sociais, especialmente os novos e novíssimos movimentos, com a participação significativa das juventudes. As ocupações de escolas públicas em Campos dos Goytacazes, pelos estudantes, no ano de 2016, foram versadas por meio de análises de textos jornalísticos sobre a região norte fluminense. Cerca de nove escolas estaduais foram ocupadas, cujos alunos apresentaram reivindicações variadas que giraram em torno principalmente dos problemas com a estrutura física das instituições.

Em seguida, ainda sobre esse contexto contemporâneo, foram analisados os modos de ver dos alunos em relação a questões que evocam a temática dos direitos humanos. Eles puderam falar livremente sobre três matérias jornalísticas cujos conteúdos aludem aspectos referentes à liberdade religiosa, ao direito à educação, ao direito à vida e a dignidade da pessoa, no Brasil. Em linhas gerais, pode-se interpretar que os discentes reconheceram a liberdade religiosa da qual somos detentores, reconheceram o nosso direito à educação. Apenas na Escola, 2 cerca de quatro estudantes externaram preconceito e intolerância em relação ao candomblé. Mas quanto ao direito à vida, a dignidade, essas não foram vistas por todos os participantes como direito de todos. Estupradores, por exemplo, comumente mencionados, não devem usufruir tal direito. A partir do julgamento moral, um grupo de alunos entende que o exercício dos direitos está associado ao comportamento dos indivíduos, usufrui o direito quem tem um bom comportamento. Os jovens se colocaram diante de questões que se aproximam de suas vivências, mais uma vez, as experiências na qual estavam imersos foram acionadas quando se posicionaram sobre questões que evocam os direitos, em possível concorrência com o que aprenderam na escola ou nas aulas de História.

As falas de um grupo de alunos evidenciaram um descrédito das nossas instituições judiciárias. Esses estudantes se veem diante de um Estado que não protege as pessoas de forma igualitária, que não pune adequadamente os infratores ou que pune um grupo seletivo, então é válida a justiça com as próprias mãos e é válido “os direitos humanos para os

humanos direitos”. Esse grupo transita num outro patamar de justiça, que é a justiça da pena de Talião, e de que só deveriam usufruir os direitos quem merece. Além do mais, de forma geral, os alunos em seu cotidiano se veem como aqueles que têm acesso a direitos precarizados. Assim, tudo isso faz crescer a tarefa da escola – seja na aula de História ou de outras disciplinas, seja no seu dia a dia – de representar um espaço que possibilite aos jovens compreenderem que, embora as nossas instituições funcionem mal, elas são para todos, os direitos humanos são para todos; que ofereça aos jovens a convicção de que eles não estão sozinhos e que não há que prevalecer a justiça com as próprias mãos. Isso é algo que pode ser plenamente dito e reiterado pela História, como também pelas outras disciplinas.

Por meio desta pesquisa, foi possível verificar que tanto a maioria dos estudantes que se manifestou como os professores defenderam a ideia de que o ensino de História pode contribuir de alguma forma para a luta pelos direitos humanos. Compreendo a complexidade do processo que leva os indivíduos a se engajarem em alguma causa, a lutarem pelos seus direitos. Assim, percebo a História ensinada como um elemento que pode contribuir nesse complexo processo, ela pode contribuir na formação de disposições para o engajamento. Brenner (2014; 2018) já apresentou a História escolar – via atuação dos professores – como significativa para a socialização política e a construção de disposições ao engajamento de alguns jovens militantes de partidos políticos, participantes de seus estudos. A presente tese compartilha esse entendimento e buscou apresentar como tal contribuição da História poderia ocorrer, em relação à luta pelos direitos humanos, na perspectiva de docentes e estudantes do ensino médio.

Para os professores, o ensino de História pode contribuir ao possibilitar que as pessoas reflitam acerca do seu contexto social, enquanto livres pensadores, levando-as a se posicionarem e serem capazes de intervir em seu meio; a História também pode contribuir para a conscientização do sujeito como ser histórico e para a própria compreensão de questões concernentes à luta pelos direitos humanos, como a solução de problemas e execução de ações, numa perspectiva histórica. Tais contribuições poderiam, então, colaborar na construção de disposições para o engajamento dos jovens. Os professores não mencionaram conteúdos específicos nessa questão.

Os estudantes mencionaram menos conteúdos e estabeleceram relações com as diferentes dimensões temporais ao externarem seus pontos de vista. O espaço de experiência dos antepassados trazidos às aulas enquanto conteúdo a ser ensinado-aprendido pode se articular ao espaço de experiência dos alunos, se configurando enquanto referência para a construção de um horizonte de expectativas em que o futuro pode ser mudado, pode ser

melhor. Os discentes têm a compreensão de que as pessoas e até eles próprios são agentes da história e podem transformá-la, ela não ocorre à revelia das ações humanas, assim, a luta em prol dos direitos humanos é possível.

Além do mais, a partir das falas dos discentes, interpretou-se que o ensino de História também pode contribuir em termos de lutas pelos direitos ao propiciar a construção de posicionamentos e de um olhar crítico, ao apresentar conteúdos que motivam a lutar ou a continuar lutando, assim como fizeram pessoas no passado – a partir de discussões mediadas pelo professor. Assuntos como a Ditadura Militar e a Escravidão foram novamente aludidos enquanto conteúdos para se pensar nessa perspectiva de lutas pelos direitos humanos. Dois alunos reconheceram que nem todos os contextos estudados em História remetem a tal perspectiva, tal como mencionado por um deles, o conteúdo sobre os artistas do Renascimento.

Essas contribuições da História ensinada poderiam então colaborar para a construção de disposições ao engajamento. Se de fato elas vão colaborar e, em caso positivo, se essas disposições serão transformadas em ação prática em algum momento da vida dos jovens, provavelmente não saberemos. Mas o fato de a maioria dos participantes que se manifestou reconhecer essa potencialidade da disciplina e entender que eles também podem agir sobre a história, já revela algo positivo e um futuro mais esperançoso. Sujeitos que não possuem consciência de seu exercício de cidadão, de seus direitos, que não se percebem como agentes históricos, dificilmente poderão mudar a realidade em que vivem.

Por fim, foram abordadas nesta tese as perspectivas de professores e alunos acerca do movimento de ocupação em sua escola pelos estudantes, no ano de 2016. Tendo em vista as leituras que concretizei sobre esse assunto, considereei a ocupação enquanto movimento de luta por direitos, assim, almejava verificar o que os sujeitos de cada instituição tinham a dizer sobre ela, e, além disso, verificar se a História ensinada poderia ter contribuído de alguma forma para a atuação dos ocupantes. Sobre essa última questão, partindo das respostas concedidas pelos colaboradores desta pesquisa, foi possível entender que o ensino de História em si talvez não tenha contribuído, no entanto, vimos que algumas respostas reforçaram a ideia de que a História pode contribuir em termos de luta por direitos.

Nesse sentido, tanto docentes como discentes apresentaram visões variadas sobre ambas as questões, perspectivas até opostas. Um professor entendeu que o movimento não alcançou conquistas, mudanças significativas, e que ir às ruas teria mais efeito do que ocupar a escola; uma docente não viu a ocupação como movimento de participação política, como algo positivo, pois entende que a instituição escolar não deve ser ocupada, e que um grupo de

alunos não tem maturidade, inclusive política, para concretizar tal ato, virando ação de rebeldes sem causa. No entanto, pela análise das matérias jornalísticas sobre as ocupações em Campos, vimos que os ocupantes apresentaram suas reivindicações. Gil e Seffner (2016, p.185) nos alertam que, se quisermos compreender os jovens, “precisamos conhecê-los indo além das predefinições dos jovens como quem não sabe, não tem futuro, consumista, alienado ou rebelde. Ao contrário, reconhecer que cada um traz para a escola suas experiências de vida com interesses diversos.” Outra docente estabeleceu um olhar mais positivo sobre a ocupação, entendendo-a como manifestação que visava melhorias para o âmbito educacional, em que os estudantes tiveram consciência da necessidade daquela atuação.

Quanto a alguma contribuição do ensino de História para a atuação dos ocupantes, a professora que percebeu o movimento de forma positiva entendeu que não só a História – via conscientização – mas também as outras disciplinas, a instituição escolar, contribuíram para a participação política dos alunos. Os demais professores, embora tenham reconhecido que a História ensinada pode contribuir em termos de lutas pelos direitos, não confirmaram tal contribuição na ocupação realizada pelos discentes, em específico. Como mencionado anteriormente, uma docente sequer percebeu a ocupação enquanto movimento de luta por direitos. Essa professora apontou que os ocupantes nem estavam presentes nas aulas, então o ensino de História não se articulou àquela atuação. O outro professor afirmou que a indignação provocada por questões internas da escola e pelo contexto por qual atravessava o país levou a ação dos alunos.

Sobre as perspectivas dos discentes em relação à ocupação estudantil de sua escola, de maneira geral, respostas variadas e opostas também foram externadas por aqueles que estudavam nas instituições naquele período. Por um lado, a ocupação foi percebida como movimento de lutas por direitos, embora os ocupantes não tenham alcançado o resultado almejado, para um grupo da Escola 1. Para três estudantes da Escola 2, alguma melhoria foi conquistada. Por outro lado, a ocupação também foi percebida enquanto ação desorganizada – inclusive para os dois discentes que participaram do movimento – um momento de bagunça dos jovens e que não trouxe mudanças.

Quanto à contribuição do ensino de História, embora a grande maioria não tenha participado da ocupação, despontaram respostas positivas. Assim, a História pode ter contribuído para quem tinha conhecimento da disciplina, ao possibilitar que os sujeitos se percebam como agentes históricos, ao apresentar experiências passadas que refletem ou são referências para a ação no presente, experiências de protestos que foram herdadas pelos sujeitos no presente. Por outro lado, outros alunos, principalmente os que não perceberam o

movimento enquanto algo válido, entenderam que o ensino de História não proporcionou alguma contribuição.

Considerando a importância dos direitos humanos e sua relação de interdependência com a democracia e o desenvolvimento, reiterada ainda na Conferência de Viena, concordo com Candau e Sacavino (2013, p.59) de que não basta a construção de um aparato jurídico amplo no tocante aos direitos humanos – algo que o Estado brasileiro buscou concretizar – “se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade.” Nessa perspectiva, os processos educacionais se revelam indispensáveis. Em tempos de violações de direitos humanos e de disputas em torno de seus sentidos, o ensino de História com seus conteúdos pode despontar enquanto uma importante contribuição para apresentar aos jovens o vasto âmbito dos direitos humanos, possibilitando que eles reflitam sobre as lutas em torno desses direitos, que desenvolvam um pensamento crítico e analítico acerca dos direitos humanos e do contexto no qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista brasileira de educação*, nº5, p.25-36, 1997.

ADORNO, Sérgio. História e desventura: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. *Novos Estudos*, ed.86, v.29, n.1, p.5-20, 2010.

ALMEIDA, Wellington Lourenço de. A estratégia de políticas públicas em direitos humanos no Brasil no primeiro mandato Lula. *R. Katál.*, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 230-238, jul./dez. 2011.

AMARAL, Francisco. *Direito civil: introdução*. 5.ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2003 *apud* SALERNO, Marília; ZEMUNER, Adiloar Franco. A importância do direito romano na formação do jurista brasileiro. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 27, n.2, p. 125-133, jul./dez. 2006.

ANISTIA INTERNACIONAL. *Informe 2010* – Anistia Internacional: o estado dos direitos humanos no mundo. 2010. Disponível em: <<https://anistia.org.br/informe-anual/informe-2010/>>. Acesso em: 15/03/2020.

_____. *Informe 2011* – Anistia Internacional: o estado dos direitos humanos no mundo. 2011. Disponível em: <<https://anistia.org.br/informe-anual/informe-2011/>>. Acesso em: 15/03/2020.

_____. *Informe 2012* – Anistia Internacional: o estado dos direitos humanos no mundo. 2012. Disponível em: <<https://anistia.org.br/informe-anual/informe-2012/>>. Acesso em: 15/03/2020.

_____. *Informe 2013* – Anistia Internacional: o estado dos direitos humanos no mundo. 2013. Disponível em: <<https://anistia.org.br/informe-anual/informe-2013-o-estado-dos-direitos-humanos-no-mundo/>>. Acesso em: 15/03/2020.

_____. *Anistia Internacional Informe 2014/15*: o estado dos direitos humanos no mundo. 2015. Disponível em: <<https://anistia.org.br/informe-anual/informe-2014-2015-o-estado-dos-direitos-humanos-no-mundo/>>. Acesso em: 15/03/2020.

_____. *Anistia Internacional Informe 2015/16*: o estado dos direitos humanos no mundo. 2016. Disponível em: <https://anistia.org.br/informe-anual/informe-anual-2015-2016-o-estado-dos-direitos-humanos-no-mundo/>>. Acesso em: 15/03/2020.

_____. *Anistia Internacional Informe 2016/17*: o estado dos direitos humanos no mundo. 2017. Disponível em: <<https://anistia.org.br/informe-anual/informe-anual-2016-2017-o-estado-dos-direitos-humanos-no-mundo/>>. Acesso em: 15/03/2020.

_____. *Anistia Internacional Informe 2017/18*: o estado dos direitos humanos no mundo. 2018. Disponível em: <https://anistia.org.br/informe-anual/informe-anual-2017-2018-o-estado-dos-direitos-humanos-no-mundo/>>. Acesso em: 15/03/2020.

ANISTIA INTERNACIONAL. *Los derechos humanos en las Américas: retrospectiva 2019*. 2020. Disponível em: <<https://www.amnesty.org/es/documents/amr01/1353/2020/es/>>. Acesso em: 15/03/2020.

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

ARAÚJO, Fabrícia Vieira de. *Políticas Públicas e educacionais em foco: um olhar sobre o Programa Nacional do Livro Didático, a Educação em Direitos Humanos e o Livro Didático de História*. 2016. 181f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2016.

ARÓSTEGUI, Julio. *A pesquisa histórica: teoria e método*. Bauru: Edusc, 2006.

ATXURRA, Lopez. O ensino de História e o pacto de cidadania: questões e problemas. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 221-245, jan./jun. 2013.

BAETS, Antoon de. O impacto da Declaração Universal dos Direitos Humanos no estudo da História. *Revista História da Historiografia*, n.5, p.86-114, 2010.

BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e Direitos Humanos. *Cadernos de Pesquisa*, Fund. Carlos Chagas, nº 104, 1998.

_____. *Educação em Direitos Humanos: De que se trata?* Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000.

_____. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p.335-350.

BIAGGIO, Angela M. Brasil. Um estudo intercultural sobre julgamento moral: comparação entre universitários norte-americanos e brasileiros na Escala de Julgamento Moral de Kohlberg. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, v.27, n.2, p.71-81, 1975.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. O direito à tradição, as religiões de matrizes africanas e os direitos humanos. *Seqüência*, n. 61, p.309-329, dez. 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12.ed. São Paulo: Contexto, 2015. p.11-27.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGHOSSIAN; Cynthia Ozon; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. *Saúde Soc.*, v.18. n.13, p.411-423, 2009.

BORBA, Julian. Participação política: a centralidade dos repertórios. *Revista Debates*, Porto Alegre, v.6, n.1, p.123-147, 2012.

_____. et al. Política e juventude: participação política dos jovens do Sul do Brasil. *Revista Debates*, v.10, n.3, p.189-222, 2016.

BOSCO, Francisco. *A vítima tem sempre razão? Lutas identitárias e o novo espaço público brasileiro*. São Paulo: Todavia, 2017.

BRASIL. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: Poder Legislativo, 1990.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: SDH/PR, 2010.

_____. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Diário Oficial da União, Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação nº03/2019-CGPLI* para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2021. Brasília: MEC/SEB, FNDE, 2019. Disponível em: <https://multimidia.gazetadopovo.com.br/media/docs/1581607107_edital2021pnld.pdf> Acesso em: 15 set. 2020.

BRENNER, Ana Karina. Socialização política nos percursos de jovens militantes de partidos políticos. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (orgs.). *Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais*. Niterói: Editora da UFF, 2014. p.31-54.

_____. Do potencial à ação: o engajamento de jovens em partidos políticos. *Pro-Posições*, v. 29, n. 1, p.239-266, jan./abr. 2018.

BURKE, Peter. Abertura: a Nova História, seu passado e seu futuro. In: *A Escrita da História. Novas Perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.

BUTLER, Udi Mandel; PRINCESWAL, Marcelo. Culturas de participação: jovens e suas percepções e práticas de cidadania. *O social em questão*, ano XV, n.27, p.101-126, 2012.

CABRINI, Conceição. et al. *Ensino de História: revisão urgente*. 3ª ed. São Paulo: Educ, 2005.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/o-curto-caminho-de-volta-ao-mapa-da-fome>>. Acesso em: 20/02/2020.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (orgs.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.72-99.

_____. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et. al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.399-411.

_____. Direito à educação, diversidade e Educação em Direitos Humanos. *Educação e Sociedade*, v.33, p.715-726, 2012.

_____; SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, p.59-66, 2013.

CARRANO, Paulo. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. *O social em questão*, ano XV, nº27, p.83-100, 2012.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. A luta por direitos e a afirmação das políticas sociais no Brasil contemporâneo. *Revista de Ciências Sociais*, v.39, n.1, p.16-26, 2008.

CARVALHO, Alessandra. Discutindo a ditadura civil-militar em sala de aula: desafios e possibilidades. *Memorial da resistência de São Paulo*, 2014. Disponível em: <http://memorialdaresistenciasp.org.br/wp-content/uploads/2021/03/2014_Discutindo-a-ditadura-militar-em-sala-de-aula.pdf>. Acesso em: 21/03/2021.

_____. O ensino da ditadura civil-militar na educação básica: entre políticas de memória, negacionismo e dilemas docentes. In: XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - Perspectivas Web 2020, 2020, Ponta Grossa. *Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - Perspectivas Web 2020*. Ponta Grossa: ABEH, 2020.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 16, n. 30, p. 253-268, jun. 2008.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. 3.ed., Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CHAIB, Mohamed. Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, v.45, n.156, p.358-372, 2015.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n.2, p.177-229, 1990.

CHESNEAUX, Jean. História e prática social: no campo das lutas populares. In: _____. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995. p.38-47.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum – Revista de História*, n.16, João Pessoa, jan/ jun. 2007.

DAVIES, Nicholas. Elementos para a construção do currículo de História. *História & Ensino*, Londrina, n.2, p.23-33, 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.* V.28, nº100, p.1105-1128, 2007.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994.

FALCÃO, Osvaldo Santos. *Formação em direitos humanos no ensino de História: diálogos entre a escola e uma sociedade polarizada*. 2019. 96f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Ensino de História e seus conteúdos. *Estudos Avançados*, v.32, n.93, p.151-173, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.

FRANZEN, Douglas Orestes. Ensino de História numa perspectiva de direitos humanos: métodos e abordagens possíveis no ambiente escolar. *Revista Interativa*, n.1, p.1-16, 2015.

FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira. Movimentos sociais e direitos humanos: demandas de memória no ensino de História. In: *XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social*, Natal, p.1-17, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação Educacional*. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/>>. Acesso em: 30/09/2021.

FURET, François. O nascimento da História. In: *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva, s/d.

GABRIEL, Carmen Teresa. Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História. *Revista História Hoje*, v. 4, nº 8, p. 32-56, 2015.

GALLEGO, Esther Solano. Apresentação. In: GALLEGU, Esther Solano (org.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

GARCIA, Luciana Silva; CALDERARO, Fernanda. A fragilização das estruturas federais de direitos humanos no Brasil pós ruptura institucional de 2016. *RIDH*, v. 5, n. 2, p.211-232, jul./dez., 2017.

GIL, Carmem Zeli Vargas. Participação juvenil e escola: os jovens estão fora de cena? *Última Década*, n.37, p.87-109, 2012.

_____.; SEFFNER, Fernando. Dois monólogos não fazem um diálogo: jovens e ensino médio. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p.175-192, jan./mar. 2016.

GOHN, Maria da Glória. Sociedade civil no Brasil: movimentos sociais e Ongs. *Nômadias (Col)*, n.20, p.140-150, 2004.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.47, p.333-361, maio-ago.2011.

_____. A sociedade brasileira em movimento: vozes das ruas e seus ecos políticos e sociais. *Caderno CRH*, Salvador, v.27, n.71, p.431-441, maio/ago.2014.

_____. *Manifestações e protestos no Brasil* [livro eletrônico]: correntes e contracorrentes na atualidade. São Paulo: Cortez, 2018.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2007.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, v.7, n.2, p.299-309, 2002.

GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. A política de promoção aos direitos humanos no governo Lula. *Revista Debates*, Porto Alegre, v.4, n.2, p.107-135, jul.-dez. 2010.

GOODSON, Ivor Frederick. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

_____. *Currículo: teoria e história*. 15ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

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

ILLERIS, Knud. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS Knud (org.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013. p.15-30.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/campos-dos-goitacazes/panorama>>. Acesso em: 28/01/2019.

INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL. Disponível em: <<https://www.inss.gov.br/auxilio-reclusao-desmistifique-boatos-e-entenda-quem-realmente-tem-direito/>>. Acesso em: 09/04/2019.

INSTITUTO PLÍNIO CORRÊA DE OLIVEIRA. Disponível em: <<https://ipco.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 26/10/2020.

JARVIS, Peter. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. In: ILLERIS Knud (org.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013. p.31-45.

_____. Aprendizagem humana: implícita e explícita. *Educação & Realidade*, v.40, n.3, Porto Alegre, jul./set.2015.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. Puc-Rio, 2006.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.19, n.38, p.125-138,1999.

_____; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, v.22, n. especial, p.131-150, 2006.

LELLIS, Lélío Maximino. Introdução à teoria do direito à liberdade religiosa. In: LELLIS, Lélío Maximino; HEES, Carlos Alexandre (orgs.). *Manual de liberdade religiosa*. 1ed. Engenheiro Coelho: Unaspress: Ideal Editora, 2013. p.55-82.

LINDGREN-ALVES, José Augusto. Direitos humanos: o significado político da Conferência de Viena. *Lua Nova*, n.32, p.169-180, 1994.

LINDGREN-ALVES, José Augusto. *É preciso salvar os direitos humanos!* São Paulo: Perspectiva, 2018.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Tempo*, v.11, n.21, p.49-64, 2006.

MAIA, Luciano Mariz. Educação em Direitos Humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et. al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p.85-101.

MARINHO, Genilson. *Educar em direitos humanos e formar para cidadania no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2012.

MATTOS, Ilmar Rohloff. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, v.11, n.21, p.5-16, jul./dez. 2006.

MEIRELES, Mateus Fillipa. O ensino de história e os Direitos Humanos no labirinto do capital: Diálogos sobre prática de ensino e o processo de formação de professores/as. *Revista do Lhiste*, n.2, v.2, 2015.

MENEZES, Rogério Félix de. *Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: construindo um caminho para uma formação integrada*. 2019. 152f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

MICELI, Paulo. Uma Pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 14ed. São Paulo: Contexto, 2017. p.37-52.

MIGUEL, Luis Felipe. A reemergência da direita brasileira. In: GALLEGOS, Esther Solano (org.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

MIRANDA, Nilmário. Os direitos humanos no governo Dilma. *Em Debate*, Belo Horizonte, v.2, n.12, p.11-13, dez., 2010.

MONDAINI, Marco. *Direitos Humanos*. São Paulo: Contexto, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A História ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, Londrina, v.9, p.9-35, 2003.

_____. Narrativa e narradores no ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p.119-135.

_____. Ensino de História: entre história e memória. In: AZEVEDO, Patrícia Bastos de. *Pesquisa e prática educativa: os desafios da pesquisa no ensino de História*. Seropédica: Edur, 2010. p.1-26.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Aulas de História: questões do/no tempo presente. *Educar em revista*, Curitiba, n.58, p.165-182, out./dez. 2015.

_____; PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.36, n.1, p.191-211, jan./abr.2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: questões atuais*. 18.ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 9-27.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p.7-31.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. História, memória e tempo presente. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.). *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 14ed. São Paulo: Contexto, 2017. p.27-35.

NEVES, Marcelo. A força simbólica dos direitos humanos. *Rede – Revista Eletrônica de Direito do Estado*, Salvador, n.4, p.1-35, out./nov./dez. 2005.

ODALIA, Nilo. Revolução Francesa: a liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *História da Cidadania*. 6ed. São Paulo: Contexto, 2013. p.159-170.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 12ed. São Paulo: Contexto, 2015. p.128-148.

PAGÈS, Joan. La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. In: AVILA, R. M.; LOPEZ, R.; FERNÁNDEZ, E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (orgs.). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008. p.11-38.

PENNA, Fernando. A total dúvida sobre o amanhã e o desafio de ensinar História: concepções de tempo na produção textual de alunos. *História e Perspectivas*, Uberlândia, v.28, n.53, p.71-97, jan./jun.2015.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Violência, crime e sistemas policiais em países de novas democracias. *Tempo Social*, v.9, n.1, p.43-53, 1997.

_____. A genealogia e o legado de Viena. *Revista Direitos Humanos*, Brasília, SDH, v.5, p.6-9, 2010.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; MESQUISTA NETO, Paulo de. Programa Nacional de Direitos Humanos: avaliação do primeiro ano e perspectivas. *Estudos Avançados*, v.11, n.30, p.117-134, 1997.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.17-36.

PIOLLI, Evaldo; PEREIRA, Luciano; MESKO, Andressa de S. R. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. *Crítica Educativa*. v.2, n.1, p.21-35, 2016.

PIOVESAN, Flávia. Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos. *Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos*, ano 1, n.1, p.20-47, 2004.

_____. A constitucionalidade do PNDH-3. *Revista Direitos Humanos*, Brasília, SDH, v.5, p.12-16, 2010.

QEDU. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 23/12/2020.

RIOUX, Jean-Pierre. Pode-se fazer uma história do presente? In: CHAUVEAU, Agnès; TÉTARD, Philippe. *Questões para a história do presente*. Bauru: EDUSC, 1999.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita*. 2006. 462f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

ROCHA; José Geraldo da; PUGGIAN, Cleonice; RODRIGUES, Luana. Religiões de matrizes africanas: dilemas da intolerância na contemporaneidade. *Debates do NER*, Porto Alegre, ano12, n. 20, p.145-164, jul./dez. 2011.

SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos e democracia. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (orgs.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.36-48.

_____. *Educação em/para os direitos humanos em processos de democratização: o caso do Chile e do Brasil*. 2008. 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SALERNO, Marília; ZEMUNER, Adiloar Franco. A importância do direito romano na formação do jurista brasileiro. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 27, n.2, p. 125-133, jul./dez. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os direitos humanos na pós-modernidade. *Oficina do CES*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais (CES), n.10, jun.1989.

_____. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção intercultural dos direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.433-470.

_____. Introdução - direitos humanos: uma hegemonia frágil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos* [livro eletrônico]. 1ed. São Paulo: Cortez, 2014. p.14-27.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática. *Revista História Hoje*, v.5, n.9, p.31-48, 2016.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade* [livro eletrônico]. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto, et al. *Política Educacional*. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado? In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.). *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p.41-63.

SILVA, Brício Marcelino da; PEDROZA, Elaine dos Santos; OLIVEIRA, Vicente de Paulo Santos de. Caracterização química do solo das cavas de argila no Baixo Paraíba visando a restauração das áreas de reserva legal. *Anais II Seminário de Recursos Hídricos da Bacia Hidrográfica do Paraíba do Sul: recuperação de áreas degradadas, serviços ambientais e sustentabilidade*. Taubaté, 2009, p.625-632.

SILVA, Danielle Costa da. Política externa brasileira de direitos humanos do governo Dilma Rousseff (2011-2014): análise de conteúdo de discursos oficiais. In: 5º Encontro Nacional da ABRI, 2015, Belo Horizonte. *Anais Eletrônicos do 5º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Relações Internacionais*, 2015. p.01-25.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.31, p.13-33, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 15ed. Petrópolis: Vozes, 2018. p.7-13.

SILVA, Vinícius Ávila da. *Trilhas da ditadura civil-militar na cidade do Rio de Janeiro: roteiro para Educação em Direitos Humanos*. 2019. 95f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Ensino de História e formação cidadã: um estudo com jovens estudantes em escolas no meio rural e urbano. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 197-218, jan./jun. 2013.

SMITH, Peter H; ZIEGLER, Melissa R. Democracias liberal e iliberal na América Latina. *Opinião Pública*, v.15, n.2, p.356-385, 2009.

STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Revista Brasileira de História*, v.18, n.36, p.15-38, 1998.

TABAK, Benjamin Miranda; AGUIAR, Julio Cesar; NARDI, Ricardo Perin. O viés confirmatório no argumento probatório e sua análise através da inferência para melhor explicação: o afastamento do decisionismo no processo penal. *Rev. Fac. Direito UFMG*, n.70, p.177-196, 2017.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis*, v.19, n3, 2009.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS. Disponível em: <<https://ubes.org.br/2016/ubesretrospectiva-2016-foi-ocupar-e-resistir/>>. Acesso em: 15/10/2017.

VENTURA, Deisy; CETRA, Raísa Ortiz. O Brasil e o sistema interamericano de direitos humanos: de Maria da Penha à Belo Monte. In: SILVA FILHO, José Carlos Moreira da; TORELLY, Marcelo (orgs.). *Justiça de Transição nas Américas: olhares interdisciplinares, fundamentos e padrões de efetivação*. Belo Horizonte: Forum, 2013. p.1-63.

VERGARA, Sylvia Constant. *Métodos de coleta de dados no campo*. São Paulo: Atlas, 2009.

VIDAL, Dominique. A linguagem do respeito. A experiência brasileira e o sentido da cidadania nas democracias modernas. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, v.46, n.2, p.265-287, 2003.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.). *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p.15-40.

WOLKMER, Antonio Carlos. As fontes de produção na nova cultura jurídica. In: _____. *Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura no Direito*. 3ed. São Paulo: Editora Alfa Omega, 2001. p.119-168.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Globalização, Educação em Direitos Humanos e currículo. *Revista Espaço do Currículo(Online)*, v. 1, p. 166-188, 2008.

TEXTOS JORNALÍSTICOS

EXTRA, de 07/06/2017. SBT pode ser condenado a se retratar por comentário de Rachel Sheherazade: ‘adote um bandido’. Disponível em:< <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/sbt-pode-ser-condenado-se-retratar-por-comentario-de-rachel-sheherazade-adote-um-bandido-21447289.html>>. Acesso em: 17/01/2021.

FOLHA DE SÃO PAULO, de 18/10/1999. Policiais relatam métodos de tortura e assassinato de suspeitos. Disponível em:
<<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1810199901.htm>>. Acesso em: 01/09/2018.

FOLHA DE SÃO PAULO, de 21/05/2016. PM expulsa estudantes de ocupação na Secretaria de Educação do Rio. Disponível em:
<<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/05/1773716-pm-expulsa-estudantes-de-ocupacao-na-secretaria-de-educacao-do-rio.shtml>>. Acesso em: 29/10/2020.

G1, de 11/04/2016: Alunos de Campos, RJ, ocupam Escola João Barcelos Martins. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2016/04/alunos-de-campos-rj-ocupam-escola-joao-barcelos-martins.html>>. Acesso em: 06/05/2018.

G1, de 12/04/2016: Alunos ocupam segunda escola estadual em Campos, no RJ. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2016/04/alunos-ocupam-segunda-escola-estadual-em-campos-no-rj.html>>. Acesso em: 06/05/2018.

G1, de 13/04/2016: Maior escola estadual de Campos, RJ, é ocupada por estudantes. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2016/04/maior-escola-estadual-de-campos-rj-e-ocupada-por-estudantes.html>>. Acesso em: 06/05/2018.

G1, de 15/04/2016: Estudantes e artistas promovem “viradão cultural” em Campos, no RJ. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2016/04/estudantes-e-artistas-promovem-viradao-cultural-em-campos-no-rj.html>>. Acesso em: 06/05/2018.

G1, de 15/04/2016: Escola Almirante Paula Barroso é a 4ª de Campos a ser ocupada por alunos. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2016/04/escola-almirante-paula-barroso-e-4-de-campos-ser-ocupada-por-alunos.html#:~:text=A%20Escola%20Estadual%20Coronel%20Jo%C3%A3o,do%20munic%C3%ADpio%20ocupada%20por%20estudantes.>>. Acesso em: 06/05/2018.

G1, de 18/04/2016: Estudantes ocupam duas escolas de Campos, RJ, nesta segunda-feira. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2016/04/estudantes-ocupam-duas-escolas-de-campos-rj-nesta-segunda-feira.html>>. Acesso em: 06/05/2018.

G1, de 19/04/2016: Estudantes ocupam sétima escola estadual em Campos, no RJ. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2016/04/estudantes-ocupam-setima-escola-estadual-em-campos-no-rj.html>>. Acesso em: 06/05/2018.

G1, de 26/04/2016: Escolas devem ter espaço liberado para aulas em Campos, diz Seeduc. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2016/04/escolas-devem-ter-espaco-liberado-para-aulas-em-campos-diz-seeduc.html>>. Acesso em: 06/05/2018.

G1, de 21/05/2016: Colégio Nilo Peçanha é a nona ocupação escolar em Campos, no RJ. Disponível em: <[http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2016/05/colégio-nilo-peçanha-e-nona-ocupacao-escolar-em-campos-no-rj.html#:~:text=Ocupa%C3%A7%C3%A3o%20teve%20in%C3%ADcio%20nessa%20sexta%20feira%20\(20\).&text=Com%20pautas%20que%20v%C3%A3o%20da,a%20nona%20ocupa%C3%A7%C3%A3o%20na%20cidade.](http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2016/05/colégio-nilo-peçanha-e-nona-ocupacao-escolar-em-campos-no-rj.html#:~:text=Ocupa%C3%A7%C3%A3o%20teve%20in%C3%ADcio%20nessa%20sexta%20feira%20(20).&text=Com%20pautas%20que%20v%C3%A3o%20da,a%20nona%20ocupa%C3%A7%C3%A3o%20na%20cidade.)>. Acesso em: 06/05/2018.

G1, de 24/05/2016: Coordenadoria de Educação em Campos tem luz cortada e PM na porta. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2016/05/coordenadoria-de-educacao-em-campos-tem-luz-cortada-e-pm-na-porta.html>>. Acesso em: 06/05/2018.

G1, de 27/05/2016: Ocupação da regional completa 5 dias com professores sem luz e sem água. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2016/05/ocupacao-da-regional-completa-5-dias-com-professores-sem-luz-e-sem-agua.html>>. Acesso em: 06/05/2018.

G1, de 30/05/2016: Estudantes desocupam unidade da Faetec nesta 2ª em Campos, no RJ. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2016/05/estudantes-desocupam-unidade-da-faetec-nesta-2-em-campos-no-rj.html>>. Acesso em: 06/05/2018.

G1, de 02/06/2016: Professores desocupam sede da regional e comemoram avanços. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2016/06/professores-desocupam-sede-da-regional-e-comemoram-avancos.html>>. Acesso em: 06/05/2018.

G1, de 02/06/2016: Juíza determina desocupação de escolas públicas em 2h em Campos. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2016/06/juiza-determina-desocupacao-de-escolas-publicas-em-2h-em-campos.html>>. Acesso em: 06/05/2018.

G1, de 03/06/2016: Alunos desocupam escolas após decisão judicial em Campos, no RJ. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2016/06/alunos-desocupam-escolas-apos-decisao-judicial-em-campos-rj.html>>. Acesso em: 06/05/2018.

G1, de 07/06/2016: Isepam, em Campos, RJ, é desocupada por alunos nesta terça. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2016/06/isepam-em-campos-rj-e-desocupado-por-alunos-nesta-terca.html>>. Acesso em: 06/05/2018.

G1, de 27/06/2016: Coordenadoria Regional da Educação em Campos é ocupada por alunos. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2016/06/coordenadoria-regional-da-educacao-em-campos-e-ocupada-por-alunos.html>>. Acesso em: 06/05/2018.

G1, de 11/08/2018: Escolas do AP funcionam sem energia, com um banheiro e sem biblioteca, aponta MP. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2018/08/11/escolas-do-ap-funcionam-sem-energia-com-um-banheiro-e-sem-biblioteca-aponta-mp.ghtml>>. Acesso em: 01/09/2018.

G1, de 23/08/2018. Bolsonaro diz que se eleito 'bandagem vai morrer' porque União não repassará recursos para direitos humanos. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/noticia/2018/08/23/bolsonaro-diz-que-bandagem-vai-morrer-em-seu-governo-porque-uniao-nao-repassara-recursos-para-direitos-humanos.ghtml>>. Acesso em: 17/01/2021.

G1, de 11/01/2021. Número de novos registros de armas de fogo no Brasil aumenta 90% em 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/01/11/numero-de-novos-registros-de-armas-de-fogo-no-brasil-aumenta-90percent-em-2020.ghtml>>. Acesso em: 17/01/2021.

O GLOBO, de 10/09/2013. Traficantes proibem candomblé e até roupa branca em favelas. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/traficantes-proibem-candomble-ate-roupa-branca-em-favelas-9892892>>. Acesso em: 01/09/2018.

R7, de 04/01/2019. Bolsonaro critica valor do auxílio-reclusão e fala em ‘fazer justiça’. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/brasil/bolsonaro-critica-valor-do-auxilio-reclusao-e-fala-em-fazer-justica-04012019>>. Acesso em: 17/01/2021.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista aplicado aos professores

- Quando você concluiu o curso de História? Em qual instituição de ensino superior?
- Você realizou alguma pós-graduação?
- Há quanto tempo você atua como professor de História?
- Há quanto tempo você leciona nessa escola?
- Você é professor de outras escolas?
- Para você, qual é a importância de ensinar História?
- Quais os conteúdos de História que você considera mais importantes de ser trabalhados com os alunos em sala de aula? Explique.
- O que você entende por direitos humanos?
- Você estabelece alguma relação entre os conteúdos que você ensina na aula de História e os direitos humanos? Explique.
- Você considera que o ensino de História pode contribuir de alguma forma para a luta pelos direitos humanos?
- Você considera que os seus alunos conhecem os direitos humanos? Por quê?
- O que você tem a dizer sobre a ocupação dos estudantes nessa escola no ano de 2016?
- O Ensino de História contribuiu de alguma forma para a atuação dos alunos naquele movimento de ocupação?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista aplicado aos funcionários das escolas

- Fale, por favor, sobre a estrutura física da escola. Há algum laboratório? Sala de informática? Biblioteca? Auditório?
- Quais os níveis de ensino aqui presentes e como estão organizados?
- Como é o acesso dos alunos na instituição? Como é feita a matrícula? Há muita procura?
- Fale, por favor, sobre a merenda escolar. É distribuída quantas vezes por turno?
- Onde os alunos ficam nos intervalos?
- Existem casos de violência na escola? O ambiente é pacífico?

APÊNDICE C – Roteiro dos grupos focais aplicado aos alunos

- Qual é a opinião de vocês sobre esses casos divulgados em jornais online:
 - 1) “Traficantes proíbem candomblé e até roupa branca em favelas. Pais de santo dizem que perseguição começou após conversão de criminosos a religiões evangélicas.”
 - 2) “Escolas do AP (Amapá) funcionam sem energia, com um banheiro e sem biblioteca, aponta MP (Ministério Público)”.
 - 3) “Policiais relatam métodos de tortura e assassinato de suspeitos. [...] O investigador de uma delegacia de Belém narrou na primeira pessoa espancamentos e sessões de tortura com palmatória. Também disse usar máquinas de choque para obter confissões e castigar suspeitos.”
- Quais os conteúdos das aulas de História foram os mais marcantes para você? Por quê?
- O que vocês entendem sobre os direitos humanos?
- As informações que vocês possuem sobre os direitos humanos chegaram a vocês de quais formas?
- Os conteúdos que vocês estudaram nas aulas de História possuem alguma relação com os direitos humanos? (Expliquem)
- Vocês consideram que o ensino de História pode contribuir de alguma forma para a luta pelos direitos humanos? (Expliquem)
- O que vocês têm a dizer sobre a ocupação dessa escola por alguns estudantes no ano de 2016?
- O Ensino de História contribuiu de alguma forma para a atuação dos alunos naquele movimento de ocupação?

APÊNDICE D – Questionário aplicado aos alunos

1) Qual o seu sexo?

A) Feminino B) Masculino

2) Qual é a sua idade? _____

3) Como você se considera:

A) Branco(a) B) Pardo(a) C) Negro(a)
D) Amarelo(a) - de origem oriental E) Indígena

4) Você trabalha?

A) Sim B) Não

Se sua resposta foi “sim” na pergunta anterior, em que você trabalha atualmente?

5) Qual é a sua religião?

A) Católica B) Protestante ou Evangélica C) Espírita D) Umbanda ou Candomblé
E) Outra F) Sem religião

6) Contando com você, quantas pessoas vivem no lugar onde você mora?

A) 2 B) 3 C) 4 D) 5 E) 6 F) Acima de 6 pessoas
G) Moro sozinho H) outro: _____

7) Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (Marque apenas uma resposta)

A) Nenhuma renda.
B) Até 1 salário mínimo (até R\$ 954,00).
C) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 954,00 até R\$ 2.862,00).
D) De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.862,00 até R\$ 5.724,00).
E) Acima de 6 salários mínimos (acima de R\$ 5.724,00).

8) Você reside próximo à escola?

A) Sim B) Não

9) Você gosta de estudar História?

A) Sim B) Não

Por quê? _____

10) Você participa (ou participou) de algum movimento social?

A) Sim B) Não

Se sua resposta foi “sim” na pergunta anterior, qual movimento social?

11) Você participou do movimento de ocupação de sua escola, organizado pelos estudantes, no ano de 2016?

A) Sim B) Não

Por quê? _____