

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

FELIPE RIZZO MARTINS TESSINARI

**OS DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DA REDE
MUNICIPAL DE VITÓRIA, ES**

**SÃO MATEUS - ES
2018**

FELIPE RIZZO MARTINS TESSINARI

OS DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DA REDE
MUNICIPAL DE VITÓRIA, ES

Dissertação apresentada à Faculdade Vale do Cricaré
para obtenção do título de Mestre Profissional em Ciência,
Tecnologia e Educação.

Área de Concentração: Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientador (a): Prof. Dr. Orientador Prof. Sebastião
Pimentel Franco

SÃO MATEUS - ES
2018

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação
Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

T341d

Tessinari, Felipe Rizzo Martins.

Os direitos humanos no ensino de história em escolas da rede municipal de Vitória, ES / Felipe Rizzo Martins Tessinari – São Mateus - ES, 2018.

75 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2018.

Orientação: prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco.

1. Ensino de História. 2. Direitos humanos. 3. Século XVIII e XIX. 4. Vitória – ES – rede municipal de ensino. I. Franco, Sebastião Pimentel. II. Título.

CDD: 372.89

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

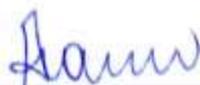
FELIPE RIZZO MARTINS TESSINARI

**OS DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM
ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA, ES**

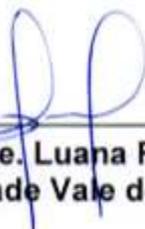
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovado em 29 de novembro de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientador



Profa. Me. Luana Frigullha Guisso
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Sônia Maria da Costa Barreto
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Josete Pertel
Faculdade Multivix São Mateus

RESUMO

TESSINARI, Felipe Rizzo Martins. **OS DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA, ES.** 2018. 68 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2018.

Essa dissertação busca pesquisar como os professores de História do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Vitória, Espírito Santo, trabalham os conteúdos voltados para os “Direitos Humanos” em sala de aula. Apresentando como objetivos discutir a importância de se trabalhar o tema Direitos Humanos com o objetivo de desenvolver aspectos formativos junto aos estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, comparar a forma como os professores abordam o tema “Direitos Humanos” em sala de aula com a legislação e o currículo de História da rede pública municipal de Vitória, ES, e elaborar um plano de ensino focado em Direitos Humanos de acordo com as informações reunidas nas análises das entrevistas. Foi realizada uma pesquisa qualitativa que por meio de entrevistas e observações de campo buscou fazer uma análise se os professores estão cumprindo o previsto na legislação vigente, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Resolução 3.777/2014, as Diretrizes Curriculares a nível municipal e de que maneira isso é feito, tendo em vista a literatura historiográfica.

Palavras Chave: Direitos Humanos. Ensino de História. Século XVIII. Século XIX.

ABSTRACT

Tessinari, Felipe Rizzo Martins. **THE HUMAN RIGHTS ON HISTORY TEACHING IN PUBLIC'S SCHOOLS OF VITÓRIA, ES.** 2018. 68 p. Dissertation (Master's degree in Science, Technology and education) Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2018.

This dissertation seeks to research how the History teachers in the Primary Education of the Public School of Vitória, Espírito Santo, work the contents focused on "Human Rights" in the classroom. Presenting the objective of discussing the importance of working on the subject "Human Rights" with the objective of developing training aspects with students in the 8th and 9th year of primary education, compare how teachers approach the theme "Human Rights" in the classroom with legislation and the history curriculum of the municipal public school of Vitória, ES, and elaborate a teaching plan focused on Human Rights according to the information gathered in the analysis of the interviews. A qualitative research was conducted that through interviews and field observations sought to make an analysis if the teachers are complying with the established legislation, based on the National Education Guidelines and Bases Law and Resolution 3,777 / 2014, the Curricular Guidelines at the municipal level and in what way this is done, in view of historiographical literature.

Keywords: Human Rights. Teaching History. XVIII Century. XIX Century.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
2 A ORIGEM HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS.....	14
2.1 DIREITOS HUMANOS: A GÊNESE REVOLUCIONÁRIA	14
2.2 O NASCIMENTO DOS DIREITOS NATURAIS E OS DIREITOS DO HOMEM.....	16
2.3. DEFININDO O QUE SÃO OS DIREITOS HUMANOS	19
2.4 A “DUPLA REVOLUÇÃO”: REVOLUÇÃO INGLESA DE 1640 E A REVOLUÇÃO FRANCESA.	22
2.5 A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS DE 1948 E O BRASIL.	29
3 DIREITOS HUMANOS NA SALA DE AULA	33
3.1 DIRETRIZES BÁSICAS DA BASE CURRICULAR DAS ESCOLAS DO ESPÍRITO SANTO, DESTACANDO O ENSINO DE DIREITOS HUMANOS EM SALA DE AULA	33
3.1.1 AS DIRETRIZES BÁSICAS PARA O QUE TANGE AO ENSINO FUNDAMENTAL:	36
3.2 OS DIREITOS HUMANOS EM SALA DE AULA.	38
3.3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL.	41
4 METODOLOGIA.....	44
4.1 TÉCNICAS DE COLETA DOS DADOS	44
4.1.1 ENTREVISTA	44
4.1.2 OBSERVAÇÃO EM CAMPO.	45
4.2 ANÁLISE DOS DADOS	46
5 DECOMPOSIÇÃO DAS ENTREVISTAS E DO RELATÓRIO DE CONCLUSÃO .	48
6 ANÁLISE E COMPARAÇÃO DO MATERIAL COLETADO	61
7 PROPOSTA DE PLANO DE AULA.....	65
CONCLUSÃO FINAL	68
REFERÊNCIAS	69
ANEXO 1 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA.....	72
ANEXO 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.	73

ANEXO 3 – CARTA DE SOLICITAÇÃO AOS DIRETORES PARA ACOMPANHAMENTO DAS AULAS.....	75
--	-----------

INTRODUÇÃO

Desde o pensamento político dos séculos XVII e XVIII, a doutrina dos direitos do homem se transformou muito, ainda que entre contradições, refutações e limitações. Embora a meta final de uma sociedade de livres e iguais, que reproduza na realidade o hipotético estado de natureza, precisamente por ser utópica, não tenha sido alcançada, foram percorridas várias etapas, das quais não se pode facilmente voltar atrás. Observa-se isso nos avanços conquistados pela humanidade após a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 no sentido de reconhecer os direitos do ser humano em suas várias etapas da vida, bem como de gênero e estado mental. Como exemplos, há a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Declaração sobre a Eliminação da Discriminação à Mulher (1967), e a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971). Entretanto,

[...] afastando-se do plano ideal para o plano real, uma coisa é falar dos direitos do homem, direitos sempre novos e cada vez mais extensos, e justificá-los com argumentos convincentes; outra coisa é garantir-lhes uma proteção efetiva. Sobre isso, é oportuna ainda a seguinte consideração: à medida que as pretensões aumentam, a satisfação delas torna-se cada vez mais difícil. Os direitos sociais, geralmente, são mais difíceis de proteger do que os direitos de liberdade. Pode-se dizer que, nos últimos anos, os direitos do homem foram e continuam sendo falados entre eruditos, filósofos, juristas, sociólogos e políticos, muito mais do que se conseguiu fazer até agora para que eles sejam reconhecidos e protegidos efetivamente, ou seja, para transformar aspirações (nobres, mas vagas), exigências (justas, mas débeis), em direitos propriamente ditos (Isto é, no sentido falado pelos juristas do “direito”) (BOBBIO, 2004, p. 31-33).

Assim, discutir essa questão é imprescindível tanto em nível macro como microsocial, pois, o aspecto coletivo dos Direitos Humanos apresenta um fator de proteção da dignidade humana que vai além do aspecto jurídico e penal. A busca pela valorização da existência humana no meio social necessita obrigatoriamente das relações interpessoais desenvolvidas pela vida em sociedade, por isso, o problema estudado nesta pesquisa envolve investigar de que forma o tema Direitos Humanos é abordado em sala de aula pelos professores de História na rede pública da cidade de Vitória (ES), já que na escola a criança irá se deparar com inúmeras oportunidades de socialização e vivências que lhes serão úteis a vida toda.

Tal problema se justifica tendo em vista não somente a Constituição Federal de 1988, que, pela primeira vez na história, iniciou a explicitação dos fundamentos do

Estado brasileiro ao elencar os direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos¹; mas também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE), que no Artigo 29, inciso 9², coloca os direitos humanos como tema transversal nos currículos escolares. Esse tema também está presente nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (2016) da Prefeitura Municipal de Vitória - ES, que, em seus Objetivos Gerais da Área de Ciências Humanas preconiza: “Oportunizar reflexões críticas sobre os processos de exclusão/inclusão promovidos pelas sociedades, considerando o cuidado com o planeta Terra e o respeito aos Direitos Humanos” (VITÓRIA, 2016, p. 121).

Nessas Diretrizes, as Ciências Humanas são compreendidas como imprescindíveis para desenvolver e estimular conhecimentos que possibilitem a compreensão histórica, a compreensão da temporalidade e da espacialidade, da diversidade cultural, religiosa, étnica, de gênero, cor e raça, na perspectiva dos Direitos Humanos (VITÓRIA, 2016, p. 221). Assim, com o intuito de analisar como o tema Direitos Humanos é abordado em sala de aula, serão realizadas entrevistas com três professores que trabalham na rede municipal de ensino de Vitória/ES, e o acompanhamento de uma aula de cada professor. A importância de se colocar o professor como sujeito da pesquisa ocorre porque, no que se refere ao currículo de História, o professor da Rede Municipal de Vitória é considerado “ [...] o principal responsável pela articulação entre os eixos temáticos e pela criação de relações entre o estudado e o vivido, assim como pela conexão com as outras áreas de conhecimentos, considerando os saberes históricos presentes na sociedade” (VITÓRIA, 2016, p. 266). Nessa perspectiva, com o planejamento o professor se compromete com a produção de conhecimento na sala de aula e, por meio de seus critérios avaliativos, a reconhecer se os conhecimentos necessários para o alcance dos objetivos foram apropriados pelos estudantes (VITÓRIA, 2016, p. 172).

¹ Artigo 1º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político.

² Artigo 29, inciso 9, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1994: Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

Para auxiliar a responder ao problema proposto, este estudo tem como objetivo geral é investigar de que forma o ensino do tema Direitos Humanos, como tema transversal, é tratado em sala de aula, nas turmas de Ensino Fundamental – séries finais. Convém esclarecer que se entende como transversalidade de temas tal como se encontra descrita no Plano Nacional Curricular (PNC, BRASIL, 1998, p. 26):

[...] questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrosociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los; ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento.

Os objetivos específicos, por sua vez, envolvem:

- I- Discutir a importância de se trabalhar o tema Direitos Humanos com o objetivo de desenvolver aspectos formativos junto aos estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental
- II- Comparar como os professores abordam o tema Direitos Humanos em sala de aula com a legislação e o currículo de História da rede pública municipal de Vitória.
- III- Elaborar um plano de ensino focado em Direitos Humanos de acordo com as informações reunidas nas análises das entrevistas.

Tendo em vista a natureza do tema e o conteúdo programático das escolas da Rede Municipal de ensino de Vitória/ES, entrevistaremos professores que trabalham com turmas do ensino fundamental II dessa Rede. O foco do presente trabalho é a abordagem feita por esses profissionais do tema Direitos Humanos em sala de aula, não tem como objetivo ranquear professores ou mensurar o quanto o tema é abordado em sala de aula.

A pesquisa utilizará o método de entrevista semiestruturada para que os professores tenham mais liberdade de explorar as questões propostas. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 195-197):

[...] a entrevista tem como objetivo principal obter informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema. Neste trabalho, utilizar essa técnica é necessária para averiguar "fatos" (descobrir se as pessoas que estão de

posse de certas informações são capazes de compreendê-las); descobrir planos de ação (descobrir, por meio das definições individuais dadas, qual a conduta adequada em determinadas situações, a fim de prever qual seria a sua); conduta atual ou do passado (inferir que conduta a pessoa terá no futuro, ao investigar a maneira como ela se comportou no passado ou se comporta no presente, em determinadas situações).

A importância de se falar em Direitos Humanos em sala de aula ocorre dentro de um contexto, no qual o Brasil é signatário de várias convenções internacionais favoráveis aos direitos humanos³, além do governo brasileiro e a sociedade civil se organizarem em torno da nova Constituição do Brasil de 1988, que garante aos cidadãos brasileiros o respeito aos direitos e liberdades dignos de todos os seres humanos. Nesse sentido, a partir da segunda metade da década de 1990 foi adotada uma série de medidas e ações para difundir os Direitos Humanos na prática, entre eles destacam-se os Programas Nacionais de Direitos Humanos I, II e III (1996, 2002 e 2010, respectivamente). Nesse mesmo contexto criou-se um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006) (SILVA e TAVARES, 2003, p. 51).

O PNEDH ainda propõe em suas ações programáticas “[...] estimular junto aos profissionais da educação básica, suas entidades de classe e associações, a reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos”; “[...] tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana”; e, “[...] incentivar estudos e pesquisas sobre as violações dos direitos humanos no sistema de ensino e outros temas relevantes para desenvolver uma cultura de paz e cidadania” (BRASIL, 2006, p. 33-35).

Pela necessidade de os objetivos de aprendizagem se aprofundarem e consolidarem os conteúdos referentes à pesquisa, o segundo capítulo discorrerá sobre a gênese dos Direitos Humanos, para uma compreensão melhor da amplitude

³ Segundo o Artigo 5, parágrafo 3 da Constituição de 1988: “Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais”. Entre eles, podemos citar a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio, de 1948; Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos, de 1966; Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966; Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965; Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher, de 1979; Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, de 1984; Convenção Sobre os Direitos da Criança, de 1989; Convenção Americana sobre Direitos Humanos, de 1969; Convenção Interamericana para Punir e Prevenir a Tortura, de 1985 e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, de 1994.

do tema, além de indicar caminhos aos professores para abordar o tema em sala de aula. O terceiro capítulo versará brevemente sobre como a legislação brasileira define a Educação em Direitos Humanos e o atual estado de arte para trazer esse tema para a sala de aula. No quarto capítulo será apresentada mais detalhadamente a metodologia utilizada neste trabalho. No quinto capítulo, as entrevistas e os relatórios das observações serão decompostas e classificadas, em consonância ao apresentado no referencial teórico. E a comparação entre os dados obtidos, as Diretrizes Curriculares da Prefeitura de Vitória (ES) e a legislação vigente serão abordadas no sexto capítulo, deixando o sétimo para o plano de aula proposto.

2 A ORIGEM HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS

2.1 DIREITOS HUMANOS: A GÊNESE REVOLUCIONÁRIA

A transição do feudalismo para o capitalismo na Europa⁴ acompanhou uma considerável mudança na forma de se enxergar o mundo. Os processos de secularização, racionalização e individualização derrubaram a percepção teológica das coisas. Essa dessacralização da realidade permitiu que fosse questionada a ordem política e social do mundo, parecendo que até mesmo os limites impostos pela natureza e justificados pela ética religiosa medieval não resistiriam à força crítica e otimista do saber científico.

O que deu base para esta quebra se iniciou com a introdução do cristianismo na Europa, pois, para que a sociedade europeia fosse capaz de imaginar uma realidade radicalmente diferente da sua, foi necessário introduzir o conceito linear de tempo e a possibilidade de existir acontecimentos únicos e irrepetíveis. Até o início da era cristã, identificar alguma ideia próxima à daquela moderna de revolução era uma impossibilidade, em razão da forma cíclica de perceber o tempo tendo em vista que,

[...] para os antigos, as mudanças se limitavam à repetição do mesmo, sem nunca se aproximar de algo novo. Assim, a adoção de uma temporalidade linear tinha, como contrapartida, o engessamento da liberdade pela predestinação divina, sendo que a concepção moderna de revolução tem como condição inalienável a consciência de que o novo é um ato de liberdade, fruto de seu livre arbítrio e de se entender como um sujeito da história, e não somente um objeto de desejos exteriores a si. (MONDAINI, 2003, p. 117)

Uma nova visão do mundo exigia também o questionamento dos princípios embasadores do sistema estamental de privilégios⁵. Para isso, segundo Mondaini (2003, p. 116):

⁴ Entre os séculos XV e XVIII, a Europa passou pela Idade Moderna, ou Período pré-capitalista. Nesse período de transição entre o feudalismo e o capitalismo, que ocorreu de forma mais acelerada em países como Inglaterra e França, e mais lento onde viria a ser chamado de Itália e Alemanha no séc. XIX, houve uma série de mudanças estruturais, em que o capital ficou concentrado nas mãos da burguesia, e esta o transformou em um instrumento concreto de produção. Na agricultura, isso aconteceu com a substituição do sistema comunitário pelo cercamento dos campos, no manufatureiro, com a aplicação e reaplicação de recursos nas atividades produtivas e, no plano mercantil, com as práticas comerciais e a pirataria, principalmente, junto às áreas coloniais, e que teve no mercantilismo sua política econômica oficial (MONDAINI, 2003, p. 118).

⁵ Numa sociedade estamental, aqueles que nascessem nos estamentos mais baixos estariam condenados a neles permanecerem, uma vez que não havia a possibilidade de ascensão social. Para compreendê-la, podemos imaginar a figura de um triângulo no qual os estamentos (grupos sociais)

[...] foi necessário quebrar um corpo ético que, de uma parte, recomendava aos trabalhadores pobres a aceitação passiva do sofrimento, que trazia em si a purificação e o caminho seguro dos céus, e, por outro lado, tranquilizava a consciência dos nobres e do clero ao fomentar a virtuosidade de uma vida na mais profunda ociosidade.

A racionalização das ciências da natureza, que trouxe a Matemática e a análise experimental como métodos para se estabelecer o conhecimento científico foi um dos fatores que possibilitou essa nova concepção de mundo. Se o século XVIII é conhecido como o século do Iluminismo, muito se deve aos estudos publicados nos séculos anteriores que questionaram a Escolástica medieval e colocaram o Homem como um agente capaz de reagir aos “fenômenos naturais”, individualmente ou coletivamente, se inclinando às evidências e ao pensamento crítico, em detrimento ao dogmatismo e à superstição (ODALIA, 2003). “O fato, a análise e a indução tornaram-se parceiros fundamentais da razão e aquilo que não podia ser experimentado diretamente pela experiência direta poderia ser demonstrado pela matemática (ODALIA, 2003, p. 160)”. Outra inovação dos racionalistas clássicos havia sido o de demonstrar que algo como leis logicamente compulsórias eram aplicáveis à consciência e ao livre-arbítrio humano.

Segundo Hobsbawm (2014, p.435 - 440), “leis” como da economia política e proposições que eram tão distantes do gostar ou desgostar, como as leis da gravidade, compunham a força do raciocínio dedutivo criado pela economia política e promovia um tratamento científico a um conjunto de decisões tão individuais e caprichosas quanto as decisões sexuais. Outra ciência, a química, protagonizou a revolucionária descoberta de que a vida poderia ser estudada pelas ciências inorgânicas e, acompanhados por ela, a biologia e a geologia trouxeram novas teorias que explicavam a origem da vida e a formação da terra, além de descobrir a história como um processo de evolução lógica. Cada vez mais a sociedade ocidental caminhava para a dessacralização da realidade e a definição do que eram os direitos

estariam dispostos da seguinte maneira: rei, clero, nobres e plebeus. Na parte superior desse triângulo estava o clero, composto pelos homens da igreja, grupo fundamental para a manutenção do poder ideológico do ponto de vista religioso. Na sequência estavam os nobres, que, como grupo, procuravam casar entre si, tinham propriedades e riqueza, além de um reconhecimento geral de que eram superiores aos plebeus. Mas os títulos de nobreza também dependiam da anuência do rei, logo, pode-se imaginar como seria impossível para um plebeu, localizado na base dessa pirâmide que formava a sociedade estamental, angariar outra condição de vida diferente daquela em que se via preso ao trabalho, à subordinação, ao pagamento de impostos, a uma vida de restrições, limitações e pobreza. (RIBEIRO, Paulo Silvino. “A sociedade estamental: as funções de cada estamento”; Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/a-sociedade-estamental-as-funcoes-cada-estamento.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

ganhava um peso científico. Dessa forma, a decadência da noção de predestinação orientou, em grande medida, o avanço irresistível da modernidade, “o primado resignador da fé recuou diante da força crítica e otimista do saber científico. Os limites impostos pela natureza, e devidamente justificados pela ética religiosa medieval, tornaram-se cada vez menos intransponíveis para os seres humanos.” (MONDAINI, 2003, p. 115).

A palavra revolução é frequentemente empregada a partir dos últimos anos do século XVII: designa, então, uma mudança de corpo político. Com a revolução inglesa de 1688 – a Revolução Gloriosa – assumiu sentidos novos em relação aos acontecimentos políticos súbitos, brutais e, algumas vezes, violentos. A palavra é empregada no sentido de mudança política súbita e, às vezes, violenta até o fim do século XVIII. Todavia, foi durante o período da história da França, de 1789 a 1790, que a palavra revolução assumiu, ao mesmo tempo, um sentido técnico no vocabulário histórico e um sentido afetivo no vocabulário político. Na sociologia das revoluções, a palavra designa

[...] uma ruptura, um divisor de águas dividindo os tempos e com eles os pensamentos, os costumes, as curiosidades, as leis, a própria linguagem em um antes e um depois, absolutamente antagônicos e aparentemente irreconciliáveis (Perronet, 1988, p. 21-22).

Ou seja, podemos dizer que a revolução é uma mudança brusca no ritmo normal da história em um processo de aceleração do tempo histórico que resultasse no fim de uma velha ordem e no nascimento de um novo mundo.

2.2 O NASCIMENTO DOS DIREITOS NATURAIS E OS DIREITOS DO HOMEM.

Com o Fim da Idade Média⁶ e a ascensão do Absolutismo Monárquico⁷, os nobres se afastaram de suas terras e passaram a gravitar em torno dos monarcas na

⁶ A Idade Média é um longo período, que se estende por dez séculos, do V ao XV. Esse longo período conservou o nome que lhe foi dado pelo Renascimento e que tinha, no começo, um nome pejorativo. (Le GOFF, Jacques. A Idade Média. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2012. p. 111-112)

⁷ Um sistema legal que tende a se unificar; - códigos administrativos operados por pessoal especializado; - concentração do poder material e espiritual (as monarquias se legitimam por direito divino e enfrentam o poder temporal da Igreja); - exércitos a serviço do poder real e estreitamento dependente dele; - arrecadação de impostos para sustentar exércitos e o aparato administrativo que arrecada e transmite - e faz cumprir - as determinações do poder real etc. (POMER, Leon in: CAMPOS, Wellington José. O Absolutismo e a formação dos Estados Nacionais. História, Imagem e Narrativas,

ociosa vida da corte. Contraditoriamente, os reis ainda viam nos nobres e aristocratas possíveis inimigos e potenciais pretendentes ao trono. Desse modo, voltaram-se para o homem comum, o camponês, o burguês das cidades, em busca de suporte político e recursos financeiros que eles e seus nobres precisavam para a vida na corte ou para suas expedições militares. A compensação mais comum foi a de conceder novos direitos e abolir muito da legislação anterior, dando mais liberdade a burgueses e camponeses, tanto para comerciar como que para ter terra própria. A criação de um Terceiro Estado⁸ na França do século XV foi um indício de mudança na estrutura social em relação ao homem comum, que não era nem um aristocrata, nem um membro do Clero⁹. Nele se misturavam toda gama de trabalhadores urbanos, profissionais liberais, comerciantes, banqueiros, membros do baixo clero e camponeses (ODALIA, 2003).

Foi nesse contexto de contradição entre o Antigo Regime¹⁰ e essa nova classe de empreendedores economicamente mais progressistas que surgiu o ideário Iluminista. Segundo Hobsbawm (2014, p. 48),

Um individualismo secular, racionalista e progressista dominava o pensamento esclarecido da época e seu principal objetivo era libertar o indivíduo do tradicionalismo ignorante da Idade Média e da superstição das

Rio de Janeiro, v. 8, p.1-36, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br:8080/portal/sites/default/files/anexos/33540-43418-1-PB.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2018.).

⁸ Designa-se pelo nome de Terceiro Estado o terceiro grupo político da monarquia francesa. A própria palavra vem de uma classificação hierárquica: a primeira ordem ou estado era o clero, a segunda, a nobreza, a terceira agrupava todos aqueles que não eram nem clérigos nem nobres. Essa divisão é essencialmente política, e diz respeito à representação das três ordens nas assembleias provinciais das regiões de estados ou nas assembleias nacionais (Estados Gerais). Ela assumiu um caráter social com reconhecimento pelo Estado de privilégios para as duas primeiras ordens; assim, há uma clivagem entre privilegiados e não-privilegiados, característica de uma sociedade de ordens. Do ponto de vista social, o Terceiro Estado compreende todos os estimuladores da economia: grandes comerciantes, grandes banqueiros, grandes fabricantes. O Terceiro Estado é também a ordem dos homens talentosos: homens de ciência, juristas, professores, médicos. Nele estão os artesãos, agrupados em jurandas, mestrados e corporações, e, finalmente o campesinato, isto é, 80% da população da França. (PERONNET, Michel. *Revolução Francesa em 50 palavras-chave*. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 226-227)

⁹ O clero é uma ordem composta de todas as pessoas engajadas nas ordens sagradas por votos. Distingue-se, segundo sua função na Igreja, o clero regular e o clero secular. Todos os membros do clero gozam de rendas de bens, propriedade coletiva da ordem (bens de mão-morta). (PERONNET, Michel. *Revolução Francesa em 50 palavras-chave*. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 222-224)

¹⁰ O uso da expressão “Antigo Regime” retrata a tomada de consciência de uma ruptura radical e definitiva entre um antes e um depois, representada pela Revolução. De fato, é preciso ligar os três termos: Só há definição de um antigo regime porque uma revolução derrubou esse antigo regime e criou um novo regime. A noção de antigo Regime é precisada após a jornada de 10 de agosto de 1792, seguida da prisão de Luís XVI e de sua família, e após o processo e a execução do rei em 21 de janeiro de 1793. (PERONNET, Michel. *Revolução Francesa em 50 palavras-chave*. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 22-23)

Igrejas, da irracionalidade que dividia os homens em hierarquias “altas e baixas”, de acordo com critérios como o nascimento.

Acompanhando essas mudanças, uma nova visão de mundo foi se impondo progressivamente na Europa a medida em que os setores economicamente mais dinâmicos aumentou a fé em uma sociedade regida pela ciência, riqueza e razão.

Os processos de secularização, individualização e racionalização derrotaram o tradicionalismo milenar na percepção teológica das coisas. A partir daí a legitimação de uma sociedade hierarquizada fundada em privilégios de nascença perdeu força, a decadência da noção de predestinação possibilitou ao homem se compreender como sujeito da história e capaz de traçar seu próprio destino. Nesse contexto, a teoria do Direito Divino dos Reis¹¹ não possuía mais folego para sustentar o cerco imposto pelo iluminismo. (MONDAINI, 2003, p. 115)

Podemos ver esse processo se construindo já nos meados do século XVII, quando já se discutia uma noção de direitos naturais que se aplicavam a toda a humanidade, e não só a um país ou a uma tradição legal, como pode ser visto no trabalho do jurista holandês Hugo Grotius (1583-1645), que definia os “direitos naturais” como algo autocontrolado e separado da vontade de Deus, e sugeria também que as pessoas podiam usar seus direitos para estabelecer os fundamentos contratuais¹² da sua vida social. Tal conceito foi atualizado pelo suíço Jean-Jacques Burlamaqui (1694-1748), que sintetizou vários escritos sobre o direito natural do século XVII em *Principes du droit naturel* (1747) e comprovou que eles existiam e derivavam da razão e da natureza humana, ligando seu conceito àquilo que os filósofos escoceses contemporâneos chamavam de “senso moral interior” (HUNT, 2012).

¹¹ O Direito Divino dos Reis foi uma doutrina que nasceu no contexto do surgimento dos estados nacionais modernos e do absolutismo monárquico. Defendia que a autoridade temporal e política dos Reis deveria ser independente da autoridade da Igreja, enfatizando que o poder real dependia diretamente de Deus, sem a necessidade de intermediários (O Papado Romano). (LOPES, 1992)

¹² O Contrato Social define a passagem do homem de um estado de natureza para a sociedade civil. Nele, os indivíduos renunciam à liberdade natural e à posse natural de bens, riquezas e armas e concordam em transferir a um terceiro – o soberano – o poder para criar e aplicar as leis, tornando-se autoridade política. A teoria do direito natural e do contrato evidencia uma inovação de grande importância: o pensamento político já não fala em comunidade, mas em sociedade. A ideia de comunidade pressupõe um grupo humano uno, homogêneo, indiviso, que compartilha os mesmos bens, as mesmas crenças e ideias, os mesmos costumes e que possui um destino comum. (CHAUI, Marilena In: Filosofia. São Paulo: Ática, 2000, Ed. Ática, São Paulo, p. 220-223)

O termo “direito do homem¹³” começou a circular em francês após sua aparição em *O contrato social* (1762), de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), ainda que ele não desse ao termo nenhuma definição. Coube ao jurista inglês, William Blackstone (1723-1780), defini-los como a “liberdade natural da humanidade”, isto é, “os direitos absolutos do homem, considerado como um agente livre, dotado de discernimento para distinguir o bem do mal” (HUNT, 2012).

A Inglaterra produziu ainda mais dois importantes pensadores dos direitos naturais, Thomas Hobbes (1588-1679) e John Locke (1632-1704),

[...] o primeiro diferia por defender um estado absolutista ao pregar que os homens deveriam entregar seus direitos naturais a uma autoridade maior para que fosse estabelecida uma sociedade civil; já Locke definia os direitos naturais como “Vida, liberdade e propriedade”¹⁴. Em 1768, o economista francês Pierre-Samuel du Pont de Nemours (1739-1817) ofereceu sua própria definição dos “direitos de cada homem”, que incluía a liberdade de escolher uma ocupação, o livre comércio, a educação pública e a tributação proporcional. (HUNT, 2012, p. 119)

O racionalismo fundamentou os direitos naturais do homem, de forma a tornar o Direito algo inato ao Ser Humano e eliminou o Estado, Deus ou a Igreja como fontes do Direito e da Justiça. Ao seguir essa teoria, o Estado era visto como algo artificial e fruto de um contrato social, onde o objetivo era preservar a comunidade formada pelo Eu e pelos Outros.

2.3. DEFININDO O QUE SÃO OS DIREITOS HUMANOS

Para definir o que são os Direitos Humanos, “é fundamental compreendê-los não apenas como uma doutrina formulada em documentos, mas em uma disposição entre as pessoas, um conjunto de convicções de sobre como são as pessoas e como elas distinguem o certo e o errado no mundo secular” (HUNT, 2012, p. 25). Para que

¹³ Durante o século XVIII, em inglês e francês, os termos “direitos humanos”, “direitos do gênero humano” e “direitos da humanidade” se mostraram todos demasiados gerais para servir ao emprego político direto. Referiam-se antes ao que distinguia os humanos do divino, numa ponta da escala e dos animais, na outra, do que a direitos politicamente relevantes como a liberdade de expressão ou o direito de participar na política. (HUNT, 2012, p. 21)

¹⁴ Locke se diferenciava pela sua ênfase na propriedade, enquanto Grotius havia igualado os direitos naturais à vida, ao corpo a liberdade e a honra, uma lista que parecia questionar em particular a escravidão. Locke a justificava, desde que os cativos fossem capturados em uma guerra justa, chegando a propor uma legislação para assegurar que “todo o homem livre da Carolina tenha poder e autoridade absolutos sobre seus escravos negros”. (HUNT, 2012, p. 119)

as ideias filosóficas e as tradições legais se tornassem “auto evidentes” esses sentimentos devem ser experimentados por muitas pessoas.

Os Direitos Humanos nasceram da crença de que todos os indivíduos normais são igualmente capazes de viver juntos em uma moralidade de autocontrole, levando em consideração o longo histórico de luta por trás desses “indivíduos normais”. Segundo a historiadora norte-americana Lynn Hunt (2012), para que isso aconteça, os direitos humanos requerem três qualidades encadeadas: devem ser naturais (inerentes aos seres humanos), iguais (os mesmos para todo mundo) e universais (aplicáveis por toda a parte), ou seja, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa de seu status como seres humanos.

Além disso, para que os direitos humanos sejam respeitados, as pessoas devem ser vistas como indivíduos separados, que são capazes de exercer um julgamento moral independente; esses indivíduos autônomos devem sentir empatia pelos outros. Todo mundo terá direitos somente se todo mundo puder ser visto como um semelhante; os direitos humanos dependem tanto do domínio de si mesmo como do reconhecimento de que todos os outros são igualmente senhores de si.

Essa autonomia individual referida depende de uma percepção da separação do caráter sagrado dos corpos,

[...] o seu corpo é seu, o meu corpo é meu, e ambos devemos respeitar as fronteiras entre os corpos um do outro. A empatia depende do reconhecimento de que outros sentem e pensam como fazemos, de que nossos sentimentos interiores são semelhantes de um modo essencial (HUNT, 2012, p. 28).

Os filósofos do Iluminismo quando se referiam à autonomia individual também se referiam à liberdade, quer esta fosse a liberdade de expressar suas opiniões ou de praticar a religião escolhida. “Para ser autônoma, uma pessoa deve estar legitimamente separada e protegida em sua separação, todavia, para fazer com que os direitos acompanhem essa separação corporal, a individualidade de uma pessoa deve ser apreciada de forma mais emocional” (HUNT, 2012, p. 29).

Empatia era entendida no século XVIII como uma espécie de sentido, uma faculdade moral. Para Francis Hutcheson (1694-1746), ela era mais nobre do que a visão ou a audição, sentidos partilhados com os animais, porém menos nobre do que a consciência, a simpatia ou o sentimento de solidariedade tornava a vida social

possível. Adam Smith (1723-1790), no livro “*Teoria dos sentimentos morais*” (1759), utilizou o exemplo da tortura para chegar à maneira como a empatia opera. O ser humano pode não experimentar diretamente o sofrimento alheio, mas, por meio da imaginação, colocar-se naquela situação, suportando os tormentos. Esse processo de identificação imaginativa permite que o observador sinta o que a vítima da tortura sente. O observador somente é capaz de se tornar um ser verdadeiramente moral quando dá o próximo passo, e compreende que ele também é passível dessa identificação imaginativa. Portanto, a autonomia e a empatia caminham juntas. Para Smith, apenas uma pessoa autônoma pode desenvolver um “espectador imparcial” dentro de si mesma, mas ela só pode fazê-lo, explica Smith, caso se identifique com o outro primeiro.

Os direitos humanos são,

[...] aqueles princípios ou valores que permitem a uma pessoa afirmar sua condição humana e participar plenamente da vida. Tais direitos fazem com que o indivíduo possa vivenciar plenamente sua condição biológica, psicológica, econômica, social cultural e política. Os direitos humanos se aplicam a todos os homens e servem para proteger a pessoa de tudo que possa negar sua condição humana. Com isso, tornam-se um instrumento de proteção do sujeito contra todo tipo de violência. Pretende-se, com isso, afirmar que eles têm, pelo menos teoricamente, um valor universal, ou seja, devem ser reconhecidos e respeitados por todos os homens, em todos os tempos e sociedades. Os direitos humanos servem, assim, para assegurar ao homem o exercício da liberdade, a preservação da dignidade e a proteção de sua existência. Trata-se, portanto, daqueles direitos considerados fundamentais, que tornam os homens iguais, independentemente do sexo, nacionalidade, etnia, classe social, profissão, opção política, crença religiosa, convicção moral, orientação sexual e identidade de gênero. Eles são essenciais à conquista de uma vida digna, daí serem considerados fundamentais à nossa existência (PEQUENO, 2016, p. 25).

Nessa perspectiva, os Direitos Humanos, também são um ato político em si, algo construído por meio de uma luta diária, de forma que eles não se tornem vazios de conteúdo. São ao mesmo tempo coletivos e individuais, e dão primazia ao valor da dignidade humana como verdadeiro referencial ético, sendo ecumênico e internacional no sentido de abarcar a humanidade como um todo. É uma invenção humana em um constante processo de construção e reconstrução, fruto da nossa história, de nosso passado e do nosso presente, baseado em um espaço simbólico de luta e ação social.

Segundo Comparato¹⁵ (2015), os direitos humanos ou direitos do homem, versam sobre o que é inerente à condição humana. Assim, para que se reconheça a efetividade desses direitos no meio social, é necessário distinguir Direitos Humanos dos Direitos fundamentais. Os direitos fundamentais são direitos humanos quando reconhecidos pelas autoridades com poder político no interior dos Estados e no plano internacional, e quando se encontram positivados nas constituições, nas leis e tratados internacionais. Quando isso acontece, tem função pedagógica no sentido de fazer prevalecer os valores éticos. Mas nada assegura que privilégios de uma minoria dominante não estejam também inseridos nas constituições ou consagrados em tratados internacionais. Para enfrentar a possibilidade de que a institucionalidade jurídica contenha privilégios, o fundamento dos direitos somente pode ser ancorado em uma consciência ética coletiva, que vem se expandindo no curso da História. E também na convicção da sociedade de que a dignidade da condição humana exige o respeito a certos bens ou valores em qualquer circunstância, ainda que não reconhecidos no ordenamento estatal ou em documentos normativos internacionais (SEIXAS, 2015, Apud: Comparato, 2015, p. 357).

2.4 A “DUPLA REVOLUÇÃO”: REVOLUÇÃO INGLESA DE 1640 E A REVOLUÇÃO FRANCESA.

Na transição do Estado feudal para o Estado moderno foram necessárias três mudanças estruturais na economia: em primeiro lugar, a predominância da agricultura foi substituída pela preponderância da produção industrial; em segundo lugar, a precariedade dos meios de locomoção cedeu lugar a uma rede de transportes cada vez mais rápida e diversificada; em terceiro lugar, as crises periódicas de subsistência que atravessaram o feudalismo transmutaram-se em crises de superprodução e baixos preços. Em termos políticos, tal transição foi caracterizada pela hegemonia do Estado absolutista que, a partir da concentração do poder territorial e administrativo nas mãos de um príncipe, ungido pelo direito divino e perpetuado pela sucessão hereditária, acabou favorecendo a afirmação e expansão de determinados setores burgueses em seu interior (MONDAINI, 2003, p.119).

¹⁵ COMPARATO, Fábio Konder. A afirmação histórica dos direitos humanos. 10ª ed., São Paulo: Saraiva, 2015, 619 páginas.

A Inglaterra nos princípios do século XVII era um país agrícola, atravessado estruturalmente pelas relações de produção feudais. Essa hegemonia, entretanto, vinha sofrendo arranhões desde o século XV, como por exemplo, a terra que, transformada em mercadoria, passou a ser vista como “fonte de obtenção de lucros¹⁶” e um novo sujeito social começou a entrar no cenário histórico inglês moderno: o agricultor capitalista – a *gentry*. Nos centros urbanos, outra classe burguesa se desenvolveu com base em um sistema doméstico de produção manufatureira e iria compartilhar muitos dos interesses da *gentry* em oposição às estruturas feudais vigentes (MONDAINI, 2003, p. 123-124).

Para o historiador britânico Christopher Hill, o poder de Estado que protegia uma velha ordem essencialmente feudal foi derrubado,

"passando o poder para as mãos de uma nova classe, e tornando-se possível o livre desenvolvimento do capitalismo. A Guerra Civil¹⁷ foi uma guerra de classe, em que o despotismo de Carlos I foi defendido por forças reacionárias da Igreja vigente e pelos proprietários de terras conservadores. O Parlamento venceu o Rei porque pôde apelar para o apoio entusiástico das Classes mercantis e industriais na cidade e no campo, para os pequenos proprietários rurais e a pequena nobreza progressiva, e para as massas mais vastas da população sempre que, pela livre discussão, estas se tornavam capazes de compreender as causas reais da luta" (HILL, 1983).

Entre a decapitação do rei inglês (1649) e a restauração da monarquia (1660), muitas mudanças ocorreram na Inglaterra: a conquista da Escócia e da Irlanda, o Ato de navegação, que forçou a Holanda a reconhecer a Inglaterra como a nova rainha dos mares, o desenvolvimento de uma marinha poderosa, a abolição dos domínios feudais, a demolição das fortalezas e o desarmamento dos nobres cavaleiros, o confisco de terras da Igreja, da coroa e dos principais apoiadores realistas. Tais fatos, trouxeram um receio de que as mudanças revolucionárias iniciadas pelas classes proprietárias se aprofundassem. Por isso, em 1660, o filho do rei decapitado Carlos II foi convocado pelo parlamento para assumir o trono com os poderes limitados. O rei

¹⁶ Para que a terra se transformasse em uma empresa privada lucrativa foram necessárias três grandes mudanças nas relações sociais e agrárias tradicionais: 1- A terra deveria se tornar uma mercadoria, possuída por proprietários livres e livremente negociáveis entre eles. 2- Tinha que passar a ser propriedade de uma classe de homens desejosos por desenvolver seus recursos produtivos para o mercado e estimulados pela razão, isto é, pelos seus próprios interesses e pelo lucro. 3- A grande massa da população rural tinha que ser transformada de alguma forma, pelo menos em parte, em trabalhadores assalariados, com liberdade de movimento para o crescente setor não agrícola da economia (HOBBSAWN, 2014, p. 237).

¹⁷ A Revolução Inglesa de 1640-1660, uma guerra civil entre as forças legalistas que apoiavam o rei e o Parlamento, após a criação de novos impostos, monopólios e a restauração de tributos feudais (MONDAINI, 2003, p. 125).

reinaria, mas seria o parlamento que governaria, sendo a solução ideal capaz de neutralizar tanto os retrocessos medievais como frear os impulsos de teor democrático (MONDAINI, 2003, p. 126).

“Do outro lado do Canal da Mancha, a economia francesa tivera um grande impulso no século XVIII. Seu comércio exterior se multiplicou quatro vezes entre 1720 e 1780, seu sistema colonial foi em certas áreas, mais dinâmico do que o britânico (HOBSBAWN, 2014, p. 100)”. A França,

[...] era a mais poderosa e, sobre diversos aspectos, a mais típica das velhas e aristocráticas monarquias absolutistas da Europa. Em outras palavras, o conflito entre a estrutura oficial e os interesses estabelecidos do velho regime e as novas forças sociais ascendentes era mais agudo na França do que em outras partes. (HOBSBAWN, 2014, p. 100-101)

A estrutura fiscal e administrativa do reino era tremendamente obsoleta e estava sob a dependência de ordens privilegiadas, a nobreza ocupava as funções dirigentes do exército, da administração, da justiça e do clero enquanto o Terceiro Estado arcava com a maior parte dos impostos sem nada receber em troca (Peronnet, 1988). Apesar das tentativas de reformas nas estruturas do Estado pelos “Déspotas Esclarecidos¹⁸” em busca de uma exploração eficiente da terra, um comércio e uma empresa livres, uma administração eficiente e padronizada e de um único território nacional homogêneo, pela abolição de todas as restrições e desigualdades sociais que impediam o desenvolvimento de todos os recursos nacionais, bem como por uma administração e taxaçoão racional e imparcial, porém,

[..]essas reformas acabavam fracassando devido à impossibilidade de resistir às estruturas políticas tradicionais da aristocracia. Na França, elas fracassaram mais rapidamente do que em outros países porque as resistências desses interesses estabelecidos eram mais efetivas. (HOBSBAWN, 2014, p. 101)

¹⁸ O despotismo esclarecido, ou absolutismo ilustrado, pode ser visto como o encontro de uma política e uma economia absolutista com uma cultura iluminista. Enquanto o Príncipe absolutista se identifica com um “Direito Divino”, na monarquia ilustrada, este é visto como um servidor do Estado, ordenado e burocratizado para que garanta o bem-estar e a prosperidade dos seus súditos. No absolutismo ilustrado ainda prevalecem as “razões de estado”, mas o soberano busca conciliar a sua autoridade com os Direitos naturais de seus súditos através de reformas. (FALCON, Francisco. O Absolutismo Ilustrado. In: HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História da educação brasileira: Leituras. São Paulo: Thomson, 2003, p. 13 – 25)

A Revolução Francesa desenvolveu-se no plano político parlamentar por meio de uma sucessão de estágios, cada qual mais radical do que o anterior, até sua reversão no fatídico 10 de Termidor (28 de julho de 1794). O primeiro foi o da Assembleia Nacional, era um poder desarmado, à mercê das tropas do Rei e da corte, que, se não fosse o povo de Paris, já sublevado pela fome, ter se apoderado de canhões e fuzis e tomado a Bastilha, teria sido dissolvida. O momento seguinte foi em agosto de 1789, quando clérigos e nobres renunciaram a seus direitos feudais motivados pelo pavor dos levantes camponeses que se espalhavam pela França (SINGER, 2003). Em 7 de julho de 1789 foi formada uma Assembleia Nacional Constituinte, composta por representantes eleitos pelas jurisdições para os Estados Gerais. Essa Assembleia se dissolveu em setembro de 1791, após redigir uma constituição para a França, publicar a Declaração dos Direitos do Homem, realizar reformas administrativas, suprimir os direitos feudais e votar a Constituição civil do Clero. (Peronnet, 1988).

Os jacobinos¹⁹, liderados por Maximilien Robespierre, haviam se defrontado com um dilema no exercício do poder. Ou respeitavam o direito dos proprietários e corriam o risco de perder o apoio das massas populares, ou fazia intervenções no direito à propriedade, acirravam a resistência da oposição ao governo revolucionário e recorriam ao Terror. A escolha dos jacobinos é conhecida. Sem contestar o direito em si, eles optaram por confiscos de emergência e, em condições de guerra, radicalizaram a repressão. O desgaste foi grande, e a derrota dos jacobinos teve consequências profundas. As execuções dos principais líderes jacobinos iniciaram um movimento histórico-político caracterizado por um resolutivo deslocamento para a direita²⁰. No final do século XVIII veio o Diretório, depois, já com Napoleão, o Consulado, em seguida, o Império e a Restauração Monárquica.

¹⁹ Os deputados no período revolucionário se reuniam em clubes onde se preparavam antecipadamente para os debates que ocorreriam na Assembleia. Essas sociedades remetem ao século XVIII onde pessoas se reuniam para discutir problemas políticos da época. Em outubro de 1789, os membros do clube bretão alugaram o refeitório do convento dos monges jacobinos da rua Saint-Honoré, por isso ficou conhecido pelo nome de clube dos jacobinos. O clube agrupava mais de 200 deputados e se abriu para aumentar sua audiência, admitindo inicialmente escritores, economistas, jornalistas e depois foi se abrindo para qualquer postulante que tivesse o patrocínio de 5 membros. Com o número crescente de clubes rivais e pela cisão interna de onde sai um novo clube, o dos *feuillants*, os jacobinos se recuperaram e assumiram uma atitude nitidamente orientada para a esquerda. (PERONNET, Michel. Revolução Francesa em 50 palavras-chave. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 62-63)

²⁰ Ocupando a ala direita da Assembleia, deputados vindos principalmente da Normandia, do Sudeste de Marselha e Bordeaux – daí o nome de “girondinos” – representavam socialmente o mundo do comércio dos grandes portos, os fabricantes e uma parte da burguesia “talentosa”. Essencialmente

O processo revolucionário inglês pode ser percebido na superação da legitimização tradicional do poder monárquico por meio do contrato social. O contrato hobbesiano já havia surgido em 1651, no sentido de sustentar o poder absolutista frente à decadência da legitimidade do Direito Divino dos Reis. Diferente do modelo tradicional de Estado, que o indicava como complemento natural e forçoso do homem após se organizar em família, o modelo hobbesiano já apresentava o Estado como uma invenção artificial do homem que, consensualmente, se supera rumo a uma estrutura maior do que si mesmo. No primeiro modelo, o Estado vem antes do indivíduo, no segundo, o indivíduo vem antes do Estado (MONDAINI, 2003).

Nessa sequência, o pensamento hobbesiano igualmente apontava para uma percepção moderna entre os indivíduos e o Estado, em que o segundo era fruto da vontade racional dos primeiros. Com isso foram abertos caminhos para criticar as ações despóticas do Estado, bem como ocorreu o rompimento da noção de “pacto de submissão”, defendido por Hobbes, em nome de um “pacto de consentimento” entre o indivíduo e o Estado. A superação desse Estado foi a oportunidade para constituir politicamente os direitos humanos. Assim, uma vez aberta a possibilidade histórica de implementação de um Estado de direitos regidos pelos seus cidadãos por meio de uma Carta de Direitos – um *Bill of Rights* – abriu-se uma nova era de possibilidades revolucionárias para a humanidade (MONDAINI, 2003).

Já na França, A própria formalização da primeira declaração dos direitos humanos foi inovadora ao criar um modelo de Estado completamente novo: governos justificados pela garantia dos direitos universais, porque:

[...] ao longo do século XVII, o ato de declarar era comumente referido às afirmações públicas do rei, em outras palavras, o ato de declarar estava ligado à soberania. Comumente, os súditos, ao requererem as reafirmações de seus direitos, redigiam suas próprias declarações em forma de cartas, bulas ou petições. O ato de declarar os direitos humanos por parte dos deputados franceses em 1789 foi, por si só, uma atitude revolucionária ao tomar para si a soberania das mãos do rei em nome do povo. Mesmo

legalistas e republicanos, tinham aversão a todas as medidas de exceção, sobretudo aquelas que poderiam aparecer como entraves às liberdades econômicas. Eles eram hostis a toda ingerência externa à Assembleia; desconfiavam de Paris e de seu potencial revolucionário revelado por ocasião da jornada de 10 de agosto e durante o primeiro Terror. À esquerda da Assembleia, nos bancos mais altos: daí seu nome “montanheses”, uma ala aparentemente menos ligada ao mundo dos negócios e do comércio que os girondinos. Muitos eram afiliados ao clube jacobino e vêm principalmente da média burguesia “talentosa”, encontraram apoio na comuna de Paris e em certo número de comunas urbanas, como, por exemplo, em Lyon. Ao contrário dos girondinos, eles estavam prontos para propor ou aceitar medidas mais rigorosas e extremas e não tinham a preocupação de respeitar uma legalidade. (PERONNET, Michel. Revolução Francesa em 50 palavras-chave. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 230-231)

afirmando a existência desses direitos, e que eles os estavam meramente defendendo, a declaração legitimou o novo governo ao afirmar que a soberania se baseava exclusivamente na nação²¹, e a sociedade tinha o direito de considerar que todo agente público deveria prestar contas de seus atos²². (HUNT, 2012, p. 113-132)

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi uma consequência direta da Revolução Francesa, que “lançou por terra o velho governo e estava naquele momento começando a construir outro da estaca zero.”²³ Assim, o ato de declarar desencadeou uma grande ruptura na forma de se pensar o Estado, pois defendia em seus artigos que todos os homens, e não só os franceses, “nascem e permanecem livres e iguais em direitos” (artigo 1), e “todos os cidadãos” tinham o direito de participar na formação da lei, que deveria ser a mesma para todos (artigo 6). Tal mudança significou mais urgência a questões como, por exemplo, das minorias religiosas e dos sem propriedade, e abriu novas questões acerca de outros grupos, como as mulheres e os escravos. Como resultado, o ato de declarar concebeu um novo espaço para o debate político, visto que, se os direitos serviam como fundamento da legitimidade, o que justificava limitá-la a pessoas de certas idades, sexo, raças ou riqueza (HUNT, 2012)? “O novo homem nascido após a declaração deixou de ser um súdito e passou a ser um cidadão, dotados de direitos relacionados à liberdade, ao direito à propriedade²⁴, segurança e resistência à opressão²⁵ (ODALIA, 2013, p. 167).

Apesar de sua emancipação, o indivíduo se tornou mais vulnerável às vicissitudes da vida e, desde cedo, as promessas da sociedade legal liberal mostrou aos trabalhadores que igualdade jurídica não significava igualdade econômica. Apesar de a Constituição Francesa de 1848 reconhecer algumas exigências econômicas e sociais, a afirmação dos direitos sociais e econômicos somente apareceu no século XX.

²¹ Artigo 3 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789: O princípio de toda a soberania reside essencialmente na nação. Nenhum corpo e nenhum indivíduo pode exercer uma autoridade que não emane expressamente da nação.

²² Artigo 15 da Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão de 1789: A sociedade tem o direito de considerar que todo o agente público da administração deve prestar contas de seus atos.

²³ Trecho da carta de Thomas Jefferson a Thomas Paine na Inglaterra, em 11 de julho de 1789, relatando os acontecimentos em Paris. In: HUNT, Lynn. Invenção dos Direitos Humanos, p. 129.

²⁴ Artigo 17 da Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão de 1789: Como a propriedade é um direito inviolável e sagrado, ninguém dela pode ser privado, a não ser quando a necessidade pública legalmente comprovada o exigir e sob condição de justa e prévia indenização.

²⁵ Artigo 2 da Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão de 1789: A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão.

Logo, podemos afirmar que os Direitos Humanos são:

[...] um produto revolucionário produzido durante a Idade Moderna, cujo sujeito é a burguesia que se afirmava como classe social. Esse produto foi concebido durante a Revolução Francesa (1789-1799), e procurar os fatores que resultaram em sua declaração em Paris permite compreender os Direitos Humanos em si. Diferente das revoluções do século XX, a Revolução Francesa não foi feita ou liderada por um partido ou um movimento organizado, no sentido moderno, nem por homens que estivessem tentando implantar um programa estruturado. (HOBSBAWM, 2014, p. 105)

Apesar da importância da Declaração de 1789, é importante lembrar que esse é um documento que delimita as exigências do “burguês”, bem como um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobre, e não necessariamente um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária. Porque, apesar de ela estabelecer que “os homens nascem e permanecem livres e iguais e direitos”, também prevê a existência de distinções sociais, ainda que “somente no terreno da utilidade comum”, em seu primeiro artigo²⁶. “A propriedade privada era um direito natural, sagrado, inalienável e inviolável²⁷”, os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento²⁸, contudo, permanecia uma obra da circunstância, visto que não definia quais eram os direitos do cidadão nem mesmo assegurava alguns direitos como, por exemplo, o acesso à propriedade. Também estava subentendido que a desigualdade entre os homens era algo natural e, mesmo que o cidadão tivesse o direito de “colaborar na elaboração de leis” “pessoalmente ou através de representantes”, a Declaração não vislumbrava um órgão de governo necessariamente democrático ou pretendia eliminar os reis. “Em geral, o burguês liberal clássico de 1789 não era um democrata, mas sim um devoto do constitucionalismo, um Estado secular com liberdades civis e garantias para a empresa privada e um governo de contribuintes e proprietários” (HOBSBAWM, 2014, p. 106).

²⁶ Artigo 1 da Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão de 1789: Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.

²⁷ Artigo 17 da Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão de 1789: Como a propriedade é um direito inviolável e sagrado, ninguém dela pode ser privado, a não ser quando a necessidade pública legalmente comprovada o exigir evidentemente e sob condição de justa e prévia indenização.

²⁸ Artigo 6 da Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão de 1789: A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através de mandatários, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, seja para proteger, seja para punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos.

2.5 A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS DE 1948 E O BRASIL.

No preâmbulo da Declaração dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), logo em seus primeiros parágrafos, observa-se o abalo sofrido pela humanidade durante a Segunda Guerra Mundial: “Considerando que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do Homem conduziram a actos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade[...]” – Isso resultou na adoção, em dezembro de 1948, da Resolução 217, na qual foi ratificada a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A ideia era destacar a importância do Estado de Direito na proteção da paz e dos direitos de seus cidadãos, e muito dos princípios defendidos na Declaração de 1789, durante a Revolução Francesa, foram resgatados e expandidos em 1948, como pode ser visto no “artigo 2”.

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS – 1948)

Esse novo artigo inserido na Declaração da ONU atribuiu um conteúdo político aos Direitos Humanos e o imbuíu com um caráter agregador e em constante expansão. “Quer dizer que os direitos irão sempre estar sujeitos à discussão porque nossa percepção de quem tem direitos e do que são esses direitos muda constantemente.” (HUNT, 2012, p. 27)

Também é relevante porque na Declaração de 1789, apesar de sua universalidade, muitos não foram incluídos no projeto idealizado: crianças, mulheres, prisioneiros, insanos, escravos, minorias religiosas e étnicas, negros, criados e os sem propriedades. Todos restringidos do exercício de direitos, pois não eram considerados plenamente capazes de raciocinar ou exercer plenamente a própria autonomia moral. “Apesar de tais restrições, foi um grande avanço para a sociedade tradicional construída sobre a escravidão, subordinação e subserviência aparentemente natural

chegar a imaginar homens nada parecidos com eles como iguais. ” (HUNT, 2012, p.16-17)

Ao fim da Segunda Guerra, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948, assumiu naquele momento pretensões globais e procurou articular os direitos civis e políticos aos direitos econômicos, sociais e culturais, estabelecendo sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. Além dos direitos já adquiridos na Declaração de 1789, foram incorporadas novas propostas, abrangendo os direitos econômicos, sociais e culturais como educação²⁹, saúde³⁰, oportunidades de trabalho³¹, moradia³², transporte³³, previdência social³⁴, participação na vida cultural da comunidade, das artes, manifestações artísticas³⁵. Alterou-se, desse modo, a relação estabelecida entre indivíduo e Estado. De uma ideia de não interferência nos direitos individuais, ou seja, de uma postura negativa do Estado, passou-se a exigir deste uma ação positiva e ativa na garantia dos direitos sociais. (Brasil, 2008 p. 5-6)

Assim, o processo de universalização dos direitos humanos permitiu constituir um sistema internacional de proteção desses direitos. Esse sistema é integrado por tratados internacionais de proteção que refletem, sobretudo, a consciência ética contemporânea compartilhada pelos Estados, na medida em que invocam o consenso internacional acerca de temas centrais aos direitos humanos, buscando salvaguardar os parâmetros protetivos mínimos - do “mínimo ético irredutível”.

Ao lado do sistema normativo global encontram-se os sistemas regionais de proteção, que buscam internacionalizar os direitos humanos nos planos regionais, particularmente na Europa, América e África. Consolidou-se, assim, a convivência do

²⁹ Artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos de 1948: Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

³⁰ Artigo 25 da Declaração dos Direitos Humanos de 1948: Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.

³¹ Artigo 23 da Declaração dos Direitos Humanos de 1948: Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

³² Artigo 25 da Declaração dos Direitos Humanos de 1948: Idem

³³ Artigo 13 da Declaração dos Direitos Humanos de 1948: Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.

³⁴ Artigo 25 da Declaração dos Direitos Humanos de 1948: Idem

³⁵ Artigo 27 da Declaração dos Direitos Humanos de 1948: Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios.

sistema global da ONU com instrumentos do sistema regional, por sua vez, integrado pelo sistema americano, europeu e africano de proteção aos direitos humanos.

Da segunda metade do Século XX, a ONU, em conjunto com os Estados nacionais, vêm assinando uma série de acordos com o objetivo de promover os direitos humanos e as liberdades individuais, estando de acordo com o artigo 1^o³⁶ e o artigo 55³⁷ da Carta da ONU³⁸. Nesse contexto, o Brasil registrou em 1977 sua entrada no Conselho de Direitos Humanos da ONU³⁹. Porém, apenas em 1985, com a redemocratização e, em 1988, com a assinatura da nova Constituição, o Brasil passou a tomar, de fato, medidas mais sistemáticas em relação aos Direitos Humanos por meio de políticas públicas⁴⁰. Um dos marcos dessa mudança foi em 1985, quando o presidente José Sarney se comprometeu, diante da XL Sessão Ordinária da Assembleia Geral da ONU, a aderir aos pactos internacionais da ONU sobre Direitos Civis e Políticos, sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, e à Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes.

³⁶ Artigo 1 da Carta da ONU. Os propósitos das Nações unidas são: 1. Manter a paz e a segurança internacionais e, para esse fim: tomar, coletivamente, medidas efetivas para evitar ameaças à paz e reprimir os atos de agressão ou outra qualquer ruptura da paz e chegar, por meios pacíficos e de conformidade com os princípios da justiça e do direito internacional, a um ajuste ou solução das controvérsias ou situações que possam levar a uma perturbação da paz; 2. Desenvolver relações amistosas entre as nações, baseadas no respeito ao princípio de igualdade de direitos e de autodeterminação dos povos, e tomar outras medidas apropriadas ao fortalecimento da paz universal; 3. Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião; e 4. Ser um centro destinado a harmonizar a ação das nações para a consecução desses objetivos comuns.

³⁷ Artigo 55 da Carta da ONU. Com o fim de criar condições de estabilidade e bem estar, necessárias às relações pacíficas e amistosas entre as Nações, baseadas no respeito ao princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, as Nações Unidas favorecerão: a) níveis mais altos de vida, trabalho efetivo e condições de progresso e desenvolvimento econômico e social; b) a solução dos problemas internacionais econômicos, sociais, sanitários e conexos; a cooperação internacional, de caráter cultural e educacional; e c) o respeito universal e efetivo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.

³⁸ A Carta das Nações Unidas foi assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, após o término da Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, entrando em vigor a 24 de outubro daquele mesmo ano. (Organizações das Nações Unidas. **A Carta das Nações Unidas**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/carta/>>. Acesso em: 29 maio 2018.

³⁹ Contraditoriamente, o Brasil vivia os anos mais severos de uma ditadura, com inúmeras denúncias de abusos das forças policial e militar. Porém, o governo americano de James Carter estipulava que as iniciativas de cooperação com os Estados Unidos só se efetivariam caso houvesse no país um mínimo de respeito aos direitos humanos. (GOFFREDO JR., Gustavo Sénéchal de Tradição, Normas e a Política Externa Brasileira para os Direitos Humanos, Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Instituto de Relações Internacionais – PUC-Rio. 2000. p. 116.)

⁴⁰ Compreendemos que políticas públicas são diretrizes e princípios norteadores que têm ação no poder público, na mediação com os vários segmentos da sociedade, de forma participativa e que orientam as ações de governo (TEIXEIRA, Elenaldo Celso. Políticas públicas: o papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. Revista da AATR-BA, p. 1-11, 2002.)

Com essas adesões, em 1992, após aquela sobre os Direitos das Crianças em 1990, o país implantou as primeiras medidas para aceitar suas obrigações, não apenas em relação aos seus cidadãos, mas perante a totalidade da sociedade internacional⁴¹.

A história dos direitos humanos no Brasil pode ser vista como obra de todos aqueles que, por meio de insurreições, rebeliões e revoltas, lutaram contra uma estrutura de dominação que vigorou no país durante séculos e ainda persiste em muitos aspectos, principalmente relacionada às desigualdades sociais. Por isso mesmo, a ideia de direitos humanos no Brasil permanece sendo vista, às vezes pelos próprios meios de comunicação, como subversiva e transgressora. Isso porque nas últimas décadas as classes populares e os movimentos sociais têm utilizado intensamente os direitos humanos como instrumento de transformação da ordem dominante, o que explica a ação enérgica de determinados grupos conservadores, no sentido de tentar associar a causa dos direitos humanos à mera defesa das pessoas que cometeram um delito.

⁴¹ GOFFREDO JR., Gustavo Sénéchal de Tradição, Normas e a Política Externa Brasileira para os Direitos Humanos, Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Instituto de Relações Internacionais – PUC-Rio. 2000. pp. 107-113.

3 DIREITOS HUMANOS NA SALA DE AULA

3.1 DIRETRIZES BÁSICAS DA BASE CURRICULAR DAS ESCOLAS DO ESPÍRITO SANTO, DESTACANDO O ENSINO DE DIREITOS HUMANOS EM SALA DE AULA

A Lei 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE), é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior). A LDBE reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal (Artigo 205)⁴². Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (Artigo 9, inciso IV⁴³). No Espírito Santo, a norma que rege a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo é a Resolução nº 3.777/2014, e abrange o funcionamento e o ensino ministrado nas instituições de ensino público e privado (Artigo 1⁴⁴) nas esferas municipais e estaduais (Artigo 2⁴⁵).

A LDB estabelece em seu 26º Artigo⁴⁶ que os currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio devem ter base nacional comum. No Espírito Santo, o artigo 70, da Resolução nº 3.777/2014, Livro I, ratifica esse preceito, que fixa as normas para o funcionamento do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo:

⁴² Artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

⁴³ LDB - Lei nº 9.394/1996, Artigo 9, inciso IV estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

⁴⁴ Resolução nº 3.777/2014, Livro I, Artigo 1º: O Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo se caracteriza como conjunto coordenado e colaborativo, formado por instituições vinculadas ao poder público ou à iniciativa privada, e órgãos estaduais de educação, responsáveis pela organização, supervisão e fiscalização dessas instituições (ESPÍRITO SANTO, 2014).

⁴⁵ Resolução nº 3.777/2014, Livro I, Artigo 2º: As instituições de ensino mantidas pelo poder público municipal, os órgãos municipais de educação e as instituições de educação infantil, mantidas pela iniciativa privada, dos municípios que não contam com sistema próprio, integram, também, o Sistema de Ensino do Estado (ESPÍRITO SANTO, 2014).

⁴⁶ LDB - Lei nº 9.394/1996, Artigo 26: Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 70 O currículo de cada curso, etapa ou modalidade de ensino ofertado pela instituição de ensino integrará a sua PPP e será acessível aos estudantes, seus pais ou responsáveis e à comunidade em geral, e atenderá ao disposto: I – nos preceitos constitucionais; II – na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; III – nas Diretrizes Curriculares Nacionais; IV – nos decretos regulamentadores; e V – nos dispositivos das resoluções do CEE (ESPÍRITO SANTO, 2014).

Nesse sentido, a diretriz do artigo 26 da LDBE está contemplada como norma regente das escolas do Espírito Santo, conforme o exposto no Título I, Livro I, Artigo 3 da Resolução nº 3.777/2014:

Art. 3.º Para os fins desta Resolução, são instituições que pertencem ao Sistema de Ensino do Estado as de: I – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, educação de jovens e adultos e atendimento à educação especial, criadas e mantidas pelo poder público estadual e/ou municipal; II – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, educação de jovens e adultos e atendimento à educação especial, mantidas por pessoa jurídica de direito privado; e III – educação superior, mantidas pelo Poder Público Estadual ou Municipal. (ESPÍRITO SANTO, 2014).

Desse modo, o artigo 3 da Resolução nº 3.777/2014 define que as regras para a base curricular de todas as escolas de Ensino Básico do Espírito Santo devem respeitar a Lei nº 9.394/96 (LDBE). E em relação ao tema Direitos Humanos, o inciso 9º, do artigo 26, da LDBE, deve ser observado por todas as escolas e professores do Estado do Espírito Santo, conforme preconiza a seguir:

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014) (BRASIL, 1996)

No que tange a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, a BNCC destaca os direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e

11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422) (BRASIL, BNCC, 2017, p. 18-19).

Ainda na BNCC, é definida nas suas Competências Gerais da Educação Básica: “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Competência 9), e, “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Competência 10) (BRASIL, BNCC, 2017, p. 10).

A Constituição Federal Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBE (Lei Federal nº 9.394/1996) afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (artigo 2º da LDBE nº 9394/1996, BRASIL). Nesse sentido, a educação em Direitos Humanos apoia-se em um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que, por sua vez, ilustra a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos Direitos Humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação. Este tem como um de seus objetivos balizadores “estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito” (BRASIL, PNEDH, 2007, p. 24).

Segundo o PNEDH, sua implementação visa “sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais” (BRASIL, PNEDH, 2007, p. 26). Ou seja, o artigo 2 da LDBE é citado *ipsis litteris* na introdução do documento do PNEDH.

3.1.1 AS DIRETRIZES BÁSICAS PARA O QUE TANGE AO ENSINO FUNDAMENTAL:

O artigo 32⁴⁷ da LDBE define o ensino fundamental como obrigatório e com o objetivo de oferecer uma formação básica do cidadão, mediante, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (Parágrafo II); o fortalecimento dos vínculos de família dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Parágrafo IV). Tal definição é repetida no artigo 181, parágrafo II e III, da Resolução nº 3.777:

Art. 181 O ensino fundamental objetiva levar o educando a: II- compreender o ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade; e III – fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e respeito recíproco que devem pautar a vida social (ESPÍRITO SANTO, 2014).

Nem a LDBE, nem a Resolução nº 3.777 citam diretamente em seu texto a obrigatoriedade do ensino de Direitos Humanos em sala de aula no ensino fundamental, porém o artigo 192 da Resolução nº 3.777, parágrafo único, preconiza:

Os componentes curriculares relacionados para o ensino fundamental podem ser organizados em forma de áreas de conhecimentos, de disciplinas ou de eixos temáticos e deverão preservar a especificidade dos diferentes campos de conhecimento, por meio dos quais serão construídas as habilidades e competências indispensáveis ao exercício da cidadania e ao desenvolvimento integral do educando. Parágrafo único. As instituições de ensino podem apresentar uma organização curricular diferenciada, com características próprias, mediante projeto especial, desde que aprovado ou autorizado pelo CEE, em condições específicas, plenamente justificadas (ESPÍRITO SANTO, 2014).

Ainda, conforme disposto no PNEDH (2007, p. 31-32):

Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa.

⁴⁷ LDBE - Lei nº 9.394/1996, artigo 32: O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006).

Outro documento, o Plano Nacional Curricular (Brasil, 1998, p. 21) propõe que uma educação voltada para a cidadania, como estabelecido pelo artigo 32 da LDBE, deve orientar os princípios de “dignidade da pessoa humana”. Significa respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas; a “igualdade de direitos”, isto é, refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto, deve se considerar o princípio da equidade, ou seja, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que devem ser consideradas para que a igualdade seja efetivamente alcançada; “participação”, como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea, e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas etc. É, nesse sentido, responsabilidade de todos construir e ampliar a democracia no Brasil. “Corresponsabilidade” pela vida social implica em partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva.

Já na Base Nacional Comum Curricular defende em seu texto a importância de se estudar os Direitos Humanos no Ensino Fundamental, principalmente, dentro das disciplinas de Ciências Humanas, no sentido de auxiliar os alunos em sua formação ética, ajudando os alunos a construírem um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Dessa maneira, segundo a BNCC, a área:

[...] contribui para o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos alunos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos (BRASIL, BNCC, 2017, p. 352).

Ainda no quesito Direitos Humanos, a BNCC coloca como uma de suas Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental:

Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Competência 6) (BRASIL, BNCC, 2017, p. 355).

Alicerçada pela legislação vigente, a Prefeitura de Vitória/ES, nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, destaca o artigo 26 da LDBE, o qual garante o currículo com uma base nacional comum e uma parte diversificada, em interconexão com as especificidades de cada região, escola e estudante. Também cita o artigo 26-A da LDBE⁴⁸, que introduz a História da cultura africana, e o Artigo 32, inciso 5 e 6, acrescidos da observação, conforme a seguir:

[...] Alguns elementos colocados na legislação, como educação ambiental, direitos humanos, direitos e prevenção de todas as formas de violência contra a criança e adolescente, bem como gênero, sexualidades, ética, devem ser tratados como temas transversais, ou seja, temas que perpassam todos os componentes curriculares” (VITÓRIA, 2016, p. 51).

3.2 OS DIREITOS HUMANOS EM SALA DE AULA.

Geralmente, quando se fala em direitos humanos e educação, é muito comum que se associe esta essa discussão ao acesso à escola, ou seja, o tema mais recorrente sobre o direito humano à educação seria a possibilidade de estar e permanecer numa em uma instituição escolar. Assim, num em um primeiro momento, parece que os direitos humanos, em relação à educação, se restringiriam à obrigatoriedade de se cumprir certa quantidade de anos numa em uma instituição de educação formal.

A educação se configura como um elemento fundamental para constituir a sociabilidade. Assim, enquanto os costumes determinam as normas e valores a serem seguidos ou transmitidos pelos sujeitos morais, a educação se impõe como um importante instrumento para o desenvolvimento moral do indivíduo. Logo, “ela estaria na base do esforço para fazer do indivíduo um homem bom e, do sujeito, um cidadão exemplar” (PEQUENO, 2016, p. 42).

⁴⁸ LDBE - Lei nº 9.394/1996, Artigo 26-A: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

No entanto, mesmo uma proposta construtivista de educação moral não escapa à questão: construir quais valores? A qual se relaciona a outras: há valores melhores que outros? Há critérios para selecionar os melhores valores? Em um mundo reconhecidamente em crise de valores, em que continuam a existir formas autoritárias de imposição de valores dissimuladas dentro de uma lógica capitalista, que naturaliza a exclusão de ideias e pessoas, que incentiva o consumismo desenfreado e que, por fim, acaba reforçando o egocentrismo e a anomia individual. A solução para uma educação em valores não está em se voltar para valores tradicionais antes adotados, mas em buscar um referencial atual, comum, reconhecidamente aprovado pelas mais variadas culturas, embora pouco alcançado: a Declaração Universal dos Direitos Humanos consagrada em 1948⁴⁹.

Pode-se dizer que cada moral é filha de seu tempo ou, então, que a concepção atual do que é bom, justo e correto pode variar ao longo da existência humana. As transformações socioeconômicas, bem como as mudanças que acontecem no interior de uma cultura, impõem desafios ao sujeito moral, uma vez que originam o problema referente à oposição entre o relativismo (os valores de cada comunidade) e o universalismo (os valores compartilhados por todos os homens). A obrigação moral supõe a liberdade de escolha (direitos) e, ao mesmo tempo, a limitação dessa liberdade (deveres). Nesse sentido, a construção do mundo moral depende não apenas do interesse coletivo, mas igualmente da vontade de cada um. A harmonia entre tais fatores é que torna possível a vida em sociedade. Esta, por sua vez, constitui-se mediante a influência das instâncias fundamentais (religião, política, direito, economia, ciências) criadas pelos sujeitos históricos. Cada uma delas contribui para constituir, consolidar e ampliar os direitos fundamentais e de cidadania. A conquista de tais direitos representa avanço da humanidade ao longo do que se denomina progresso da civilização. Civilização esta que não poderia se erguer sem implantar os valores de liberdade, responsabilidade, justiça, solidariedade, respeito e entendimento mútuos, essenciais à vida em sociedade. O etos é a condição de existência de tais valores. Tais valores são a condição de possibilidade da cidadania (PEQUENO, 2016, p. 43-44).

Nesse contexto e, com base no exposto, a concepção de EDH segue o marco do PNEDH, do PNDH-3 e do Programa Mundial. Todos eles se direcionam para a

⁴⁹ MENIN, 2003, Apud: ARAÚJO, Ulisses F.; AQUINO, Júlio G. **Direitos Humanos em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2001. 160p.

formação humana, para o respeito à dignidade, à diversidade e à diferença. As compreensões sobre educação em Direitos Humanos igualmente incluem a construção de uma cultura que deve permear a prática educativa, o currículo e o projeto político-pedagógico das escolas, e deve ser crítica, problematizadora, geradora de conhecimentos e conteúdos de acordo com as pautas e demandas da sociedade (SILVA E TAVARES, 2013, p. 54).

No entanto, o que significa educar em direitos humanos? É possível ensinar direitos humanos? De acordo com o PNEDH (PNEDH, 2006, p. 23), a educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões:

a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana;

b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;

c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

Considera-se, segundo essa definição, a educação em direitos humanos como uma educação permanente e global, que não trabalha apenas com a dimensão da razão e da aprendizagem cognitiva, mas envolve também aspectos afetivos e valorativos que precisam ser sentidos, vivenciados. É preciso experimentar os direitos à liberdade, à igualdade, à justiça e à dignidade, para compreender o que significam e, principalmente, para que se consiga difundir os (MOEHLECKE, 2008, p. 10).

Segundo o PNEDH (2006, p. 24-25), a educação em direitos humanos, ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para alicerçar às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações. Nesse sentido, compreende-se a educação como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação adquire, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o

desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social.

Geralmente, quando se trata de direitos humanos e educação, é muito comum associar essa discussão ao acesso à escola, ou seja, o tema mais recorrente sobre o direito humano à educação seria a possibilidade de estar e permanecer em uma instituição escolar. Assim, em um primeiro momento, parece que os direitos humanos, em relação à educação, se restringiriam à obrigatoriedade de se cumprir certa quantidade de anos em uma instituição de educação formal. Porém, a EDH, contempla também apreender os conteúdos que corporificam a área, ou seja, a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos são conteúdos a serem trabalhados no currículo básico.

[...] os conteúdos devem ser associados ao desenvolvimento de valores, comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é sempre incompleto em termos da sua formação. Por ter essa incompletude enquanto ser social, datado, localizado, o ser humano tem necessidade permanentemente de conhecer, construir e reconstruir regras de convivência em sociedade (SILVA E TAVARES, 2013, p. 52).

Para isso o PNEDH (2006, p. 32) coloca como princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica, a escola um sendo espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de Direitos Humanos, com uma orientação voltada para a educação em Direitos Humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação de diálogo entre os diversos atores sociais. Ainda segundo o PNEDH, a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; estruturando-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação.

3.3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL.

A Conferência Mundial de Direitos Humanos realizada em Viena, de 14 a 25 de junho de 1993, marcou pela reafirmação da indivisibilidade, universalidade e

interdependência dos direitos humanos. Também estimulou, em âmbito nacional, iniciativas e produziu frutos pioneiros, dos quais destaca-se a elaboração do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH, 1996). Na década seguinte, a educação em Direitos Humanos transformou-se em tema prioritário para as Nações Unidas com a Resolução nº 59/113, de 2004, que criou o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Diante desse cenário internacional, o Brasil criou em 2003 o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e, seguindo o exemplo da elaboração dos PNDH, elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006) como documento específico da educação nessa área (Silva; Tavares, 2003, p. 52).

A educação em direitos humanos no Brasil, conforme o PNEDH é assim compreendido:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações (BRASIL, 2009, p. 25).

Educar em direitos humanos potencializa nas pessoas o respeito ao ser humano e à sua dignidade, os valores democráticos, a tolerância e a convivência dentro das regras do estado de direito. É capaz de contribuir para que as pessoas assumam o papel de protagonistas da própria história, sejam conscientes de suas responsabilidades sociais, políticas, culturais e artífices das transformações necessárias a cada realidade. Incorporar a prática dos direitos humanos ao âmbito da educação sistemática tem como finalidade alcançar maciçamente a população de todas as faixas etárias e em todas as áreas de formação. A escola e cada um de seus agentes não podem eximir-se de seu papel formador de princípios e valores que, igualmente, estão ligados aos direitos humanos, pois, no cotidiano de suas ações, transmitem mais do que os conteúdos do currículo; imprimem exemplos e condutas (Silva; Tavares, 2003, p. 52-53).

A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social. Isso porque o

processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que somente serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais (Brasil, PNEDH, p. 26). Considera-se, por fim, que a defesa, a proteção e a promoção da educação em direitos humanos, como práticas a serem difundidas pelas várias esferas da sociedade, exigem que as escolas e demais instituições públicas assumam um compromisso permanente com o fortalecimento de uma cultura de direitos humanos no país, consolidando o Estado Democrático de direito e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira (Brasil, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO, 2008, p. 11).

A sociedade brasileira carrega uma marca autoritária: já foi uma sociedade escravocrata, além de ter uma larga tradição de relações políticas paternalistas e clientelistas, com longos períodos de governos não democráticos. Até hoje é uma sociedade marcada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social. A maioria da população brasileira não tem acesso a condições de vida digna, encontra-se excluída da plena participação nas decisões que determinam os rumos da vida social (suas regras, seus benefícios e suas prioridades). Nesse sentido, pode-se falar de uma ausência de cidadania no Brasil.

Dentro dessa perspectiva de Direitos Humanos como sinônimo de Cidadania, a Educação em Direitos Humanos ganha destaque, pois discutir a cidadania no Brasil significa apontar a necessidade de transformar as relações sociais nas dimensões econômica, política e cultural, para garantir a todos a efetivação do direito de ser cidadão.

4 METODOLOGIA

Este estudo pretende analisar como o tema Direitos Humanos é ensinado em sala de aula pelos professores de História na Rede Pública de Vitória/ES, do ponto de vista desses professores. Para coletar os dados serão utilizados dois instrumentos: a entrevista semiestruturada e a observação em campo.

Convém ressaltar a importância do referencial teórico desta pesquisa, posto que será o parâmetro a ser utilizado durante o tratamento dos dados coletados e sua posterior análise.

4.1 TÉCNICAS DE COLETA DOS DADOS

4.1.1 ENTREVISTA

A entrevista caracteriza-se como semiestruturada. Essa técnica foi escolhida por ser bastante utilizada nas pesquisas sociais, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos direcionados para diagnóstico e orientação. Lakatos; Marconi (2003, p.195) definem uma entrevista como:

Um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Já Gil (2008, p.109) define essa técnica como: “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Para o propósito desta pesquisa, o de reunir informações de forma a montar um quadro que ilustre a situação, uma vez que existe uma regulamentação legal e curricular, a entrevista por pautas se torna interessante, pois ela se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando no decorrer de sua aplicação. Nela, o entrevistador faz poucas perguntas diretas, e o entrevistado pode falar livremente, à medida que se refere às pautas assinaladas. Quando se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para

preservar a espontaneidade do processo (Gil, 2008, p. 112). Outra vantagem é que, durante a entrevista, as perguntas são abertas e podem ser respondidas com mais liberdade pelos entrevistados. Além disso, segundo colocado por Lakatos e Marconi (2003, p.197), em sua forma não estruturada, modalidade clínica, é possível também estudar os motivos, os sentimentos e as condutas das pessoas por meio de uma série de perguntas mais específicas.

Também é possível, por meio dessa técnica, obter informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias, e, ainda, oferecer mais oportunidade para avaliar atitudes, condutas, que podem ser observadas naquilo que é e é como dito: registro de reações, gestos etc. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 198).

Dessa forma, neste estudo serão entrevistados três professores que trabalham na rede pública municipal da cidade de Vitória (ES). Os entrevistados “I” e “II” foram contatados por meio de ligações pessoais do pesquisador, e o entrevistado “III” aceitou ser entrevistado em seu local de trabalho. As entrevistas foram agendadas por meio de telefonemas e serão realizadas nos locais de trabalho dos entrevistados de acordo com os horários mais convenientes. O tema da entrevista foi explicado no contato inicial, assim como a proposta da pesquisa e a importância dela para o trabalho. Todas as entrevistas serão individuais, gravadas em áudio e transcritas para que os dados obtidos possam ser tratados na pesquisa. Os roteiros estipulados para guiar a entrevista encontram-se no Anexo 2.

4.1.2 OBSERVAÇÃO EM CAMPO.

Além da entrevista, o pesquisador acompanhará uma aula dos entrevistados, no sentido de obter mais dados para a pesquisa e examinar melhor o problema proposto. As aulas serão acompanhadas sem interferência e também serão agendadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 191),

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade.

A observação espontânea também auxiliará a pesquisa no sentido de possibilitar a percepção dos fatos previamente propostos sem a necessidade de qualquer intermediação. Dessa forma, “a subjetividade que permeia as respostas obtidas na entrevista tende a ser reduzida” (GIL, 2008, p. 100).

A técnica da observação espontânea consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas. “Por ser feita *in loco*, ou seja, no local em que o evento ocorre, são reduzidas as tendências seletivas e a deturpação na reevocação” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 192 e 195). “Além disso, a coleta de dados via observação é seguida por um processo de análise e interpretação, o que lhe confere a sistematização e o controle requerido dos procedimentos científicos” (GIL, 2008, p. 101).

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

A análise desses dados será realizada de maneira qualitativa, tendo em vista que a pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centra-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Assim sendo, “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.32).

Segundo Gil (2008, p.175), a pesquisa qualitativa apresenta três etapas que, geralmente, tem uma sequência na análise de dados:

Redução dos dados: consiste no processo de seleção e posterior simplificação dos dados que aparecem nas notas redigidas no trabalho de campo. Essa etapa envolve a seleção, a focalização, a simplificação, a abstração e a transformação dos dados originais em sumários organizados de acordo com os temas ou padrões definidos nos objetivos originais da pesquisa.

Apresentação: consiste na organização dos dados selecionados de forma a possibilitar a análise sistemática das semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento. Essa apresentação pode ser constituída por textos, diagramas, mapas ou matrizes que possibilitem uma nova maneira de organizar e analisar as informações.

Conclusão/Verificação: a elaboração da conclusão requer uma revisão para considerar o significado dos dados, suas regularidades, padrões e explicações. A verificação, intimamente relacionada à elaboração da conclusão, requer a revisão dos dados tantas vezes quantas forem necessárias para verificar as conclusões emergentes.

5 DECOMPOSIÇÃO DAS ENTREVISTAS E DO RELATÓRIO DE CONCLUSÃO

Para a coleta de dados, foram entrevistados três professores de História que trabalham na Rede Municipal de Vitória, Espírito Santo, entre os dias 31 de julho de 2018 e 15 de agosto de 2018. As entrevistas foram realizadas nos locais de trabalho dos entrevistados, assim como as subseqüentes observações *in loco*. Nesta dissertação, os professores entrevistados foram nomeados como Sujeito I, Sujeito II e Sujeito III.

O acompanhamento da prática do Sujeito I aconteceu em aulas ministradas em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, no período de 5 de setembro de 2018 até 3 de outubro de 2018, de uma escola localizada em um bairro de periferia da cidade de Vitória/ES. A turma tem na grade um total de 3 aulas semanais relativas à disciplina de História, as quais foram acompanhadas em dois encontros por semana, totalizando 8 aulas observadas. A classe tem 25 alunos regulares que, durante o período observado, teve pouca ou nenhuma ausência, exceto na véspera do feriado do dia 7 de setembro e na ocasião de uma atividade extracurricular que envolveu ida ao cinema no dia 27 de setembro.

As aulas acompanhadas junto ao Sujeito II aconteceram do dia 22 de outubro de 2018 ao dia 7 de novembro de 2018 em uma turma da EJA - etapa conclusiva, pertencente a uma escola localizada em um bairro nobre da cidade de Vitória - ES. A turma tem na grade um total de 2 aulas semanais relativas à disciplina de História, sendo que todas foram acompanhadas durante o período de observação. Na pauta constam 44 alunos registrados, porém apenas 14 alunos acompanhavam as aulas regularmente. Um aspecto a ressaltar é que a maioria deles mora em outros bairros da cidade e até em outros municípios, principalmente do município de Serra - ES. Além disso, diferente das turmas regulares, a aula da EJA tem uma duração de 1 hora.

No que se refere à presença às aulas, é importante destacar que de acordo com a fala do Sujeito II, o fato de algumas alunas da EJA se evadirem porque são ameaçadas por seus maridos.

Têm muitas alunas nossas (da EJA) que saem daqui por conta de maridos que não deixam, às vezes são traficantes, tem casos de ciúmes e apanham (informação verbal)⁵⁰.

Com relação ao Sujeito III, foram observadas as aulas de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, no período de 12 de setembro de 2018 a 5 de outubro de 2018, de uma escola situada em um bairro nobre da cidade de Vitória/ES. A turma tem em sua grade um total de 3 aulas semanais relativas à disciplina de História, as quais foram acompanhadas em dois encontros por semana, totalizando 8 aulas observadas. Essa turma tem 32 alunos regulares que, durante o período observado, teve pouca ou nenhuma abstenção.

Os professores entrevistados são concursados, com média de 15 anos de experiência em sala de aula (23, 17 e 5), porém a formação em Direitos Humanos foi citada apenas pelo Sujeito II, que realizou um curso formal voltado para esse tema. Os Sujeitos I e III afirmaram nunca ter realizado nenhum tipo de curso ou formação continuada voltada para a temática Direitos Humanos. Embora pouco explorado e estudado, o Sujeito I afirmou ter escrito mais de um artigo sobre o tema, enquanto o Sujeito III afirmou já ter feito leituras relacionadas à legislação e a alguns artigos.

Quanto ao apoio da Secretaria Municipal de Educação (SEME), todos os sujeitos afirmaram que existem ações voltadas para os Direitos Humanos na pauta administrativa. Isso ocorre, principalmente, por meio de cursos e formações continuadas regularmente oferecidas pela Secretaria, bem como com a inclusão de temas como *bullying* e preconceito racial e religioso nos currículos. Contudo, todos os sujeitos afirmaram que, fora do quesito institucional e documental, a SEME não trabalha junto aos gestores escolares um apoio mais efetivo para concretizar um projeto voltado para os Direitos Humanos. O que ocorre é uma abordagem feita pelos próprios professores isoladamente. A fala do Sujeito I a seguir retrata essa situação:

[...] como essas diretrizes chegam na primeira parte da estrutura administrativa, a direção, o corpo administrativo, pedagógico, parte para o professor e é diluído pelos alunos. Então, isso aí é uma multiplicidade de matrizes, que é uma coisa louca, porque você passa oito horas dentro da escola, você tem “n” formações mentais de alunos, você tem diferenças éticas, culturais, que passam por questões religiosas, questões sociais, e nós

⁵⁰ II, Sujeito. Entrevista Direitos Humanos em sala de aula. Vitória: Entrevistador: Felipe Rizzo Martins Tessinari, 2018. 1 arquivo .mp3 (22 min).

sabemos que a escola é o “panótipo” né, “vigiai e avistamento”, né (informação verbal)⁵¹.

Nessa realidade, ao responder à pergunta referente ao estímulo para trabalhar com Direitos Humanos em sala de aula, os Sujeitos I e II afirmaram que sim, sendo que o Sujeito I afirmou que já trabalhava com esse tema antes da legislação e das diretrizes da SEME. O Sujeito II ressaltou o próprio senso de responsabilidade, devido à sua formação. A única exceção foi o Sujeito III, o qual citou o fato de já ter havido casos de resistência ao tema e processos sofridos por professores em seu ambiente de trabalho. Segundo ele:

[...] eu não me sinto estimulada, porque têm algumas situações que a gente passa em sala de aula que a gente pode ser mal interpretada, eu sinto na sala de aula posturas homofóbicas, posturas de intolerância de origem religiosa, eu sinto situações de argumentos meritocráticos. É óbvio que isso só mostra a necessidade de se trabalhar, sim, o tema, mas acontece que, ao mesmo tempo, como eu já vi acontecer, pode acontecer também situações em que as pessoas interpretem mal aquilo que você está propondo. Elas compreendem que você não está trazendo alguma coisa para o debate, mas que você está querendo impor uma ideia, e essa ideia é muito diferente da dele. E aí você corre de risco de sofrer algum tipo de cansaço, um cansaço, não é assim um cansaço de um argumento, é um cansaço que pode te levar até uma situação de processo mesmo (informação verbal)⁵².

Ao ouvir a fala do Sujeito III, imediatamente foi perguntado sobre o sentimento referente à falta de apoio, no sentido de “Ok, você pode trabalhar com esses temas dentro de sala de aula que você vai ter todo o suporte necessário”. A resposta dada foi a seguinte:

Os Direitos Humanos são algo que, na realidade, não era nem para você lutar pelo direito de você trabalhar aquilo ali. Direitos Humanos é uma coisa que a pessoa já nasce, só que tem gente que entende de uma forma muito diferente, isso, por exemplo, a própria atitude que as pessoas têm de até argumentar que aquela pessoa, por exemplo, o menino negro da favela que comete algum tipo de infração, a sociedade trata diferente do menino que comete infração num bairro de classe média ou de classe média alta. A sociedade trata diferente, então é um assunto muito delicado e, aí, você puxar isso para o debate, corre-se o risco de haver uma deturpação da sua fala. E, aí, eu sei que é uma fala urgente e necessária, mas eu não sinto assim, que realmente o contexto geral favoreça a pessoa, que venha com esse debate, eu sei que a gente tem de fazer, só que diretamente eu acho difícil fazer esse trabalho (informação verbal)⁵³.

⁵¹ I, Sujeito. Entrevista Direitos Humanos em sala de aula. Vitória: Entrevistador: Felipe Rizzo Martins Tessinari, 2018. 4 arquivos .mp3 (118 min).

⁵² III, Sujeito. Entrevista Direitos Humanos em sala de aula. Vitória: Entrevistador: Felipe Rizzo Martins Tessinari, 2018. 2 arquivos .mp3 (54 min).

⁵³ Ibid.

Durante o período de observação do trabalho do Sujeito III, ele e os alunos da turma acompanhada realizaram uma oficina sobre “os tipos de violência sofridas”, com efetiva participação pelos alunos. Trabalhou-se a empatia dos alunos e a percepção de como ela ocorre em suas diversas formas, seja física, social ou ideológica, devido a um acontecimento que o corpo pedagógico decidiu de competência apenas dele. No encerramento da oficina, os pais dos alunos foram convidados a comparecer, mas apenas dois responsáveis retornaram, gerando o cancelamento do evento. Em relação a isso, ao observar novamente a fala do Sujeito III, segundo relato na entrevista, muitos são responsáveis por alunos e sempre comparecem à escola para reclamar junto ao corpo pedagógico e à SEME de algum professor que desagrade por tratar de temas relacionados ao combate à homofobia e à intolerância religiosa. Contudo, quanto convidados para discutir esses e outros temas polêmicos são ausentes.

Ainda nesse sentido, a presença de comportamentos intolerantes em sala de aula também foi abordada na entrevista do Sujeito II ao relatar uma situação em outra escola em que ele trabalhava, também no município de Vitória/ES, mas em um bairro periférico com alunos do Ensino Fundamental Regular.

Trabalho com muitos alunos evangélicos nessas regiões de “favela” e eles têm muito preconceito com outras religiões que não sejam o cristianismo. E muitos desses meninos (daquela escola em específico) trabalham com samba e têm muito preconceito com o candomblé. Então, eu tento tirar essas mistificações das mentes deles e mostrar que o samba surge através do candomblé também, e o que vocês estão tocando não está ferindo a sua crença e muito menos “tá batendo de frente” com aquilo que eles acreditam (informação verbal)⁵⁴.

Apesar desses acontecimentos e realidade, observou-se que o Sujeito III trabalha conteúdos relacionados aos Direitos Humanos, abordando temas como a liberdade de expressão, de organização política e o direito a condições justas de trabalho.

Ao aborda o Item II, que buscou discutir melhor com os professores entrevistados acerca da importância de se trabalhar os Direitos Humanos em sala de aula, houve respostas diferentes para as mesmas perguntas. O Sujeito I declarou que trabalha com o tema Direitos Humanos “mais por causa de uma questão de respeito

⁵⁴ Cf. nota 51 deste capítulo.

às normas institucionais⁵⁵”, pois, para ele, o conceito dos Direitos Humanos é indefinível, porque este passa primeiro por uma questão ética, depois normativa. Para ilustrar seu ponto, o Sujeito I contou a história do Advogado Sobral Pinto, que defendeu no tribunal um preso político que enlouqueceu devido à tortura na Ditadura Militar. Segundo a narrativa, ao não encontrar nenhuma lei que garantisse a defesa dos direitos do seu cliente, Sobral Pinto utilizou o código de defesa dos animais para libertá-lo⁵⁶. Para o Sujeito I, os Direitos Humanos são fundamentais para a formação cidadã dos alunos porque ele estabelece normas de direitos e deveres em um estado que, segundo o Sujeito I, é “demasiadamente paternalista⁵⁷”, e concede muitos direitos àqueles que considera marginalizados, e é insuficientemente punitivo quanto aos indivíduos que ferem as normas.

Para trabalhar o tema, o Sujeito I propôs como estratégia em sala de aula realizar atividades fixadoras de conteúdo utilizando, principalmente, a pesquisa no livro didático para que os alunos desenvolvessem textos e respondessem os questionários. O Sujeito I também aproveitou o aspecto lúdico dos exercícios, como cruzadinhas e caça-palavras para fixar e revisar o que foi explicado nas aulas expositivas. Apesar de o Sujeito privilegiar uma didática mais conteudista no dia a dia, durante as aulas expositivas foram abordados alguns temas contemporâneos, como o incêndio no Museu Nacional do Rio de Janeiro e a importância da solidez das instituições civis para o bom funcionamento do governo. Nos questionários, o sujeito preferiu trabalhar com a significação dos conceitos, enquanto nos textos foi privilegiada a capacidade dos alunos de sintetizar suas ideias e compreender o conteúdo em forma de texto, levando em consideração o uso correto das normas gramaticais já apresentadas aos alunos. O sujeito não abordou diretamente o tema “Direitos Humanos”, mas durante a exposição da Constituição Brasileira de 1824, destacou o aspecto exclusivo do voto e o caráter autoritário do governo central por meio do “Poder Moderador”. Além disso, ao destacar a criação do Estado brasileiro

⁵⁵ Cf. nota 52 deste capítulo.

⁵⁶ Heráclito Fontoura Sobral Pinto foi um jurista brasileiro, ferrenho defensor dos Direitos Humanos, especialmente durante a ditadura do Estado Novo e a ditadura militar que foi instaurada após o golpe de 1964. O caso citado pelo Sujeito I conta a história do caso do alemão Harry Berger, que fora preso após a Intentona Comunista de 1935 e severamente torturado, Sobral Pinto exigiu ao governo a aplicação do artigo 14 da Lei de Proteção aos Animais ao prisioneiro. (OAB-SP. **O Defensor dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.oabsp.org.br/sobre-oabsp/grandes-causas/o-defensor-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 14 nov. 2018). Tal história está mais bem narrada no livro “Como um Cavalo Salvou a Vida de um Preso Político”, da Editora Boitatá.

⁵⁷ Ibid.

antes da nação, o sujeito ressaltou para os alunos que a população não foi consultada ou teve sua opinião e anseios respeitados no processo de construção do Brasil.

Já o Sujeito II entende que os Direitos Humanos são direitos inerentes aos seres humanos, direitos básicos como a vida, residência, alimentação, saúde, educação. Para o Sujeito II, é essencial que as pessoas saibam de seus direitos, independentemente de serem Direitos Humanos ou não, para que eles se tornem conscientes também de seus deveres. O Sujeito II também afirmou durante sua entrevista que “se o aluno passa do 8º ano sem compreender a Revolução Francesa, ele será um “nulo” a vida inteira⁵⁸”. Isso porque, segundo entrevistado, muitas pessoas não lutam por seus direitos porque não compreendem que aqueles que já possuem foram conquistados em uma luta que vem sendo travada desde a Revolução Francesa.

Em sua turma da EJA, o Sujeito II trabalhou com propostas de pesquisas em fontes diferentes dos livros didáticos. Apresentou aos alunos no mês em que foi acompanhado um filme, “A onda⁵⁹”, o qual mostra o experimento de um professor de Ensino Médio para demonstrar aos seus alunos como é a vida sob uma ditadura e que se torna fora de controle quando seus alunos formam um grupo social com vida própria. Após o filme aos alunos deveriam redigir um relatório e, nas aulas subsequentes, foram para a sala de informática para pesquisar sobre os tipos de governo apresentados no filme. Na escola observada também aconteciam semanalmente palestras para os alunos no sentido de resgatá-los e ajudá-los a escolher um caminho, segundo relatou o Sujeito II. Isso ocorre devido ao fato de muitos pertencerem a realidades em que inúmeros de seus direitos básicos foram negados, o que causou o atraso na vida escolar, a presença de alunos envolvidos com o tráfico de drogas e em regimes de prisão semiaberta. A importância dessas palestras ficou evidente com um fato ocorrido durante o período de observação, no qual um aluno, ao chegar atrasado, surpreendeu o professor, Sujeito II, e seus colegas de classe, pois presumiu-se que ele havia sido morto durante um confronto com uma gangue rival no bairro em que reside. Em especial, chamou a atenção uma palestra organizada pelo próprio Sujeito II para falar sobre a Lei Maria da Penha e feminicídio

⁵⁸ Cf. nota 51 deste capítulo.

⁵⁹ *DIE Welle*. Direção de Dennis Gansel. Produção de Patty Barth, Christian Becker, Antonio Exacoustos, David Groenewold, Franz Kraus, Nina Maag, Martin Moszkowicz, Peter Schiller, Anita Schneider. [s.i]: Constantin Film, 2008. Son., color. Legendado.

e, que, em determinado momento, os alunos, professores e o observador foram convidados a se retirar do auditório para que as alunas pudessem compartilhar experiências e relatos. Tal iniciativa ocorreu, segundo o Sujeito II, pela necessidade de se criar consciência, principalmente, nas alunas vítimas de violência doméstica e um senso de sororidade. Deve também estimular denúncias nos casos de violência, já abordado também durante a entrevista do Sujeito II, quando a apontou como uma das causas do elevado número de evasões de alunos da EJA.

Para o Sujeito III, Direitos Humanos são os direitos que os seres humanos possuem pelo simples fato de terem nascidos humanos. Segundo o Sujeito III, debater Direitos Humanos é algo “urgente necessário, existe uma demanda muito forte e a gente acaba vendo diariamente uma dosagem muito grande de intolerância, seja ela religiosa, machista, homofobia, situações de violência simbólica mesmo⁶⁰”. Para ele é importante estudar esse tema junto às disciplinas regulares, pois,

[...] existem situações que pelas pessoas não vivenciarem, elas têm dificuldade de se colocar um pouco no lugar do outro. E, aí, a intolerância chega num momento em que você não se coloca no lugar do outro e você quer julgar o outro. Então, eu acredito que você compreender que o outro, independente da cor da pele dele, independente do sexo dele, independente da religião dele, ele tem os mesmos direitos básicos que você tem (informação verbal)⁶¹.

Tanto o Sujeito II e o Sujeito III afirmaram em suas respectivas entrevistas que os direitos, humanos ou não, foram garantidos por meio de lutas e é preciso vigiar constantemente, bem como incentivar a tomada de consciência para que eles não sejam perdidos.

Com relação ao trabalho do Sujeito III, durante o mês em que foi observado, o conteúdo abordou o capítulo referente ao fim da URSS, à democratização do Leste Europeu, e à Nova Ordem Mundial. Em geral, o Sujeito III privilegiou aulas expositivas seguidas de propostas de pesquisas por parte dos alunos, preferindo utilizar uma didática mais conteudista. Nos trabalhos de pesquisa trabalhou a autonomia dos alunos ao propor que buscassem pelos temas sugeridos nos livros didáticos em outras fontes e apresentassem o resultado das pesquisas para o restante da turma. Também trabalhou com os alunos um “TPA” (Trabalho de Pesquisa de Atividades), cujo objetivo foi realizar uma pesquisa paralela sobre os capítulos estudados naquele semestre,

⁶⁰ Cf. nota 53 deste capítulo.

⁶¹ Ibid.

resultando em uma apresentação. Durante o período acompanhado, o TPA proposto foi uma pesquisa sobre “As músicas de resistência à Ditadura Militar”.

Outro ponto abordado na entrevista versou a respeito de como os alunos dos Sujeitos reagiam à abordagem do tema Direitos Humanos durante as aulas e se era possível perceber alguma mudança atitudinal dos alunos em sala de aula. O Sujeito I afirmou que aborda o tema Direitos Humanos de maneira sutil, sem colocá-lo como tema de maneira “monolítica”. Segundo ele, “o tema Direitos Humanos é planetário e não irá resolver as mazelas sociais presentes no dia a dia⁶²”. E, como recebe para dar a melhor aula possível, o Sujeito I insere esses temas ao visualizar a capacidade dos alunos de absorvê-los. O Sujeito I entende que as inserções desses temas nas aulas colaboram para que eles tenham mudanças atitudinais em suas vidas, principalmente, à medida que os acontecimentos e as discussões vão ganhando reverberação nas mídias. Também pelo fato de nas famílias haver membros com doenças mentais, históricos de crimes e outros “desvios do padrão normativo”, o que gera debate e interesse por assuntos ligados aos Direitos Humanos.

Já o Sujeito II declarou que prefere abordar o tema Direitos Humanos de maneira indireta, por meio de filmes, poesias, relatos biográficos e ao trazer a vivência dos alunos para a sala de aula. Ao invés de falar diretamente com os alunos que o tema da aula é sobre direitos humanos, o Sujeito II prefere “intitular” suas aulas como “aula que fala sobre racismo”, “aula que fala sobre violência” e, no decorrer das atividades com eles, inclui preceitos dos Direitos Humanos. Segundo o Sujeito II, é possível perceber mudanças atitudinais nos alunos após atividades relacionadas com Direitos Humanos. Essas atividades são trabalhadas em dois blocos, no primeiro, trabalha-se os sentimentos dos alunos em relação às violências sofridas e, em seguida, como são reproduzi-las pelos alunos em direção aos colegas. Apesar de não ter encontrado muita resistência pelos alunos referente à sua metodologia em sala este ano (2018), após ser questionado durante a entrevista se, antes, já havia encontrado algum tipo de problema para tratar do tema, o Sujeito II disse que já havia trabalhado também como professor de Ensino Religioso. Além disso, nas aulas buscava abordar o tema de maneira ampla e científica, ou seja, ao invés de fazer “pregações proselitistas”, falava sobre a história das religiões e apresentava outras manifestações religiosas, buscando também desmistificar os preconceitos existentes

⁶² Cf. nota 52 deste capítulo.

acerca de outras culturas. Nessa situação, contudo, houve uma reclamação de um pai para a direção pedagógica da escola pelo fato do Sujeito II estar apresentando religiões de matrizes africanas para o filho, inclusive, com a intenção de denunciá-lo à SEME. Porém, a situação foi contornada graças à intervenção do pedagogo e sem que qualquer tipo de punição fosse aplicado.

Outro professor que relatou ter passado por alguns percalços ao abordar o tema Direitos Humanos em sala de aula foi o Sujeito III. Conforme seu relato, os alunos têm falas durante suas aulas questionando “direitos adquiridos muito recentemente por determinados grupos sociais⁶³”, bem como utilizam de argumentos meritocráticos, os quais, no entendimento do Sujeito III, não devem ser utilizados naquele contexto. Para o Sujeito III, tais falas por parte dos alunos são “produzidas de maneira midiática e, às vezes até pelas crenças daquelas famílias” e reproduzidas por eles. Mais uma vez, durante a entrevista, o Sujeito III expressou preocupação em ser denunciada como “doutrinadora”. Relatou que ao trabalhar o tema entre guerras, um aluno perguntou sobre “onde que o socialismo tinha dado certo”, em uma tentativa de querer que o Sujeito III “defendesse com unhas e dentes o socialismo”, acredita o Sujeito III. Diante dessa questão, disse:

Eu coloquei as situações e também falei que eu não concordo com extremismos de lado nenhum. Citei situações que houve propostas de planificações também para resolver o problema do capitalismo e houve proposta também de propaganda, dentro do contexto do socialismo. E eu tentei mostrar dessa forma, mas com certo receio também, porque a pergunta não era simples e por trás dessa pergunta tinha uma situação que poderia me comprometer também (informação verbal)⁶⁴.

Após esse relato, durante a entrevista o Sujeito III foi questionado se “sentia que esses questionamentos por parte dos alunos são menos uma coisa que surge da dúvida dos alunos quanto ao conteúdo de Direitos Humanos ou mais uma reprodução do que ele ouve no dia adia”, obtendo a seguinte resposta:

Acredito que, na maioria das vezes, é lógico que tem exceções, mas, na maioria das vezes, algumas perguntas são feitas não para esclarecer uma dúvida, mas para poder fortalecer o pensamento dele ou, de alguma forma, conferir se você pensa de outra forma, pode acontecer isso também (informação verbal)⁶⁵.

⁶³ Cf. nota 53 deste capítulo.

⁶⁴ Ibid.

⁶⁵ Cf. nota 53 deste capítulo.

Para esclarecer melhor a problemática, o Sujeito III foi questionado também se era comum os alunos criarem esse tipo de situação para tentar colocá-lo em alguma “situação ruim”. Para ele, devido a acontecimentos já ocorridos na escola, mesmo em dúvida de que eles tenham algum tipo de pretensão fazer isso, o Sujeito III prefere não correr riscos e se precaver. Sente também que os alunos têm mais uma curiosidade de checar “qual a cor da bandeira que o Sujeito III segue” e como o Sujeito III “se beneficia disso” do que colocá-lo em uma situação delicada por em si só.

Na sequência, as entrevistas se encerraram com o Item 3, cuja investigação junto aos sujeitos versou sobre a forma de trabalhar o tema Direitos Humanos em sala de aula. Conforme expôs o Sujeito I, esse tema é incluído transversalmente em seu planejamento, partindo do princípio de que ele deve ser “nivelado à realidade da turma”, para que os alunos possam se envolver com o tema e articular com o próprio dia a dia. Relatou também que sua escola está recebendo alunos que são refugiados, tanto políticos quanto econômicos. Assim, para ajudar na inclusão deles, que, muitas vezes, não compreendem o idioma português, o corpo pedagógico realizou cafés da manhã temáticos com os países de origem desses imigrantes para que os alunos brasileiros interagissem com os estrangeiros, quebrando, desse modo, a barreira idiomática e cultural. A falta de apoio à escola com profissionais especializados, como médicos, nutricionistas, psicólogos e agentes do serviço social, foi citada pelo Sujeito I ao observar durante a entrevista que iniciativas como a do “café da manhã temático” são sugeridas mais pela equipe pedagógica do que pela prefeitura. Ainda destacou que as visitas de agentes públicos feitas à escola são visitas periódicas de dentistas, da guarda municipal, “para resolver conflitos que partem para o contato físico por parte de pais e alunos, principalmente, contra professores⁶⁶”, e de agentes do conselho tutelar.

Para o Sujeito I, outro entrave no desenvolvimento do tema Direitos Humanos refere-se à resistência das famílias que, segundo ele, “falham em passar valores morais para seus filhos e só vão à escola para saber se o filho passou de ano ou não⁶⁷.” E isso ainda resvala na formação dos governos e da estrutura de Estado que, por sua vez, dita a norma dos Direitos Humanos e como elas são inseridas no currículo escolar. O Sujeito I também explicitou o fato da escola ter se tornado, segundo ele, um “panótipo ao contrário”. Isso porque são os professores que são vigiados o tempo

⁶⁶ Cf. nota 52 deste capítulo.

⁶⁷ Ibid.

todo pelos alunos, pelos pais de alunos, pela administração pedagógica e pela prefeitura devido à essa falha do Estado em definir o que o Sujeito I chama de “Direitos e Deveres Humanos”.

Diante disso, o Sujeito I foi questionado durante a entrevista acerca de como ele interpretava esse “interesse dos pais pelo conteúdo de Direitos Humanos propostos para os filhos e até os filhos relatando esses conteúdos para os pais”. Ou seja, se seria uma tentativa da comunidade de melhorar o âmbito escolar ou “simplesmente para passar por cima das próprias questões institucionais que eles não concordavam”, obtendo a seguinte resposta:

Nem uma coisa nem outra, os pais querem resultados para que os filhos tenham uma perspectiva de vida melhor e as instituições querem resultados numéricos, estatísticas, para a captação de impostos e votos. [...] no fim, o que os pais passam para os filhos? Muito pouco, eles estão no mesmo nível intelectual de seus filhos no quesito consciência Direitos Humanos. Para os pais, isso é apenas um mero detalhe que vem depois da garantia de um trabalho para seus filhos para que eles possam ter um sustento na vida adulta (informação verbal)⁶⁸.

Trabalhando com turmas do EJA, no geral, o Sujeito II não precisa lidar com pais de alunos, já que a maior parte desses já são maiores de idade. Levando isso em consideração o Sujeito II consegue trabalhar muito mais a autonomia do aluno através de pesquisas e de troca de experiências em sala de aula. No que se refere à abordagem do conteúdo histórico, o Sujeito II prefere iniciá-lo utilizando pelo menos um filme para que o aluno se situe melhor no contexto que está sendo estudado, pois muitos alunos não têm real noção do que é viver em uma sociedade sem Direitos Humanos. Os filmes, para o Sujeito II, estimulam a imaginação do aluno, o auxiliam a entrar no tema e ter acesso àquele sentimento nunca vivenciado por ele na própria vida. No entanto, apesar de admitir dificuldades para incluir o tema Direitos Humanos em todas as aulas, em temas-chave, como escravidão, ascensão nazifascista, Revolução Francesa etc., o Sujeito II afirmou que sempre faz a abordagem do tema enquanto trabalha o conteúdo. Para isso, a preferência é fazer rodas de conversa com os alunos e debates, evitando produzir materiais em casa ou no planejamento, devido ao receio de “alguns pais não compreenderem o que está sendo feito”. Nessa linha, para ter uma noção melhor do que os alunos estão pensando à medida que vai mediando o rumo da aula, o tema já foi trabalhado com os alunos por meio de teatro

⁶⁸ Cf. nota 52 deste capítulo.

para que pudessem vivenciar as diferentes realidades sociais por meio de uma interpretação artística. Com exceção das turmas do EJA, nas quais o pedagogo da escola também faz uma capacitação pela SEME, segundo o Sujeito II, não é possível notar por parte das equipes pedagógicas das escolas um “real incentivo para que os professores trabalhem o tema Direitos Humanos em sala de aula”. Além disso, nunca visualizou qualquer tipo de material voltado aos Direitos Humanos circulando nas escolas em que já trabalhou.

Por fim, o Sujeito III, prefere abordar o tema Direitos Humanos em suas aulas de forma mais direta, salvo em assuntos muito específicos, como Iluminismo e Revolução Francesa. Contudo, como o Sujeito III afirma contextualizar e trazer o conteúdo proposto para a realidade do aluno, ele destaca em muitas de suas aulas temas como racismo, migração, intolerância religiosa e sobre a importância de se lembrar da questão da dignidade humana. Para trabalhar dessa forma, os alunos devem trazer imagens, jogos e textos encontrados em fontes diferentes do livro didático para ser debatido em sala de aula e, baseado na opinião desses alunos, é possível descobrir as ideias que estão circulando.

Além disso, segundo o Sujeito III, houve pequenas mudanças no comportamento dos alunos após aulas e projetos cujo tema tem algo relacionado aos Direitos Humanos. E, apesar da resistência de alguns pais e alunos, é perceptível que existe um incômodo por parte de uma parcela considerável de alunos referente a comportamentos intolerantes e preconceituosos. Embora a escola seja muito conteudista, na visão do Sujeito III, o esforço em destacar a luta das mulheres, dos negros e de outras minorias faz com que essa parcela de alunos incomodados por esses comportamentos se municiem de argumentos e contraponham esse tipo de situação comentada na falta de estímulo percebida pelo entrevistado ao tratar de Direitos Humanos em sala de aula. Ainda assim, contudo, a falta de apoio por parte das equipes pedagógicas e administrativas a faz sentir-se “mais tímida” para trabalhar mais esse tema, por medo de represálias. Vale evidenciar na fala do Sujeito III que grande parte desse coro de alunos que se contrapõe a essas falas intolerantes em sala de aula é composto por meninas, enquanto os meninos que não concordam com essas falas “são mais acomodados”. Destaca-se também na fala desse profissional que, muitas vezes, esses alunos intolerantes se enxergam em posições de privilégio social, embora, frequentemente, não representativas da realidade deles. Assim, acabam defendendo posições nas quais eles próprios vão acabar sendo prejudicados.

Apesar de desse cenário, o Sujeito III procura em sua metodologia demonstrar para a turma que nem sempre uma sociedade de direitos existiu e esta não está assegurada.

6 ANÁLISE E COMPARAÇÃO DO MATERIAL COLETADO

A pesquisa identificou nas Diretrizes Curriculares da Prefeitura Municipal de Vitória/ES que o conteúdo programático é dividido em eixos temáticos para facilitar, segundo ela:

[...] a compreensão, de maneira não linear, na garantia das especificidades, geracionais, étnicas, de gênero, de classe, de orientação sexual e outras, visto que para nós, torna-se impossível estudar toda a história da humanidade, [...] fazendo com que ele compreenda que a construção da sua história de vida está conectada a contextos mais amplos da sociedade, possibilitando assim o crescimento social e afetivo do estudante, desenvolvendo o sentido de pertencimento (VITÓRIA, 2016, p. 266).

Essas Diretrizes organizam os conhecimentos históricos em: História local; Conhecimentos históricos: do local ao global; Representações do tempo; Dimensão política-cidadã e Linguagens/Procedimentos de pesquisa. Ressalta, ainda, que os dois primeiros eixos abordam objetivos relacionados aos conhecimentos históricos, e os demais eixos abarcam aspectos conceituais e procedimentais que subsidiam o trabalho com os conhecimentos históricos previstos nos dois primeiros eixos e que estão necessariamente articulados entre si (VITÓRIA, 2016, p. 267).

Além disso, essas Diretrizes contêm os Objetivos de Aprendizagem para o Componente História: Ensino Fundamental, no qual é possível encontrar o conteúdo programático referente ao estudo dos Direitos Humanos, conforme exposto no primeiro capítulo, e que é estudado, principalmente, no 8º e 9º ano

Tais diretrizes entram em acordo com o Terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNEDH - 3), instituído pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, e atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010 que diz na sua Diretriz 19, Objetivo Estratégico – 1, Ação Programática “a”:

Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática. (BRASIL, 2010, p. 155)

E na “Ação Programática b”:

Promover a inserção da educação em Direitos Humanos nos processos de formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, que

atuam nas redes de ensino e nas unidades responsáveis por execução de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2010, p. 155)

Apesar dessas Ações Programáticas serem correspondidas na prática, assim como confirmado pelos Sujeitos entrevistados e pela observação em campo, a “Ação Programática d⁶⁹” que inclui conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação da educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino da educação básica, não é respeitada, pois, todos os três Sujeitos entrevistados, declararam que nas escolas que estes trabalham nunca houveram materiais ou recursos pedagógicos voltados para os Direitos Humanos e que todo o trabalho realizado por essas escolas no sentido de desenvolver uma cultura de Direitos Humanos veio da organização dos próprios professores e da equipe pedagógica.

Porém, vale ressaltar que as Ações Programáticas “c”, “g” e “h”, que incluem as temáticas de meio-ambiente, *bullying* e a cultura afro-brasileira, estão inclusas dentro do conteúdo programático e curricular da cidade de Vitória. E que as palestras realizadas para as turmas do EJA, onde o Sujeito II atua, estão de acordo com a “Diretriz 20”, Objetivo Estratégico I, Ação Programática “a”⁷⁰, que fomenta a inclusão da temática de Direitos Humanos na educação não formal, nos programas de qualificação profissional, alfabetização de jovens e adultos, extensão rural, educação social comunitária e de cultura popular.

Também foi utilizado como parâmetro observacional na pesquisa de campo e nas entrevistas o PNEDH, que, de seus princípios norteadores para a Educação Básica, foi observado que a escola se esforça no sentido de se tornar um espaço social voltado para a construção de uma cultura dos Direitos Humanos, porém ainda falha no seu papel de interagir com a comunidade, como destacado pelos três sujeitos entrevistados que explicitam a resistência dos pais quanto a abordagem de temas relacionados a Educação em Direitos Humanos, como a homofobia, racismo e intolerância religiosa. Nesse sentido, é realçado o fato de nenhum professor entrevistado dizer diretamente aos alunos que aquele conteúdo se trata de algo relacionado com o EDH, que pode ser relacionado com a fala do Sujeito III quando este explicita o seu receio de sofrer um processo, quanto no relato dos três entrevistados que mostram falta de ações junto as escolas por parte da SEME no

⁶⁹ BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília: Liberdade de Expressão, 2010, p. 255.

⁷⁰ Id., 2010, p. 160.

sentido de promover e apoiar os professores na construção de um espaço para promoção da cultura de Direitos Humanos.

Ainda sobre a resistência dos pais, gostaria de trazer uma fala de Saviani (1989, p. 53), no livro “Escola e Democracia⁷¹”, onde o autor aponta que as experiências democráticas na escola ficaram restrita a pequenos grupos privilegiados, enquanto a maior parte da população ficou não só restrita aos métodos mais tradicionais de educação, como também, nunca reivindicou tais procedimentos. Para Saviani:

Os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos, têm uma consciência muito clara de que a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo; conseqüentemente, têm uma consciência muito clara de que para se aprender é preciso disciplina e, em função disso, eles exigem mesmo dos professores disciplina. É comum a gente encontrar esta reação nos pais das crianças das classes trabalhadoras: se o meu filho não quer aprender, vocês têm que fazer com que ele queira. (SAVIANI, 1989, p. 53)

Para Saviani (1989) é importante que os professores atendam a essas expectativas pois, além desses conhecimentos serem importantes para a inserção dos filhos das classes trabalhadoras na sociedade, se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Tal fala do autor encontra reflexo na percepção do Sujeito I em sua entrevista quando este diz em sua entrevista que a resistência dos pais a EDH se dá por sua preocupação na futura absorção dos filhos no mercado de trabalho, fazendo com que os Direitos Humanos sejam considerados como algo secundário.

Logo, podemos considerar que não basta apenas repetirmos refrãos de que o racismo é ruim, ou, a homofobia mata, tais temas têm que ser seguidos de conteúdos que possam ser assimilados pelos alunos. Para criarmos uma cultura de Direitos Humanos devemos também incluir culturalmente nossos alunos dentro da cultura hegemônica para que estes também dominem a linguagem e os espaços necessários para as reparações das violações aos Direitos Humanos sofridos, assim como defendido pelo PNEDH.

⁷¹ SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo v 5).

Ainda segundo Saviani (1989, p. 7), a escola surgiu como um “antídoto a ignorância”, cujo papel era transmitir as gerações mais novas os conhecimentos e o acervo cultural da sociedade. Porém ao ser percebido que nem todos os sujeitos se ajustavam a aquilo que a sociedade queria se consolidar e o fracasso escolar se tornar alarmante, foram criadas novas práticas pedagógicas que passavam a incluir aspectos sentimentais, psicológicos e até médicos para a educação. Esta pesquisa não busca depreciar a importância dessas práticas, pelo contrário, já que ela também traz o aspecto sentimental e empático como uma das definições dos Direitos Humanos, algo que deve ser experimentada sentimentalmente pelas pessoas como forma de validação deste projeto de sociedade, porém devemos destacar a fala de Saviani (1989, p. 10) que a criação dessa pedagogia não conseguiu alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares,

[...] porque, além de outras razões implicava em custos bem mais elevados do que a escola tradicional. Com isto, a "Escola Nova" organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. (SAVIANI, 1989)

Podemos apontar tal fato como um dos fatores que alijam os pais e os façam resistir a uma educação voltada para os Direitos Humanos. É ímpar que o professor não esmoreça aos percalços enfrentados no dia-a-dia da sala de aula, pois numa sociedade onde a escolarização é o critério de superação da marginalidade, a reprodução de práticas que abandonam os piores alunos em detrimento aos melhores, torna a escola num fator de marginalização dos indivíduos. O paradoxo existente entre o afrouxamento da disciplina e da transmissão de conteúdos com a realidade material das escolas e dos alunos acaba por sabotar as chances destinadas as classes populares, tendo em vista que, para os alunos desejarem esta coisa nova que está sendo proposta, no caso um espaço social de cultura em Direitos Humanos, é necessário que ele veja a utilidade do que está sendo estudado em sua realidade, já que, ainda segundo Saviani (1989, p. 52), sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. Ou seja, é necessário que o aluno primeiro tome conhecimento de sua realidade, através do conteúdo apresentado pelo professor, para que, só assim, este possa reivindicar uma participação maior na sociedade.

7 PROPOSTA DE PLANO DE AULA

Por fim, tendo como base a presente pesquisa, foi elaborado um plano de ensino na disciplina de História, para turmas de 8º ano, de acordo com as necessidades observadas durante as entrevistas e as pesquisas de campo. O tema escolhido será “a substituição da mão-de-obra escrava pela do imigrante no Brasil do fim do século XIX”, que pode ser encontrado nos objetivos de aprendizagem, da Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e EJA da cidade de Vitória – ES, dentro do componente 2 de História, “do local ao global”, número “19” que diz: “Reconhecer o protagonismo de sujeitos e de grupos históricos no processo de formação do povo brasileiro, em eventos como a Conquista (XVI), os deslocamentos forçados de africanos (XVII-XIX) ”., além do “número 31”: “Reconhecer nexos entre o processo de reordenamento da mão de obra no Império e as transformações ocorridas na economia internacional, por meio do estudo do fim do comércio atlântico de escravos.”, e no “número 32”: “Conhecer e compreender diferentes formas de exploração econômica e de relações políticas no Brasil, por meio do estudo dos ciclos da cana de açúcar, entre os séculos XVI e XVIII, no Nordeste, do ouro e da mineração nos séculos XVII e XVIII e do café, no século XIX, no Sudeste.”. E no componente 3 de História, “conhecimentos sobre a representação do tempo”, número “27”: “Reconhecer mudanças e permanências na conformação dos direitos civis, considerando a noção de cidadania vivida no Brasil do século XIX e em outros espaços e a presente na sociedade brasileira contemporânea.”. O tempo estimado para o desenvolvimento deste plano de ensino será de 4 aulas.

O objetivo principal desse plano será não só promover os conteúdos relacionados com o tema como: “Ciclo econômico do café”, “Fim da escravidão”, “Imigração Europeia no século XIX”, “Influências do Positivismo no Brasil”, mas também o envolvimento das famílias na construção da memória histórica dos alunos. Além de aulas expositivas, os alunos realizarão pesquisas, no sentido de trabalhar sua autonomia e capacidade de síntese. Posto isso o objetivo geral deste plano de ensino será “valorizar os agentes sociais envolvidos na formação do povo brasileiro”, e para auxiliar a chegada nesse objetivo iremos utilizar como objetivos específicos:

- 1- Pesquisar sobre a substituição da mão de obra escrava pela mão de obra imigrante na produção do café;
- 2- Reconhecer as contribuições dos imigrantes europeus na construção da imagem do Brasil no século XIX;
- 3- Refletir sobre a utilização da mão de obra escrava no Brasil.

O cronograma de aula se desenvolverá da seguinte forma: Na primeira aula, o professor deverá explicar o ciclo econômico do café durante o século XIX, dissertando sobre a introdução da cultura cafeeira no Vale do Paraíba, a importância do produto para a balança comercial brasileira no período e sua expansão para o Oeste Paulista. Durante esta exposição, o professor poderá introduzir o interesse do governo brasileiro na vinda dos imigrantes para o Brasil para contribuir com o “embranquecimento da população” e a subsequente melhora da imagem do Brasil junto as potências europeias da época. Após essa introdução, o professor deverá comparar junto aos alunos as diferenças entre a exploração da mão-de-obra do Vale do Paraíba e do Oeste Paulista.

Ainda na primeira aula o professor deverá propor aos alunos uma pesquisa em casa sobre as origens de sua família. Os alunos deverão perguntar a seus pais, responsáveis ou parentes mais velhos qual a origem de seus sobrenomes e como seus familiares vieram para o Espírito Santo, seja a origem dos ancestrais desses alunos de outros países ou de outros Estados. Durante essa entrevista dos alunos com seus familiares, deverá ser feitas outras perguntas como, “qual era a ocupação desses ancestrais nos seus locais de origem? ”, “quais as dificuldades que eles encontraram ao chegar no Espírito Santo? ”, “como eles se estabeleceram no estado? ”, “eles sofreram algum tipo de preconceito ou perseguição no Espírito Santo? ”. Se possível os alunos deverão relacionar a chegada de seus ancestrais ao conteúdo estudado na aula. Importante ressaltar que mesmo que a família do aluno seja oriunda de outro município ou mesmo da própria cidade em que a escola esteja situada ele deverá entrevistar seus familiares para auxiliar na construção do trabalho final.

Já na segunda aula, os alunos irão apresentar os resultados de sua pesquisa para seus colegas. O professor deverá mediar a socialização das experiências de cada grupo por meio da discussão: como se deu a interação com os entrevistados? Quais foram as informações obtidas? Quais as semelhanças e diferenças entre as respostas dos entrevistados? Para que, a partir das entrevistas, os alunos possam

remontar um pouco da história e das dificuldades encontradas pelos imigrantes e construir uma memória histórica local. É importante destacar a importância do conteúdo estudado na contextualização da pesquisa realizada pelos alunos, caso o aluno tenha dificuldades em fazer as associações necessárias, cabe ao professor provocar o aluno em forma de perguntas que o auxilie a fazer as ligações necessárias.

A terceira aula, será uma aula expositiva onde o professor irá problematizar o processo da Abolição da Escravatura no Brasil, que culminou com a assinatura da Lei Áurea. Durante a explicação, o professor poderá refletir sobre a resistência escrava e o movimento abolicionista no Segundo Reinado e discutir com os alunos o verdadeiro sentido da abolição na vida difícil dos recém-libertos. O professor ainda poderá aproveitar o gancho e problematizar o porquê a abolição da escravatura e desgastou ainda mais a Monarquia.

Após esse momento, em duplas, os alunos deverão procurar charges que ilustrem a Lei Áurea e a chegada de imigrantes. Se possível, esse momento deverá se passar na sala de informática, durante a quarta aula. A partir das charges, o professor deverá orientar os alunos a redigir um texto que contextualize a charge pesquisada com o conteúdo estudado nas aulas anteriores como atividade avaliativa. A seguir, os alunos deverão apresentar as charges pesquisadas para a turma sendo guiados no sentido de exporem suas conclusões sobre as charges, o professor poderá incentivar os alunos a situarem a violência e intorlerância deste processo no tempo histórico, além de trabalhar com conceitos de espaços ocupados por esses ex-escravos e imigrantes, além dos processos de mudanças e permanências sofridos no tempo histórico.

CONCLUSÃO FINAL

Ao final dessa pesquisa foi concluído que apesar de existirem leis e componentes curriculares que incentivam a inclusão de tópicos de ensino voltados para os Direitos Humanos em sala de aula, não foi encontrado nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Vitória – ES, nem nos relatos dos Sujeitos entrevistados, uma diretriz central por parte da SEME voltada diretamente para o ensino de Direitos Humanos em sala de aula, deixando os professores e as equipes pedagógicas livres para trabalhar este tópico de acordo com as suas próprias concepções e necessidades. Porém, esta liberdade não é acompanhada por um apoio material ou pedagógico por parte da SEME, o que acaba gerando discordância na relação comunidade-escola, além de afetar a efetividade das ações voltadas para os Direitos Humanos nas escolas pelo fato dessas se darem de maneira isolada.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus\Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Liberdade de Expressão, 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 5. tir. Atual. Brasília: MEC/SEDH, 2009.

_____. **Salto para o futuro: Direitos Humanos e educação**. Rio de Janeiro: Tv Escola, 2008. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/120738Dirhumana_edu.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, TEMAS TRANSVERSAIS**. Brasília, 1998

CORREA, Priscila Gomes. **História, política e revolução em Eric Hobsbawm e François Furet**. 2006. 241 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CHAUÍ, Marilena In: **Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, ano 2000

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – 1789. In: HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Curitiba: A Página, 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. In: HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Curitiba: A Página, 2016.

ESPIRÍTO SANTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL: Ensino fundamental: anos finais: área de Ciências Humanas**. Vitória, 2009.

GOFFREDO JR., Gustavo Sénéchal de. **Tradição, Normas e a Política Externa Brasileira para os Direitos Humanos**, Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Instituto de Relações Internacionais – PUC-Rio. 2000. pp. 107-113.

HILL, Christopher. **A Revolução Inglesa de 1640**. 2 ed. Lisboa, Presença, 1983.p. 11-12

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: Leituras.** São Paulo: Thomson, 2003.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções: 1789 1848.** 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história.** Curitiba: A Página, 2016.

LE GOFF, Jacques. **A Idade Média.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira

LOPES, Marcos A. **O DIREITO DIVINO DOS REIS: PARA UMA HISTÓRIA DA LINGUAGEM POLÍTICA NO ANTIGO REGIME.** Síntese, Belo Horizonte, v. 19, n. 57, p.223-248, 1992. Disponível em: <<http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/1541>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. **OS DIREITOS HUMANOS NA SALA DE AULA: A ÉTICA COMO TEMA TRANSVERSAL.** Educação & Sociedade. Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes, v. 24, n. 82, p. 335 - 339, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/28283>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. Proposta pedagógica. In: Brasil. **Salto para o futuro: Direitos Humanos e educação.** Rio de Janeiro: Tv Escola, 2008. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/120738Dirhuman_edu.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

MONDAINI, Marco. Revolução Inglesa: O respeito aos direitos do indivíduo. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da Cidadania.** São Paulo: Contexto, 2003, p. 115 – 134.

ODALIA, Nilo. Revolução Francesa: A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da Cidadania.** São Paulo: Contexto, 2003, p. 159 – 170.

PEQUENO, Marconi J. P. O fundamento dos Direitos Humanos In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; NÁDER, Alexandre Antônio Gili (Org.). **EDUCANDO EM DIREITOS HUMANOS: Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. 1 v. p. 25 – 33.

PERONNET, Michel. **Revolução Francesa em 50 palavras-chave.** São Paulo: Brasiliense, 1988

POMER, Leon in: CAMPOS, Wellington José. **O Absolutismo e a formação dos Estados Nacionais.** História, Imagem e Narrativas, Rio de Janeiro, v. 8, p.1-36, abr. 2009. Disponível em:

<<http://www.egov.ufsc.br:8080/portal/sites/default/files/anexos/33540-43418-1-PB.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO DE POLÍTICA EXTERNA EM DIREITOS HUMANOS (Org.). **Política Externa e Direitos Humanos: O Brasil na Comissão de Direitos Humanos da ONU**. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoespermanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/PAPEDH.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

RABENHORST, Eduardo R. O que são Direitos Humanos. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; NÁDER, Alexandre Antônio Gili (Org.). **EDUCANDO EM DIREITOS HUMANOS: Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. 1 v. p. 13 – 24.

RIBEIRO, Paulo Silvino. “**A sociedade estamental: as funções de cada estamento**”; Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/a-sociedade-estamental-as-funcoes-cada-estamento.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo v 5).

SEIXAS, Luiz Carlos, Apud: COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 10ª ed., São Paulo: Saraiva, 2015, 619 páginas.

SINGER, Paul. Direitos Sociais: A cidadania para todos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 191 – 264.

VITÓRIA. Prefeitura de Vitória. Secretaria Municipal de Educação. **DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Vitória, 2016.

ANEXO 1 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu (nome do(a) entrevistado(a)) _____, abaixo assinado(a), concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisador responsável o(a) aluno(a) de mestrado _____, do curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, a utilizar as informações por mim prestadas, para a elaboração de seu Trabalho de Conclusão de Curso, que tem como título _____ e está sendo orientado por/pela Prof.(a.) Dr.(a.) _____. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Vitória, de de 20_____.

Assinatura do entrevistado

ANEXO 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.

Objetivos da entrevista: a) discutir a importância de se trabalhar o tema Direitos Humanos objetivando desenvolver aspectos formativos junto aos estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental; b) analisar como os professores trabalham o ensino dos Direitos Humanos em sala de aula.

Critério de inclusão: Ser professor de História da Rede Pública municipal de educação de Vitória, Espírito Santo.

Roteiro da entrevista:

Item 1: Bloco de apresentação do entrevistado.

- 1- A quantos anos o sr. (a) trabalha como professor?
- 2- O (a) sr. (a) alguma vez fez algum tipo de curso, pesquisa ou formação continuada voltado diretamente para os Direitos Humanos anteriormente?
- 3- O (a) sr. (a) sente que a Secretaria Municipal de Educação (SEME) apoia ações voltadas para os Direitos Humanos nas escolas?
- 4- O (a) sr. (a) se sente estimulado a trabalhar com o tema Direitos Humanos junto aos alunos?

Item 2: Bloco de discussão da importância dos Direitos Humanos em sala de aula

- 5- Como o (a) sr. (a) definiria o que são os Direitos Humanos?
- 6- Como o (a) sr. (a) enxerga a importância dos Direitos Humanos na formação cidadã dos alunos?
- 7- Em sua opinião, a inserção do estudo dos Direitos Humanos auxilia a compreensão histórica de sua realidade?
- 8- Como os seus alunos costumam reagir quando é abordado em sala ou em algum projeto escolar, que o (a) sr. (a) participou, algo sobre o tema Direitos Humanos?

- 9- O (a) sr. (a) percebe alguma mudança atitudinal nos alunos após alguma aula ou projeto que leve em consideração os Direitos Humanos?

Item 3: Bloco de investigação sobre a forma em que os Direitos Humanos são trabalhados em sala de aula.

- 10- Levando em consideração a sua experiência, quais os melhores conteúdos programáticos que o (a) sr. (a) considera para trabalhar diretamente com a História e a importância dos Direitos Humanos?
- 11- Normalmente, o (a) sr. (a) inclui transversalmente o tema Direitos Humanos no planejamento de suas aulas?
- 12- Quais estratégias o (a) sr. (a) percebe que melhor funciona para incluir o tema Direitos Humanos em sala de aula?
- 13- O sr. (a) já realizou algum projeto, feira, exposição, etc., com voltado diretamente para os Direitos Humanos na escola em que trabalha?
- 14- A equipe pedagógica da sua escola procura incentivar projetos interdisciplinares com temas que envolvam os Direitos Humanos?
- 15- Existem materiais pedagógicos na sua escola voltados para os Direitos Humanos?
- 16- Como o (a) sr. (a) costuma lidar com alunos que se mostram contrários aos princípios dos Direitos Humanos?
- 17- O (a) sr. (a) tem alguma crítica quanto a forma que a Diretriz Curricular da SEME define que será tratado os Direitos Humanos em sala de aula?

Alguma consideração final?

ANEXO 3 – CARTA DE SOLICITAÇÃO AOS DIRETORES PARA ACOMPANHAMENTO DAS AULAS.

CARTA DE SOLICITAÇÃO PARA ACOMPANHAMENTO DAS AULAS DE HISTÓRIA.

Prezado (a) Senhor (a) _____, Diretor (a) da _____.

Solicito a V. S^a., autorização para assistir, por um mês, de _____ a _____, as aulas da disciplina de História na turma do _____, com o objetivo de investigar como o ensino do tema Direitos Humanos é tratado em sala de aula, nas turmas de Ensino Fundamental II – Anos Finais. Para tal irei fazer uma observação em campo, onde serão acompanhadas as aulas, sem nenhuma interferência e ao final será redigido um relatório.

Informo ainda que o caráter ético deste trabalho assegura o sigilo sobre a identidade das pessoas participantes. A divulgação desses dados será apenas para fins acadêmicos e restrita a pesquisa da dissertação para o Mestrado.

Agradeço desde já a colaboração no processo de desenvolvimento deste trabalho, que ajudará na escrita da dissertação de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação, que está sendo realizada na Faculdade Vale do Cricaré, por mim, Felipe Rizzo Martins Tessinari, sob orientação do Professor Doutor Sebastião Pimentel Franco, e que se intitula **“OS DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA, ES”**.

Vitória, ___ de _____ de 20__

Atenciosamente,

Assinatura do mestrando.