

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CEARÁ



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ
CAMPUS FORTALEZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS: CONSTRUINDO UM CAMINHO PARA UMA
FORMAÇÃO INTEGRADA**

ROGÉRIO FÉLIX DE MENEZES

FORTALEZA-CE
2019

ROGÉRIO FÉLIX DE MENEZES

**ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS: CONSTRUINDO UM CAMINHO PARA UMA
FORMAÇÃO INTEGRADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – *Campus* Fortaleza, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Bárbara Suellen Ferreira Rodrigues.

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima

FORTALEZA-CE
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI

Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M541 e Menezes, Rogério Félix de.

ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONSTRUINDO
UM CAMINHO PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRADA / Rogério Félix de Menezes. - 2019.
152 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Rede Nacional
de Educação Profissional e Tecnológica, Campus Fortaleza, 2019.

Orientação: Prof. Dr. Bárbara Suellen Ferreira Rodrigues.

Coorientação: Prof. Dr. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima.

1. História. 2. Direitos Humanos. 3. Sequência didática. 4. Interdisciplinaridade. 5. Formação
integrada.

I. Título.

CDD 378.013

ROGÉRIO FÉLIX DE MENEZES

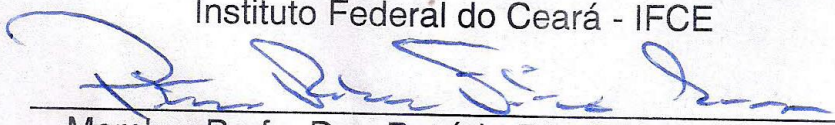
**ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS: CONSTRUINDO UM CAMINHO PARA UMA
FORMAÇÃO INTEGRADA**

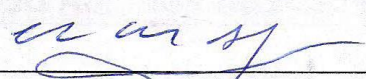
Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Educação
Profissional e Tecnológica do Instituto
Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará – IFCE – *Campus*
Fortaleza, como requisito para obtenção
do título de mestre.

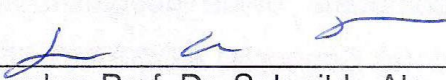
Aprovada em: 23/ 08 /2019

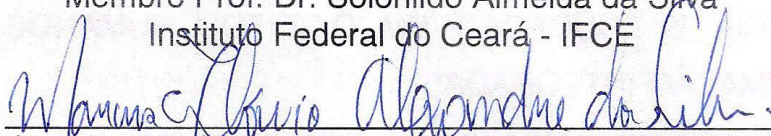
BANCA EXAMINADORA


Presidente Profa. Dra. Bárbara Suellen Ferreira Rodrigues
Instituto Federal do Ceará - IFCE


Membro Profa. Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima
Instituto Federal do Ceará - IFCE


Membro Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida
Instituto Federal do Ceará - IFCE


Membro Prof. Dr. Solonildo Almeida da Silva
Instituto Federal do Ceará - IFCE


Membro Prof. Dr. Marcus Flávio Alexandre da Silva
Universidade Vale do Acaraú - UVA

Dedico esta dissertação aos professores de História da rede pública municipal de Fortaleza e da rede pública estadual do Ceará: companheiros na busca de novas práticas de ensino.

AGRADECIMENTOS

Aos colegas de turma no mestrado, com os quais compartilhei belos momentos de aprendizagem e companheirismo.

À Prof.^a Dr.^a. Bárbara Suellen Ferreira Rodrigues e à Prof.^a Dr.^a Patrícia Ribeiro Feitosa Lima pela paciência, pelo acompanhamento e pelas gratas orientações, sem as quais não conseguiria efetivar a ideia desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Solonildo Almeida da Silva por sua dedicação e empenho na condução do PROFEPT (IFCE).

A todos os professores do PROFEPT por todo profissionalismo e humanidade na condução de suas atividades. Um grande privilégio e uma grata satisfação ter sido aluno de vocês.

Aos membros da banca avaliadora, por terem aceitado o convite.

À minha filha, Milena, e à minha esposa, Eliete, por todo estímulo e por toda paciência que dedicaram em todos os momentos que precisei durante a trajetória no mestrado.

A Deus, por tudo, conforme a fé ou crença de cada um.

RESUMO

O ensino de História vinculado à educação em Direitos Humanos constitui-se num importante elemento de promoção da interdisciplinaridade, e, como consequência, na busca de uma formação integrada, esta na perspectiva do trabalho como princípio educativo. O objetivo principal do presente estudo consiste em analisar a história dos referidos Direitos com vistas à elaboração de uma sequência didática vinculadora das temáticas destacadas, à luz de autores(as) ligados(as) ao campo de estudos denominado Educação Histórica. Antes da aplicação do realçado produto educacional, fora aplicado um questionário aos participantes, estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública em Fortaleza (CE), contendo perguntas abertas e fechadas sobre a realidade local e conhecimentos prévios dos alunos inerentes aos temas da pesquisa, evidenciando uma abordagem teórico-metodológica predominantemente qualitativa, embora contenha aspectos quantitativos. Utilizou-se a técnica da análise de conteúdos para a avaliação das opiniões dos estudantes colhidas após a execução do salientado produto. De modo preponderante, os participantes apontaram que o próprio formato de organização da sequência didática, o incentivo à participação dos alunos, as relações existentes entre os temas estudados e o uso de recursos imagéticos constituíram fatores que colaboraram na compreensão dos conteúdos. Com relação à formação integrada, verificou-se que a maioria dos respondentes não conseguiu expressar por escrito uma conceituação mais completa, mas observou-se na maior parte das respostas emitidas a percepção de seus aspectos fundamentais. Verificou-se uma considerável progressão na qualidade das definições dos Direitos Humanos, constatando-se nos comentários escritos a observação da universalidade, sua essencialidade para o bom convívio social, a relação com as lutas dos grupos sociais menos favorecidos e que são integrados pelos direitos civis, políticos e sociais. O trabalho com sequências didáticas demonstra a necessidade e a importância do planejamento para o professor da educação básica, pois consiste numa estratégia de ensino que exige considerável tempo de pesquisa e organização do docente para a implementação satisfatória de práticas que impliquem na afirmação do papel de pesquisador.

PALAVRAS-CHAVE: História; Direitos Humanos; sequência didática; interdisciplinaridade; formação integrada.

ABSTRACT

The teaching of history linked to human rights education is an important element of promoting interdisciplinarity, and, as a consequence, the search for an integrated formation, in the perspective of work as an educational principle. The main objective of the present study is to analyze the history of these Rights with a view to the elaboration of a didactic sequence linking the highlighted themes, in the light of authors linked to the field of study called Historical Education. Prior to the application of the highlighted educational product, a questionnaire was applied to the participants, third year high school students from a public school in Fortaleza (CE), containing open and closed questions about the local reality and previous knowledge of the students inherent to the themes of the evidencing a predominantly qualitative theoretical-methodological approach, although it contains quantitative aspects. The content analysis technique was used to evaluate students' opinions collected after the execution of the highlighted product. Most importantly, the participants pointed out that the very format of the didactic sequence organization, the encouragement of the students' participation, the relationships between the studied subjects and the use of imagery resources were factors that contributed to the comprehension of the contents. With regard to integrated training, it was found that most respondents were unable to express a more complete conceptualization in writing, but in most of the responses given the perception of its fundamental aspects. There has been a considerable progress in the quality of the definitions of human rights. The written comments show the observation of universality, its essentiality for the good social life, the relationship with the struggles of the less favored social groups that are integrated by civil rights, political and social. Working with didactic sequences demonstrates the need and importance of planning for the basic education teacher, as it is a teaching strategy that requires considerable research time and teacher organization for the satisfactory implementation of practices that imply the affirmation of the researcher role.

KEYWORDS: History; Human rights; following teaching; interdisciplinarity; integrated training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Opiniões sobre o transporte público (Fonte: o autor)	73
Gráfico 2: Opiniões sobre os serviços públicos de saúde (Fonte: o autor)	73
Gráfico 3: Opiniões sobre as opções de lazer	74
Gráfico 4: Sobre a relação trabalho e estudo (Fonte: o autor)	75
Gráfico 5: Sobre as perspectivas educacionais (Fonte: o autor)	77
Gráfico 6: Sentimento de discriminação territorial (Fonte: o autor)	77
Gráfico 7: Sentimento de discriminação ou preconceito em alguma situação da vida (Fonte: O autor)	78
Gráfico 8: Percepção dos Direitos Humanos (Fonte: O autor)	80
Gráfico 9: Compreensão sobre interdisciplinaridade (Fonte: O autor)	81
Gráfico 10: Compreensão sobre formação integrada (Fonte: O autor)	82
Quadro 1: Turma azul - Alunos e parentes que contraíram a chikungunya (Fonte: o Autor, 2019)	85
Quadro 2: Turma amarela - Alunos e parentes que contraíram a chikungunya (Fonte: O autor, 2019)	86
Quadro 3: Turma verde - Alunos e parentes que contraíram a doença (Fonte: O autor, 2019)	86
Quadro 4: Grupos para estudo sobre surto, epidemia, pandemia e endemia (Fonte: O autor, 2019)	86
Quadro 5: Grupos para estudo sobre a Primeira Guerra Mundial (Fonte: O autor, 2019).....	88
Quadro 6: Respostas dos estudantes sobre o conceito de saúde (Fonte: O autor, 2019).....	89/90
Quadro 7: Grupos de estudos sobre a Revolução Russa (Fonte: O Autor, 2019)	93
Quadro 8: Respostas dos alunos sobre grafite (Fonte: O autor)	100/101
Quadro 9: Grupos para estudos sobre a Segunda Guerra Mundial (Fonte: O autor, 2019).....	103
Figura 1: Quadro Guernica (Pablo Picasso)	101

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Opiniões sobre o transporte público (Fonte: o autor)	72
Tabela 2: Opiniões sobre os serviços de saúde pública (Fonte: o autor)	73

Tabela 3: Opiniões sobre as opções de lazer (Fonte: o autor)	74
Tabela 4: Sobre a relação trabalho e estudo (Fonte: o autor)	75
Tabela 5: Sobre as perspectivas educacionais (Fonte: o autor)	76
Tabela 6: Sentimento de discriminação territorial (Fonte: o autor)	77
Tabela 7: Sentimento de discriminação ou preconceito em alguma situação da vida (Fonte: O autor)	78
Tabela 8: Percepção dos Direitos Humanos (Fonte: O autor)	79
Tabela 9: Compreensão sobre interdisciplinaridade (Fonte: O autor)	81
Tabela 10: Compreensão sobre formação integrada (Fonte: O autor)	82

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. JUSTIFICATIVA	15
3. OBJETIVOS	19
3.1 Objetivo Geral	19
3.2 Objetivos Específicos	19
4. REFERENCIAL TEÓRICO	20
4.1 Direitos Humanos: um olhar histórico	20
4.1.2 O Cilindro de Ciro	20
4.1.3 Os direitos do homem impondo limites ao poder da cidade-estado	21
4.1.4 Luta plebeia e limites ao poder político na antiga Roma	25
4.1.5 O Código de Justiniano: um passado muito presente	26
4.1.6 A Magna Carta inglesa: a nobreza limita o poder real	27
4.1.7 O triunfo do liberalismo político: as revoluções inglesas	28
4.1.8 A América revolucionária declara seus direitos	32
4.1.9 A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão	35
4.1.10 Socialismo e Direitos Humanos: A afirmação dos direitos sociais	38
4.1.11 A Declaração de 1948	42
4.2 Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: uma parceria necessária	44
4.2.1 História: o cotidiano como núcleo do ensino	44
4.2.2 Interação entre presente e passado	46
4.2.3. A realidade local como promotora do diálogo interdisciplinar	50
4.2.4. Unindo temáticas locais às de maior amplitude no ensino de História: o tema abrangente de ligação	53
4.2.5. A seleção dos principais conteúdos em História	55
4.2.6. Direitos Humanos: um notável eixo temático	57
4.2.7. O trabalho como princípio educativo	60
5. ASPECTOS METODOLÓGICOS	64
5.1 Tipo de estudo	65
5.2 Local do estudo	65
5.2.1 Raízes históricas: uma escola proletária	65
5.2.2. Caracterização física	66
5.2.3 Caracterização humana	67

5.3 Amostra ou participantes	67
5.4 Coleta de dados	67
5.5 Análise dos dados	70
5.6 Considerações éticas da pesquisa	70
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO: ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA SITUADA NA PERIFERIA DE FORTALEZA: SUAS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS E PROFISSIONAIS (UM ESTUDO DE CASO)	71
7. O PRODUTO EDUCACIONAL (UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA)	83
7.1 Objetivo geral	83
7.2 Objetivos específicos	83
7.3 Estrutura das aulas da sequência didática	84
7.3.1 Sequência didática desenvolvida com o conteúdo principal – A Primeira Guerra Mundial. Aplicada entre os dias 18 a 28 de fevereiro de 2019	84
7.3.2 Sequência didática desenvolvida com o conteúdo principal: Revolução Russa de 1917	91
7.3.3. Sequência didática desenvolvida com o tema principal: Crise mundial de 1929. 96	
7.3.4. Sequência didática desenvolvida com o tema: Segunda Guerra Mundial (1939- 1945)	100
8. AVALIAÇÃO DO PRODUTO	106
8.1 Avaliação da sequência didática pelos próprios alunos	106
8.1.2 Contribuição para uma melhor compreensão do conteúdo	106
8.1.3 Relação entre a organização da sequência e o aprendizado	106
8.1.4 Possibilita mais participação do estudante	107
8.1.5 Permite relacionar conteúdos	107
8.1.6 Importância do uso de imagens e outros recursos (entretenimentos)	108
8.1.7 Necessidade de mais estratégias ou recursos de ensino	108
8.1.8 Síntese do apreendido a partir das observações dos estudantes sobre o produto.109	
8.2. Comentários escritos dos alunos sobre formação integrada após a exibição da reportagem “Instituto Federal em Pau dos Ferros ensina filhos de agricultores a criar abelhas e empregos”, durante a aplicação da sequência didática com o conteúdo principal “Revolução Russa”	109
8.2.1 Integração entre formação geral e formação profissional	109

8.2.2 Base comum de conhecimentos vinculados a vários campos profissionais	110
8.2.3 relação não hierarquizada entre teoria e prática	111
8.2.4 Cursos técnicos	111
8.2.5 Formação integrada: o que foi percebido essencialmente	111
8.3 Comentários escritos dos alunos sobre Direitos Humanos após a aplicação da sequência didática	112
8.3.1 Reconhecimento da universalidade	112
8.3.2 Referentes aos direitos sociais	112
8.3.3 Como importante na luta de grupos sociais historicamente oprimidos	113
8.3.4 Concepção policialesca	113
8.3.5 Relação com a própria existência da sociedade	114
8.3.6 Vinculados às várias dimensões do Direito	114
8.3.7 Percepção dos participantes sobre Direitos Humanos após a aplicação da sequência	115
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO REFERENTE AO PROJETO DE PESQUISA ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONSTRUINDO UM CAMINHO PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRADA	128
APÊNDICE 2 - RESULTADO DO QUESTIONÁRIO	129
APÊNDICE 3 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	129
APÊNDICE 4 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA	132
APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	132
APÊNDICE 6 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	135
APÊNDICE 7 - ARTIGO PUBLICADO NA REVISTA RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT, v. 8, n. 8 (2019): Agosto	138

1. INTRODUÇÃO

Os Direitos Humanos (DH) destacam-se na contemporaneidade pela abrangência temática, por sua natureza interdisciplinar, seu caráter processual e pelo padecimento de equivocadas interpretações veiculadas por organismos midiáticos. Sua abrangência manifesta-se por sua relação com uma ampla diversidade de temas (cidadania, sustentabilidade, ética, acessibilidade, saúde pública, pesquisa científica e muitos outros). Como consequência de sua amplitude temática, manifesta-se sua essência interdisciplinar, na qual verifica-se que os referidos direitos relacionam-se direta ou indiretamente com ampla variedade de disciplinas ou categorias de estudos. Seu caráter processual compreende-se porque estão, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, integrantes das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, “[...] em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos.” (BRASIL, MEC, 2013, p.515). Infelizmente, diante da veiculação por programas de cunho policialesco, detentores de expressiva audiência, de estereótipos negativos, originários da carência de reflexões substanciais ou embasamento teórico sobre a temática, os referidos Direitos são denegridos e ofuscados perante a opinião pública quanto ao seu significado e importância. Tais evidências reforçam a necessidade e urgência da Educação em Direitos Humanos.

O jornalista Plínio Bortolotti é o autor da interessante matéria intitulada “Programas policialescos: contra a lei” (BORTOLLOTTI, 2016). No referido texto, ele faz referência a uma pesquisa realizada pela Andi-comunicação e direitos. A pesquisa analisou, entre os dias 2 e 31 de março de 2016, 28 programas de estilo “policialescos” em dez capitais e abrangendo todas as regiões brasileiras. O resultado das pesquisas é impactante:

Nos 30 dias de estudos os pesquisadores identificaram 4.500 violações de direitos, 8.232 infrações de leis brasileiras, 7.529 infrações à legislação multilateral (tratados internacionais) e 1.962 descumprimentos de normas autorregulatórias (código de ética dos jornalistas, por exemplo) (BORTOLOTTI, 2016).

Outros dados da pesquisa apontam violação do direito de pessoas negras e “ataques sistemáticos” contra os defensores dos direitos humanos. Na contramão dessas violações, os programas que midiaticizam a violência e promovem o discurso de ódio disparam nos índices de audiência, chegando a uma média de 13.1 pontos nos horários

de pico, consoante Leite (2017), que com o alcance da citada pontuação (em 14/04/2017), o programa Cidade 190, exibido pela TV Cidade, emissora afiliada da rede Record, superou a audiência da emissora Globo. Corroborando o sucesso desses “telejornais”¹, um grande número de apresentadores se candidatam a cargos nos poderes legislativos municipais, estaduais e federais, e se elegem com expressivo número de votos, fenômeno ocorrido com o principal apresentador do programa Cidade 190, Vítor Valim, que com 92.499 votos, nas eleições de 2014, foi alçado ao cargo de deputado federal pelo Estado do Ceará. O parlamentar integra a popularmente conhecida “bancada da bala”. No pleito de 2018, Valim foi eleito Deputado Estadual pelo Ceará.

Dentro do destacado contexto, da atual conjuntura sociopolítica que enaltece discursos de ódio e promove um “achincalhamento” e até atos de violência contra militantes ou defensores dos direitos humanos, neste aspecto, ressalte-se o exemplo do assassinato de Marielle Franco², levando a uma distorcida interpretação dos mesmos, sobressai-se como elemento de fundamental importância as escolas e universidades. As instituições de Educação, como ambientes propícios – em tese – a estudos e debates lúcidos, podem e devem levar a uma desmistificação das concepções equivocadas sobre a temática dos Direitos Humanos, levando as pessoas a uma reflexão sobre o que eles realmente são e a sua efetiva importância para a construção de uma sociedade menos injusta.

¹ Noticiário jornalístico transmitido pela televisão, geralmente acompanhado de cenas cinematográficas dos principais acontecimentos. Fonte: Dicionário Online de português. Disponível em <<https://www.dicio.com/telejornal>>

² Vereadora, integrante da Câmara Municipal da cidade do Rio de Janeiro, pelo Partido Socialismo e Liberdade(PSOL), assassinada em 14 de março de 2018.

2 JUSTIFICATIVA

Nossa contemporaneidade brasileira carrega um legado de autoritarismo, racismo, homofobia³, preconceitos de diversos tipos e exclusão social. Foram séculos de escravidão legal, o “coronelismo”⁴ da Primeira República (1889-1930)⁵, a Ditadura Militar (1964-1985), só para citar alguns exemplos desse lamentável legado. Conforme dados colhidos por pesquisadores do Ipea⁶ e do FBSP⁷, Em 2016 a taxa de homicídios de pessoas negras foi de 40,2%; nos não negros, a destacada taxa foi de 16%. Entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros aumentou 23,1%; enquanto no referido período a mesma taxa entre os não negros caiu 6,8%. No mesmo período, convém destacar a relação entre a taxa de homicídios de mulheres negras e não negras. As negras apresentaram uma taxa de homicídio de 71% maior que as não negras (CERQUEIRA et al, 2018).

Segundo a Organização Não Governamental Grupo Gay da Bahia (GGB), em 2017, a cada 19 horas uma pessoa LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) foi morta no Brasil (SANCHEZ; CONTARATO; AZEVEDO, 2018), fenômeno que faz de nosso país ser considerado o líder mundial de crimes contra as, chamadas, minorias sexuais (TALICY, 2019). Assim, amargamos o fato de estarmos num país inseguro para os referidos grupos sociais. Inerente ao universo de violências produzidas contra a população LGBT, o disque 100, elaborado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), as principais denúncias foram de violência psicológica (ameaça ou

³ O conceito de homofobia não consiste somente na rejeição irracional ou ódio contra homossexuais, mas também, abrange uma expressão arbitrária que qualifica o outro como inferior, contrário ou fora da normalidade (SANCHEZ; CONTARATO; AZEVEDO; 2018).

⁴ Refere-se ao domínio exercido por chefes políticos locais ou regionais, geralmente grandes proprietários de terra, uma das principais características da primeira fase de nossa república. O historiador José Murilo de Carvalho aponta que o referido fenômeno negava os direitos civis da população e, como consequência, impedia a participação política dos cidadãos. Carvalho destaca que “Nas fazendas, imperava a lei do coronel, criada por ele. Seus trabalhadores e dependentes não eram cidadãos do Estado brasileiro, eram súditos dele.” (CARVALHO, José Murilo de Carvalho. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 15ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012)

⁵ Essa primeira fase de nossa república ganhou várias denominações em vista de seus aspectos- república velha, república do café com leite, república dos coronéis, república oligárquica.

⁶ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

⁷ Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

humilhação), discriminação (por gênero ou orientação sexual) e violência física (SANCHEZ; CONTARATO; AZEVEDO, 2018). As marcas oriundas desse legado permeiam a sociedade brasileira contemporânea e constituem desafios que necessitam ser superados.

O papel da escola na mudança do realçado cenário é fundamental, pois é na formação do indivíduo – que passa pela perspectiva da formação integrada – que se pode encontrar o caminho para uma mudança de cultura que leve à superação desse legado, através da promoção dos Direitos Humanos.

A convergência da temática Direitos Humanos com o ensino de História, torna essa disciplina umas das chaves para se promover a sensibilização e o entendimento dessa temática, levando os estudantes à elaboração de um pensamento crítico e contribuindo para a formação de agentes transformadores da sociedade.

Para além da confluência entre os Direitos Humanos e o ensino de História, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica já trazem em seu escopo a obrigação das escolas de promover a efetivação desse direito:

Art. 2º, § 2º “Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.” (BRASIL, MEC, 2012).

O documento anteriormente citado traz ainda as possibilidades de abordagem dos Direitos Humanos, que pode ser efetivada através da transversalidade⁸ ou da disciplinaridade⁹.

Os Direitos Humanos, reconhecidos internacionalmente, devem fazer parte do currículo de todas as disciplinas, não apenas por sua abrangência, variedade e profundidade temática – estão relacionados à cidadania, à sustentabilidade, ao consumo consciente, à saúde pública, à desigualdade social, à atuação empresarial, à ética na pesquisa científica, à diversidade sexual, à diversidade racial, à inclusão de pessoas com deficiência e várias outras, fenômeno que expressa o caráter transversal da Educação nos destacados direitos, princípio que remete a um diálogo interdisciplinar (BRASIL, CNE, 2012).

⁸ Transversalidade refere-se à abordagem de um tema de forma transversal, isto é, dentro de conteúdos diversos de disciplinas diversas.

⁹ Disciplinaridade refere-se à possibilidade da escola abordar uma temática através de uma disciplina específica.

Praticamente não há questões contemporâneas que não se refiram direta ou indiretamente aos Direitos Humanos. Aqui, percebe-se a natureza interdisciplinar dos referidos direitos. Eles deveriam estar presentes de forma mais ou menos abrangente em todas as disciplinas escolares e acadêmicas, pois consiste numa educação caracterizada pela integralidade, objetivando o respeito mútuo pelas distintas culturas e tradições (BRASIL, CNE, 2012). Assim, a educação em Direitos Humanos contribui para o enriquecimento dos currículos disciplinares e das práticas pedagógicas. Mas os realçados Direitos também devem integrar os conteúdos e práticas didáticas por serem fundamentais na luta por uma sociedade efetivamente democrática. Não é possível uma democracia real fora dos Direitos Humanos.

Por sua vez, o ensino de História pode constituir-se numa notável estratégia de propagação da Educação em Direitos Humanos. Neste aspecto, concorda-se com Marco Mondaini que propõe como novo eixo do ensino de História o tema dos Direitos Humanos (MONDAINI, 2013). E nesta condição, de ser uma notável ferramenta na divulgação desses saberes, o ensino de História ganha potencialidade para robustecer-se com novos métodos e práticas de ensino que contemplem a interdisciplinaridade, temas relativos ao cotidiano dos alunos e busquem uma formação integrada.

Considerando-se o exposto anteriormente, ao desenvolver-se uma sequência didática, baseada numa proposta de educação em Direitos Humanos através do ensino de História, que valorize a interdisciplinaridade, eleja temas atuais e cotidianos como ponto de partida e em direção a uma formação integrada, quais seriam as percepções, opiniões e críticas de alunos do 3º ano do ensino médio, antes e depois de participarem da referida sequência? Seriam observadas mudanças na percepção dos alunos sobre a temática Direitos Humanos, comparando suas opiniões tomadas antes e depois da aplicação desta proposta metodológica? Quais compreensões expressariam sobre os referidos direitos? Quais referências positivas ou negativas indicariam sobre a interdisciplinaridade? Manifestariam aprovação a uma abordagem metodológica integrada? Quais sugestões fariam após a aplicação da sequência didática? A elaboração de um produto educacional, na forma de uma sequência didática, que conduza à promoção dos Direitos Humanos, valorizando a interdisciplinaridade e sob a perspectiva da formação integrada, constitui o principal objetivo da pesquisa resultante deste projeto.

Morador da periferia de Fortaleza, desde criança o autor deste trabalho sempre sentiu incômodo ao presenciar atitudes ou ouvir comentários preconceituosos,

expressões de uma violência simbólica em nossa sociedade, ou mesmo ver, cenas de violência física, expressões materializadas de ódio contra os “considerados ou taxados” de inferiores. Não sei se foi a perplexidade diante de tais vivências ou o desenvolvimento do gosto pela leitura, ou as duas coisas, que me conduziu para o curso de História da Universidade Estadual do Ceará (UECE), onde concluí a graduação em licenciatura.

Como professor de História da rede pública municipal de Fortaleza e da rede pública estadual do Ceará, é muito difícil não padecer incômodos com expressões de interpretações equivocadas, até mesmo por parte de colegas professores, a respeito dos Direitos Humanos. Tal situação acarreta o aumento da responsabilidade dos professores de História no que concerne à divulgação e à reflexão na comunidade escolar sobre uma temática tão importante. Não devemos fugir de nossas responsabilidades, mesmo que obstáculos possam ocorrer para suas concretudes.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Analisar a História dos Direitos Humanos com vistas à elaboração de uma sequência didática para o ensino de História, que conduza à promoção dos referidos Direitos, valorizando a interdisciplinaridade e sob a perspectiva da Formação Integrada.

3.2 Objetivos Específicos

- Avaliar a compreensão dos estudantes sobre a Formação Integrada.
- Avaliar a compreensão dos estudantes sobre os Direitos Humanos.
- Relacionar o ensino de História, no ensino médio público, à concepção de trabalho como princípio educativo.
- Promover a Educação em Direitos Humanos no ensino médio público.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Direitos Humanos: um olhar histórico

Desde a antiguidade observa-se existir na história humana a ideia de que deveria haver certos obstáculos jurídicos ou legais que formatariam, mesmo que de forma precária, alguma proteção (aos que fossem considerados efetivamente pessoas ou cidadãos), contra exaustos, abusos ou crueldades por parte dos grupos políticos e econômicos dominantes. Não obstante, a expressão de tal ideia, pelo menos até o advento das revoluções liberais¹⁰ norte-americana e francesa, expressava-se em uma concepção de abrangência local, desconexada e restrita de direitos. Não apareciam concernentes a uma perspectiva de direitos “[...] universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados” (ONU, Declaração de Viena, 1993). Neste sentido, as referidas revoluções iniciaram a atual compreensão do que chamamos direitos humanos.

4.1.2 O Cilindro de Ciro

Em Londres, no Museu Britânico, encontra-se um cilindro de barro, descoberto no atual Iraque em 1879 e traduzido em 1971 pela Organização das Nações Unidas para seus idiomas oficiais (CARVALHAES, 2015). O referido cilindro, redigido em língua arcádica, é considerado por alguns pesquisadores, por apresentar elementos referentes à temática, o documento antecessor dos Direitos Humanos (CERENCIO, 2012). Há fortes evidências para atribuir ao destacado texto legal a referida distinção.

Produzido no primeiro ano após a conquista da Babilônia por Ciro II, ocorrida em 539 a.C., o Cilindro expõe um decreto do referido soberano da Pérsia, atual Irã. O documento afirma que Ciro estabeleceu medidas que expressam uma espécie de antecipação, de modo elementar e parcial, ao que está exposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Em seu decreto imperial, Ciro II apresenta medidas consideradas incomuns no contexto histórico do período no qual foi produzido. Declarou a liberdade religiosa em seu império, libertou os escravos e proclamou a igualdade racial (CARVALHAES, 2015). Por adotar uma postura distinta do que “normalmente” era praticada em sua época, pois o identificado como “natural” ou

¹⁰ Conjunto de revoluções, ocorridas entres os séculos XVII e XIX, que defendiam o liberalismo político, doutrina política que concebe o poder político como resultante da concessão do povo, negando a origem divina ou sagrada do poder, e que o referido poder deve ser limitado. Consistia numa reprovação do poder absoluto dos reis.

“correto” seria, conforme Cerencio, “matar todos os inimigos, destruir tudo o que existia no local e impor ao povo dominado suas próprias leis e cultura”. (CERÊNCIO, 2012, p.7)

Por adotar ações que iam de encontro ao “senso comum” de sua conjuntura histórica, o Cilindro de Ciro constitui-se numa espécie de documento que contém raízes do que contemporaneamente conhecemos por Direitos Humanos. E por adotar tais ações, os salientados direitos, mesmo em sua fase embrionária, expressavam a negação do conceito de justiça equivalente à prática de atos vingativos, ideia muito presente no imaginário de nossa sociedade.

Pode-se avaliar o documento em destaque como a expressão de um modo especial de dominação política-ideológica, uma estratégia de hegemonia equipada com a colaboração do discurso da tolerância em povos ou “civilizações” nas quais a intolerância era a regra, como aponta Bichir (2014), somente uma sociedade essencialmente intolerante pode expressar a carência de ser tolerante. Mas, consoante já ressaltado, numa conjuntura histórica na qual o comum, ou aceito por todos como natural, era a prática da impiedade com os vencidos ou dominados, um documento emitido por um imperador realçando respeito às diferentes crenças religiosas, libertação de cativos e igualdade racial, conclui-se que não faltam razões para considerá-lo um documento precursor dos atuais Direitos Humanos.

Percebe-se no decreto em análise, embora de forma implícita e superficial, a ideia da necessidade de haver determinados limites à ação estatal, mesmo em ação conquistadora de outros povos, apesar dessa ideia transparecer como um ato de benevolência do soberano e não como um dever do poder político dominante. Contudo, o Cilindro de Ciro notabiliza-se em emergir, saliente-se que não na perspectiva de compulsoriedade jurídica ou moral, a perspectiva de certas restrições à abrangência de atuação dos agentes estatais. Esta forma de compreender a dinâmica social, constitui uma das principais matrizes dos Direitos Humanos e, conforme Cerêncio, “A ideia se difundiu por diversas regiões da Ásia Menor e da Europa, passando por civilizações como a Grécia e Roma” (Cerêncio, 2012, p.8).

4.1.3 Os direitos do homem impondo limites ao poder da cidade-estado

Nas antigas civilizações grega e romana podem ser verificados, da mesma forma que o Cilindro de Ciro, raízes ou sinais do que posteriormente seriam reconhecidos como Direitos Humanos, sinais incompletos e esparsos. Nas cidades-estados helênicas

nãos se reconheciam ou se pensavam em direitos universais ou mesmo cidadania universal. O reconhecimento de certos direitos observava-se em âmbito local, sob o prisma da comunidade. Guarinello (2012) expõe que

De um modo geral, podemos dizer que as cidades-estados formavam associações de proprietários privados de terra. Só tinha acesso à terra, no entanto, quem fosse membro da comunidade. As cidades-estados foram o resultado do fechamento, gradual e ao longo de vários séculos, de territórios agrícolas específicos, cujos habitantes se estruturaram, progressivamente, como comunidades, excluindo os estrangeiros e defendendo coletivamente suas planícies cultivadas da agressão externa. (GUARINELLO, 2012, p. 32-33).

Os direitos reconhecidos na cidade-estado (pólis), eram restritos aos considerados cidadãos, não havendo uma consciência do reconhecimento da universalidade de direitos do homem, “Como já ressaltava o filósofo grego Aristóteles, fora da cidade-estado não havia indivíduos plenos e livres, com direitos e garantias sobre sua pessoa e seus bens” (GUARINELLO, 2012, p.35).

A visão restrita e localizada inerente a direitos não impediu que nas antigas pólis helênicas emergissem germes dos atuais Direitos Humanos, germes ou sinais, pois, desprovidos de seus aspectos universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados, como lembra Baruffi (2006), não poderiam apresentar a conformação contemporânea dos referidos Direitos.

Guarinello (2012) explica que a filosofia grega, a partir de seu núcleo ateniense, colaborou para o reconhecimento dos Direitos Humanos, pois, com a adoção do discurso antropocêntrico da realidade, abandonando o discurso mitológico¹¹, dispôs o ser humano no núcleo do pensamento filosófico, ensejando reflexões ontológicas¹² sobre a humanidade.

Na obra A República, de Platão¹³ (428/427 a.C – 348/347 a.C), encontra-se um interessante diálogo, logo no primeiro livro, desenvolvido entre Sócrates¹⁴ (469 a.C. –

¹¹ Marilena Chauí destaca que “O pensamento mítico pertence ao campo do pensamento simbólico e da linguagem simbólica, que coexistem com o campo do pensamento e da linguagem conceituais.” Fonte: CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. Ed. Ática, São Paulo, 2000. P. 203.

¹² Refere-se à ontologia, campo da Filosofia que trata dos princípios e fundamentos últimos da realidade. Fonte: CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

¹³ Nascido em Atenas, foi discípulo de Sócrates e fundador da famosa Academia. Gabrielle Cornelli, na apresentação do livro do Professor Franco Trabattoni, afirma que Platão é “um dos principais protagonistas da história do pensamento filosófico ocidental” (TRABATTONI, Franco. Platão. Editora Annablume, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012). Disponível em <digitalis.uc.pt/bitstream/10316.2/34790/1/Platão.pdf> acesso em 24/01/2018.

399 a. C.) e Polemarco (nascido em meados do Século V a.C. e morto em 404 a.C.), no qual a essência do conceito de justiça é discutida. Sócrates expõe o conceito de justiça, atribuído a Simônides (555 a. C. – 467 a.C.) e preconizado por Polemarco.

Na “aula” dialógica proferida por Sócrates sobre o tema, na qual realça sua ironia, ele destaca situações referentes ao cotidiano dos gregos, referências à várias profissões, por exemplo, orientando sua trajetória argumentativa a partir de casos específicos num processo indutivo. Aplicando uma enxurrada de questionamentos sistemáticos a seu interlocutor, Sócrates consegue o reconhecimento, do próprio Polemarco, dos equívocos presentes em sua afirmação na qual expressa que “[...] a justiça é beneficiar os amigos e prejudicar os inimigos” (PLATÃO, 2016, p. 36).

Uma das indagações levantadas por Sócrates e que induz Polemarco a cair em contradição ao concordar com ele, ocorre quando Sócrates questiona se, através da justiça, existiria a possibilidade de um justo transformar alguém em injusto, ou de um modo geral, através da virtude, seria possível os bons transformarem os outros em maus (PLATÃO, 2016). Nisto constata-se um dos principais argumentos ontológicos advogados por Sócrates no destacado debate, a indissociabilidade presente nos conceitos de justiça e bondade, e, após conduzir Polemarco à percepção da incongruência de seu conceito de justiça, o grande pensador ateniense declara:

“Se alguém nos diz, portanto, que é justo dar a cada um o que lhe é devido entendendo por isso que um homem justo deve causar dano aos seus inimigos e fazer o bem aos seus amigos, não se mostra sábio em dizê-lo, visto que o que diz não é verdadeiro, porque ficou claro para nós que nunca é justo causar dano a quem quer que seja” (Platão, 2016, p.43).

A natureza do conceito de justiça formulado por Sócrates, expressa que não deve haver separação entre justiça e bondade, contrariando, assim, o senso comum da ideia de justiça como vingança, e, consoante destaca Miranda Filho “[...] talvez a maior originalidade de Sócrates tenha sido mobilizar e redirecionar o saber filosófico conduzindo-o a ocupar-se da questão ainda intocada pela filosofia das relações entre a lei vigente e a justiça [...]”. (MIRANDA FILHO, 2013, p.19)

O antropocentrismo, uma das principais características do pensamento socrático-platônico, atributo que o distingue da filosofia denominada pré-socrática, ou filosofia da

¹⁴ Sua condenação marcou o começo da verdadeira atividade filosófica de Platão, conforme Trabattoni (TRABATTONI, Franco. Platão. Editora Annablume, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012). Disponível em <digitalis.uc.pt/bitstream/10316.2/34790/1/Platão.pdf> acesso em 24/01/2018.

natureza, explica a notável preocupação de Sócrates com as relações entre humanidade e verdadeira justiça. Miranda Filho (2013) ressalta que a filosofia clássica grega legou-nos a expressão “Lei Natural”, presentes nos diálogos Timeu e Górgias, escritos por Platão, e a ideia de Direito Natural é veiculada na obra “A República”, referida nesta pesquisa. Miranda Filho realça que A República é “[...] a maior obra que Platão dedicou ao estudo da questão da justiça” (MIRANDA FILHO, 2013, p.22).

O termo “direitos naturais” refere-se ao reconhecimento da existência de direitos anteriores à formação de sociedades políticas, consoante Facundo (2009). A percepção de que existiriam certos direitos antes de haver sociedade politicamente organizada refere-se às raízes do que hoje reconhecemos como direitos humanos. Neste sentido, ele exalta o antropocentrismo dos filósofos sofistas que afirmavam a primazia do indivíduo diante da pólis, num contexto histórico no qual a cidade-estado era o núcleo orientador do direito, o cerne do qual e para o qual as leis eram produzidas (FACUNDO, 2009).

A Pólis era considerada superior ao homem mesmo quando individualmente alguém pleiteava ou tinha direitos reconhecidos, pois considerava-se tais direitos inerentes à proteção e benefício da cidade-estado. Um caso exemplar é lembrado por Oscar d’Alva Filho, citado por Facundo (2009). O governante de Atenas, Diógenes Poliocentes, no ano 306 a.C, determinou o fechamento do Liceu, por conotações políticas e ideológicas. Na época, o Liceu ateniense era dirigido pelo principal discípulo de Aristóteles, Teofrasto. Outro discípulo de Aristóteles, Fílon, estudioso das leis, alegou perante o tribunal da cidade, que a decisão de Poliocentes, ia de encontro à tradição ateniense, proclamadora da liberdade de ensino e de opinião. O tribunal emitiu decisão favorável a Filon e o liceu foi reaberto.

Verifica-se, então, que a crença na superioridade da cidade-estado sobre o homem foi um dos aspectos que contribuiu para a limitação ou inexistência da ideia de direitos considerados abrangentes ou universais, efetivamente prevalecendo nas antigas cidades helênicas (e consoante nas romanas) uma concepção restrita de cidadania. Embora sejam identificados alguns “sinais” ou “germes” do que na contemporaneidade reconhecemos como Direitos Humanos, eram manifestações desprovidas de seus princípios estruturais, conforme ressaltado em Baruffi (2006) a irrevogabilidade e a complementaridade solidária, semelhante fenômeno também observado na antiga civilização romana, na qual o duradouro conflito entre patrícios e plebeus influenciaram a concepção de cidadania durante o desenvolvimento histórico romano.

4.1.4 Luta plebeia e limites ao poder político na antiga Roma

Na memorável conquista dos plebeus¹⁵ com a instituição do Tribunato da Plebe em 494 a.C, magistratura dotada da faculdade de anular decisões do patriciado¹⁶, percebe-se, semelhantemente, a ideia da necessidade de restringir o poder político dominante, fenômeno que perpassa a luta de classes na civilização romana. A publicação das Leis das Doze Tábuas também reflete a referida luta (FUNARI, 2012).

Embora fosse uma positivação do complexo jurídico tradicional, favorável aos patrícios, a Lei das Doze Tábuas abria possibilidades de reivindicações de direitos por parte dos plebeus e outros grupos subalternos, situação não evidenciada ou muito difícil de ser contemplada antes da decodificação das leis, pois, sendo a legislação tradicional não escrita, somente os patrícios conheciam e interpretavam o referido complexo jurídico conforme seus interesses e, assim, os tribunais emitiam decisões em conformidade com essa discrepância. Esse episódio, e o já referido instituto do Tribunato da Plebe, são alguns elementos que refletem o interessante desenrolar da república romana (509 – 27 a.C), na qual a plebe vai gradualmente “arrancando”, através de intensas mobilizações, conquistas diante da hegemonia política do patriciado na luta por alcançar, senão o equilíbrio, ao menos uma certa posição de força política para resistir aos ataques da elite romana, apesar de, como em toda disputa política-econômica, observarmos avanços e recuos. Cerêncio destaca que

“Em Roma, temos algumas tentativas políticas de benefício aos plebeus, com projetos inclusive de reforma agrária, e também no campo do Direito, com destaque para o Corpus Iuris Civilis, um código de leis que, entre outras coisas, regulava o direito individual” (CERÊNCIO, 2012, p. 8).

Eleito tribuno da plebe em 134 a.C, Tibério Graco propôs a Lei Semprônia, que restringia a utilização ilegal de terras públicas pelos grandes proprietários. O realçado projeto jurídico, aponta Funari (2012), além de impor limites à propriedade territorial da elite patrícia, determinava a entrega das terras retomadas aos cidadãos pobres, também

¹⁵ Termo que abrangia todos os cidadãos romanos não detentores dos privilégios dos patrícios (FUNARI, 2012). Assim como “povo”, a palavra plebe referia-se a ideia de multidão ou massa. Inclui pequenos camponeses livres, artesãos urbanos, comerciantes e descendentes de estrangeiros que viviam em Roma. Conforme Funari, “A noção de plebe como grupo surgiu no contexto histórico de luta contra os privilégios dos patrícios.” (FUNARI, 2012, p. 51)

¹⁶ Refere-se aos patrícios. Consoante Funari (2012), os patrícios constituíam uma oligarquia de proprietários rurais. No período monárquico da história de Roma (753-509 a.C) e durante o início da República asseguravam a exclusividade dos cargos públicos e, como consequência da hegemonia econômica e política, formavam o extrato social dominante na civilização romana.

sob certo limite, e impedindo os latifundiários de forçarem os pequenos proprietários a venderem seus pequenos lotes. Impondo limites ao poder econômico do patriciado, através de uma reforma agrária, Tibério, e posteriormente seu irmão Caio, integrantes da família plebeia Semprônia, concomitantemente imporiam limites ao poder político dos grandes proprietários patrícios e ensejaria o fortalecimento dos pequenos proprietários plebeus, proporcionando mais equilíbrio no complexo desenvolvimento das disputas políticas na antiga civilização romana.

A elite latifundiária percebeu o direcionamento político-econômico da conjuntura e combateu duramente as reformas dos irmãos Graco. Após elaborarem uma campanha política de difamação e acusações falsas, o que hoje chamaríamos de “fake news”, Tibério Graco foi assassinado em 133 a. C. Seu irmão, Caio, eleito tribuno em 124 a.C, retomou o projeto de reformas incluindo outros dispositivos, como a distribuição de alimentos, conforme Funari (2012). Padeceu represálias semelhantes ao irmão e também foi assassinado.

4.1.5 O Código de Justiniano: um passado muito presente

O Corpus Iuris Civilis (Corpo de Direito Civil), o famoso Código de Justiniano, soberano do Império Romano do Oriente no século VI d.C., Império Bizantino, é um complexo legal elaborado por juristas sob a iniciativa do destacado monarca. Logo após alcançar o poder político em 527 d.C, Justiniano observou a importância de guardar para futuras gerações o legado representado pelo direito romano e a força auferida por um império unificado pelas mesmas determinações jurídicas, conforme ressaltam Soares e Silva (2013). O Código influenciou o pensamento jurídico da civilização ocidental.

A mesma ideia de estabelecer limites ao poder político, conceito que integra os fundamentos dos direitos humanos, perpassa a legislação justiniana. Uma das determinações positivadas no Código ressalta que nenhuma pessoa poderia ser retirada com o uso da força de sua própria casa (SOARES; SILVA, 2013). Percebemos a influência da lei justiniana na atual Constituição brasileira, ao afirmar no inciso XI do artigo 5º: “A casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador, salvo em caso de flagrante delito ou desastre, ou para prestar socorro, ou durante o dia, por determinação judicial” (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988). Somente governos tirânicos, despóticos ou ditatoriais não respeitam o dispositivo jurídico da inviolabilidade domiciliar, pois não acatar tal determinação legal significa não reconhecer os direitos humanos.

Para os que esbravejam contra o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (Lei 8069/1990), o Corpus Iuris Civilis já expressava que “[...] na aplicação das penalidades, deve ser levada em conta a idade e a inexperiência da parte culpada” (SOARES e SILVA, 2013, p.96)

O princípio do “ônus da prova”, já era contemplado no Código Justiniano ao determinar que “O encargo da prova fica com aquele que afirma e não com o que nega” (SOARES e SILVA, 2013, p. 95).

Percebemos na antiga sociedade romana o mesmo paradigma de que o complexo jurídico deve formatar restrições ao poder político dominante. O instituto legal da cidadania emitia determinados obstáculos à expansão arbitrária do poder político-econômico, fenômeno observado no mundo Greco-romano, mesmo reconhecendo a superioridade da cidade sobre o indivíduo.

4.1.6 A Magna Carta inglesa: a nobreza limita o poder real

Mesmo no mundo medieval europeu, a concepção, presente nos pilares da formação dos direitos humanos, da imposição de limitações ao poder político dominante é observada em um dos principais documentos jurídicos do referido período e da civilização ocidental, a Magna Carta inglesa de 1215, instituto legal imposto ao rei João I (1167-1216), cognominado “João sem terra”, pela nobreza. Cerêncio lembra que “A Magna Carta, assinada em 1215, pelos barões e pelo rei da Inglaterra, teve como principal objetivo limitar o poder do rei pela lei e proteger os privilégios dos nobres” (CERÊNCIO, 2012, p.8).

Apesar de sua limitação referente à compreensão da cidadania e à ideia de direitos universais, o realçado documento contém institutos importantes no que tange ao reconhecimento de direitos que impunham efetivas restrições ao alcance do poder estatal, como a proteção contra impostos abusivos, o estabelecimento da igualdade jurídica e indicações proibitivas de subornos e reprováveis condutas oficiais. Sobre as limitações e notabilidade da Carta, Creado (2010) comenta que:

“Podemos então concluir que o documento de 1215 não é marco da primeira Constituição, mas apenas acordo de propriedade assinado entre Senhores feudais e o Rei, acordo esse que tem extrema importância, pois as garantias expressas posteriormente foram ampliadas a toda a população, [...] (CREADO, 2010, não paginado).”

A Magna Carta expressa algumas referências ou sinais do que contemporaneamente compreendemos por Direitos Humanos, mas não apresenta as

características fundamentais dos salientados Direitos, por exemplo, as ideias de universalidade e interdependência. São institutos legais direcionados para os ingleses e orientados pelos interesses da nobreza.

4.1.7 O triunfo do liberalismo político¹⁷: as revoluções inglesas

A mesma perspectiva de controle do poder estatal verifica-se no bojo das revoluções inglesas do século XVII que culminaram no estabelecimento da monarquia constitucional parlamentar britânica. No desenrolar dos eventos que marcaram o referido processo histórico, dois documentos preservam, ampliam e consolidam um dos principais fundamentos da Magna Carta de 1215 – a limitação das ações do poder real. Neste contexto, a *Petition of Rights* (Petição de Direitos), de 1628, e a *Bill of Rights* (Declaração de Direitos), de 1689, constituem notáveis instrumentos legais, frutos do processo histórico que produziu a Revolução Puritana (1640 – 1648) e a Revolução Gloriosa (1688-1689).

Carlos I (1600-1649), monarca inglês, ao tentar levantar um novo empréstimo, em 1628, sofreu oposição do Parlamento que impôs como condição para a concretização do negócio a assinatura pelo rei de um instituto jurídico denominado Petição de Direitos (Cerêncio, 2012). Esta proibia o soberano de convocar o exército, sugerir novos impostos sem a aceitação parlamentar, determinar prisões arbitrárias, impedia o aquartelamento de soldados nas casas dos cidadãos e proibia a instituição de Lei Marcial em período de paz e reafirma o direito de habeas corpus.

Os eventos que resultaram na elaboração da Petição de Direitos expressam a crise do Estado Absolutista¹⁸. Mondaini (2012) explica esse conflito:

¹⁷ Filosofia política que consiste na afirmação de certos direitos naturais do ser humano (direito à vida, à liberdade e à propriedade); que os governos constituídos existem para garantir os referidos direitos, sendo, como consequência, a existência e a permanência de tais governos uma concessão dos cidadãos; na negação da sacralidade ou divindade do poder político, portanto, reconhecendo a possibilidade e até a necessidade de sua destituição, caso atentem contra os destacados direitos naturais; na afirmação da limitação do poder político (pelas instituições da sociedade, pela participação dos cidadãos e pelas leis) e na negação do concentração do poder político. Percebe-se que as realçadas ideias estão relacionadas formando um complexo sistemático e coerente, fenômeno que expressa um dos aspectos do discurso filosófico (CHAUI, 2000). O liberalismo constituiu-se no principal ideário da luta política da burguesia em ascensão contra o “antigo regime”. O filósofo inglês John Locke (1632-1704) foi um dos pensadores fundantes do liberalismo.

¹⁸ Fenômeno político verificado a partir do fim da chamada Idade Média e consolidado no período que se convencionou denominar Idade Moderna (entre os séculos XV ao XVIII). Refere-se à concentração do poder político na pessoa do Rei, adquirindo prerrogativas executivas, legislativas e até judiciárias. Ideologicamente, era justificada pela “teoria do direito divino”, defendida pelo jurista francês Jean Bodin

Embora represente historicamente a manutenção e continuidade da dominação aristocrática rural, o Estado Absolutista em sua dinâmica própria, acabou favorecendo a afirmação e expansão de determinados setores burgueses no seu interior. E será justamente da dificuldade em conciliar dois projetos de classe antagônicos que advirá sua crise. Dessa contradição histórica entre nobreza e burguesia, pelo menos nos séculos XVII e XVIII, não poderia surgir outra saída senão aquela revolucionária liberal (MONDAINI, 2012, p. 119- 120).

Esse conflito entre nobreza e burguesia pode ser compreendido observando-se como exemplo a visão que os referidos grupos sociais expressavam sobre a propriedade territorial. A velha nobreza entendia a propriedade fundiária como objeto de ócio, herança e status social; a burguesia compreendia a propriedade como investimento, meio de troca, mercadoria (MONDAINE, 2012). A ideologia burguesa “contaminou” até mesmo setores da nobreza, como a “gentry”, a pequena nobreza rural.

A Petição de Direitos antecedeu a Revolução Puritana, uma luta de classes que dispôs em campos antagônicos, estando de um lado a burguesia urbana e a rural, a gentry, e os trabalhadores, representados pelo parlamento; e em lado oposto, a monarquia, o clero conservador e a nobreza, principalmente a alta nobreza fundiária.

Outro elemento histórico que apresenta de modo cabal as distinções de visões de mundo entre a velha aristocracia feudal e a burguesia ascendente é verificado, durante a Revolução Puritana, na criação do New Model Army (Exército de Novo Tipo) estruturado sob a liderança de Oliver Cromwell (1599-1658), a instituição militar revolucionária que derrotaria as tropas reais de Carlos I. No exército liderado por Cromwell, a promoção ocorria por mérito e não pelo nascimento nobre, como era comum nos exército da realeza. Mondaini (2012) aponta que “A edificação do Novo Exército assinalou por si só, uma revolução social, pois extinguiu o direito tradicional dos nobres de comandarem as forças armadas do país.” (MONDAINI, 2012, p.125). Este episódio esboça a força da propagação do ideal meritocrático e do individualismo, elementos integrantes da ideologia burguesa liberal contra o corporativismo da antiga ordem feudal, subsistente no antigo regime.

Com a derrota e execução de Carlos I, a república foi estabelecida na Inglaterra sob o comando de Cromwell. Após o falecimento do principal líder da república, a crise política que se seguiu inviabilizou a permanência de Ricardo Cromwell, filho de Oliver, no comando do país. A monarquia foi restaurada em 1660, mas o conflito entre o antigo

(1530- 1596), na qual afirmava-se que a autoridade do Rei emanava diretamente de Deus. O Estado Absolutista foi um dos pilares do Antigo Regime.

regime e os ideais e interesses burgueses permanecia em suspensão, configurando um impasse.

Com a Restauração, Carlos II, filho do rei decapitado pela Revolução, e, depois dele, Jaime II tentaram governar de forma absolutista. A burguesia reagiu ao tramar a destituição do último através de uma estratégia política constituída pela aliança com o genro de Jaime II, o príncipe holandês Guilherme de Orange. Este invadiu a Inglaterra apoiado pela burguesia provocando a fuga de Jaime II. Mas o plano burguês não consistia em apenas trocar um governo por outro. Era bem mais que um simples plano, era um projeto econômico-político.

Guilherme seria reconhecido como monarca britânico, mas seu poder seria bastante limitado pelo documento que deveria assinar para que adquirisse o que contemporaneamente chamaríamos de governabilidade. Um instituto jurídico denominado Bill of Rights (Declaração de Direitos), imposto pelo Parlamento ao novo “soberano” em 1689, formatando a Revolução Gloriosa (1688-1689) e encerrando o processo revolucionário inglês do século XVII, consolidando a ascensão política da burguesia britânica e estabelecendo as bases para o predomínio inglês no cenário internacional nos séculos XVIII e XIX.

Sobre a Bill of Rights, Cerêncio aponta “[...] que não apenas limitava os poderes reais, como submetia a monarquia à soberania popular. Surgia, assim, a monarquia constitucional inglesa.” (CERÊNCIO, 2012, p. 13). A Declaração estabelecia:

- “1. Que é ilegal o pretendido poder de suspender leis, ou a execução de leis, pela autoridade real sem o consentimento do Parlamento;
- 8. Que devem ser livres as eleições dos membros do Parlamento.
- 10. Que não deve ser exigida fiança excessiva, nem impostas multas excessivas; tampouco infligidas punições cruéis e incomuns.
- 12. “Que são ilegais e nulas todas as concessões e promessas de multas e confiscos de pessoas particulares antes de condenação.” (CERÊNCIO, 2012, p. 13-14).

Além das imposições acima destacadas, a Declaração também reconhecia o direito dos súditos apresentarem petições ao monarca, sem sofrerem punições por tal exercício; exige o livre debate dos parlamentares sem a interferência de qualquer instituição exterior ao Parlamento e ainda proíbe o rei de manter exército em período de paz, sem a devida autorização do Parlamento (CERÊNCIO, 2012). Com o advento da Revolução Gloriosa, passa a valer a sentença – “O rei reina, mas não governa”.

A Bill of Rights sinaliza com várias referências ao que hoje denominamos direitos humanos – a proteção contra abusos do poder político constituído; restrições ao

exercício da autoridade; proteção contra abusos do poder econômico; garantias à liberdade de expressão; a proibição de castigos cruéis. Mas é um documento que ainda não esboça um ideal de universalidade, estando suas determinações restritas à nação britânica, elemento que não desvirtua ou minimiza sua notoriedade, pois, é um instituto legal resultante de um longo processo de lutas entre a aristocracia feudal dominante e a burguesia em franca ascensão econômica e política, culminando com a vitória da última, embalada no campo das ideias pelo liberalismo político¹⁹. Este foi o principal farol ideológico da luta contra o antigo regime.

Comentando sobre as distinções entre os filósofos ingleses Thomas Hobbes (1588- 1679) e John Locke (1632-1704), Mondaini ressalta que:

Se para Hobbes o poder é absoluto, indivisível e irresistível, para Locke, ao contrário, é limitado, divisível e resistível. Foi precisamente na ultrapassagem dessa fronteira que se constituíram os primeiros passos daquilo que comumente chamamos hoje de “direitos humanos”. Uma fronteira ultrapassada exatamente em meio ao revolucionário século XVII inglês. Uma fronteira que, ultrapassada, nos abriu a possibilidade histórica de um Estado de Direito, um Estado dos cidadãos, regido não mais por um poder absoluto, mas sim por uma Carta de Direitos, um Bill of Rights. (Mondaini, 2012, p.129).

Ainda referindo-se aos institutos jurídicos da história britânica, especificamente a Magna Carta, a Petição de Direitos e a Declaração de Direitos, não podemos deixar de salientar que são documentos elaborados, principalmente, no interesse da afirmação e proteção jurídica da nobreza, aspecto concernente à Magna Carta, e da burguesia em ascensão econômica-política, caso dos dois últimos documentos referidos.

No entanto, no que pese as limitações, a Magna Carta de 1215 afirma que:

Nenhum homem livre será capturado ou aprisionado, ou desapropriados dos seus bens, ou declarado fora da lei, ou exilado, ou de algum modo lesado, nem nós iremos contra ele, nem enviaremos ninguém contra ele, exceto pelo julgamento legítimo de seus pares ou pela lei do país.

Mesmo em face do desiderato de salvaguardar os interesses nobiliárquicos, a destacada preconização abria considerável possibilidade reivindicatória por parte das classes subalternas. Situação análoga verifica-se quando a Petição de Direitos exige do Rei que “ninguém será obrigado a contribuir com qualquer dádiva, empréstimo ou [...] a pagar qualquer taxa ou imposto sem o consentimento de todos, manifestado por ato do

¹⁹ “Porque nasceu como um protesto contra os abusos do poder estatal, o liberalismo procurou instituir tanto uma limitação da autoridade quanto uma divisão da autoridade.” Fonte: MERQUIOR, José Guilherme. O liberalismo: antigo e moderno. Tradução de Henrique de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991, p. 17.

Parlamento[...]” . E no mesmo contexto reflexivo, a Declaração de Direitos expõe que “não deve ser exigida fiança excessiva, nem impostas multas excessivas; tampouco infligidas punições cruéis e incomuns” (Apud CERÊNCIO, 2012, p. 14).

Apesar do interesse precípua de salvaguardar interesses específicos de certas camadas sociais, ao fixar em seu conteúdo determinadas garantias comuns, ensejava-se uma perspectiva para os estratos inferiores exigirem e lutarem pelo cumprimento do aparato legal disponibilizado e por novos direitos, de modo semelhante à perspectiva de efetiva possibilidade reivindicatória aberta pela Constituição brasileira de 1988, ao determinar em seu artigo 5º que “ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante”. Este dispositivo jurídico imprime aos movimentos pela cidadania e por direitos humanos um imperioso reconhecimento legal de suas atuações, um substrato legalizador de suas lutas. Aqui reside a importância da fundamentação legal, o valor de algo que devemos lutar e que “está afixado ou previsto na lei”. Corroborando com esta análise, Comparato (2010) ressalta, simultaneamente, o alcance restrito e o legado da Bill of Rights preconizando que “A partir da Bill of Rights britânico, a ideia de um governo representativo, ainda que não de todo o povo, mas pelo menos de suas camadas superiores, começa a firmar-se como uma garantia institucional indispensável das liberdades civis (COMPARATO, 2010, p. 61- 62).

4.1.8 A América revolucionária declara seus direitos

A expansão da economia capitalista não comportava mais dentro dos estreitos limites do Estado absolutista-mercantilista. As forças produtivas capitaneadas pela burguesia comercial e industrial em ascensão preconizavam a liberdade de mercado, desfazendo-se das amarras do mercantilismo²⁰, e o liberalismo político apontando, então, os novos tempos que estavam surgindo, a contemporaneidade fundada, politicamente, nos ideais liberais e, economicamente, no capitalismo industrial-financeiro. A Declaração de Virgínia e, fruto desta, a Declaração de Independência norte-americana expressa juridicamente o pensamento liberal. A Declaração de Virgínia, estabelecida em junho de 1776, ressalta que:

²⁰ Refere-se a um conjunto de ações econômicas emanadas dos Estados Absolutistas. Embora houvesse distinções, pode-se verificar alguns aspectos comuns: intervencionismo do Estado; monopólios comerciais; colonialismo; pacto colonial; metalismo (mais evidente nos países ibéricos), protecionismo econômico. Marcou a fase de expansão do capitalismo comercial (ou mercantil), verificado a partir do final da era medieval na Europa e consolidado nos séculos XVI e XVII.

“Todos os seres humanos são, pela sua natureza, igualmente livres e independentes, e possuem certos direitos inatos, dos quais ao entrarem no estado de sociedade, não podem, por nenhum tipo de pacto, privar ou despojar sua posteridade; nomeadamente, a fruição da vida e da liberdade, com os meios de possuir e adquirir a propriedade de bens, bem como de procurar e obter a felicidade e a segurança.” (Artigo 1º da Declaração de Virgínia, de 16 de junho de 1776. Apud in Comparato, 2010, P.62)

Comparato (2010) expressa que a Declaração de Virgínia “[...] constitui o nascimento dos direitos humanos na história.” (COMPARATO, 2010, p. 62) O documento, produzido durante o processo de independência norte-americana, destaca a noção de universalidade, característica substancial dos Direitos Humanos. Ao afirmar a liberdade e a independência definem ontologicamente o ser humano, ou seja, são “por natureza” livres e independentes. Esta assertiva não se dirigia exclusivamente aos colonos norte-americanos em árdua luta contra a metrópole britânica, mas a toda a humanidade, abrindo, assim, um grandioso precedente para as futuras lutas humanitárias contra toda forma de opressão política ou econômica, contra todas as formas de abuso dos grupos sociais dominantes, fenômeno verificado mesmo no próprio desenvolvimento histórico da nova nação que estava surgindo no momento da formatação do realçado documento.

A Declaração de Virgínia também proclama que o ser humano, livre e independente, também possui determinados direitos inatos. Nisto, consoante, evidencia o caráter universalizante do referido instituto legal, a referência a todos os homens, destacando que nascem já com determinados direitos só pelo fato de serem humanos. A Declaração de Virgínia inspirou outro documento ainda mais impactante, a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, promulgada em 4 de Julho de 1776.

Segundo Cerêncio (2012), a Declaração de Independência dos EUA “[...] foi o primeiro documento que fez referência à definição de direitos humanos como os conhecemos atualmente” (CERÊNCIO, 2012, p.19). Ela ecoou pela civilização ocidental ao afirmar que:

“Consideramos evidentes por si sós as seguintes verdades: que todos os homens são criados iguais; que são dotados pelo criador de certos direitos inalienáveis, que entre eles estão a vida, a liberdade e a busca da felicidade. Que, para assegurar esses direitos, são instituídos governos, os quais derivam seus justos poderes dos governados, que, sempre que uma forma de governo se torne destrutiva desses afins, é direito do povo alterá-lo ou aboli-lo e instituir um novo governo, fundamentando-o nesses princípios e organizando-lhe os poderes de forma que lhe pareça mais conveniente para assegurar-lhe a segurança e a felicidade” (Apud CERÊNCIO, 2012, p. 18 - 19).

A Declaração afirma a existência de “verdades” indiscutíveis, “autoevidentes”, a igualdade proporcionada pelo paradigma da origem humana, que por essa gênese possuem certos direitos e destaca os considerados fundamentais, uma trindade extraída do ideário liberal: vida, liberdade e procura pela felicidade. Estas afirmações trazem em seu bojo a limitação do poder estatal, pois ao afirmar que os homens nascem com determinados direitos, portanto anteriores à existência das instituições políticas, impõem aos agentes públicos a obrigação de respeitá-los e protegê-los. E como corolário, a Declaração preconiza que os governos foram criados pelos homens (negando a origem sagrada do Estado e dos seus agentes) com o objetivo teleológico de garantir esses inatos direitos. Ressalta que os governos existem para servir a seus criadores, os homens, e aponta que, se o poder político incumbido de garantir tais direitos não conseguir efetivar o sentido de sua existência, o povo que lhe delegou o referido poder tem o direito de retomá-lo, destituí-lo e constituir outros agentes políticos. Não há mais autoridade sagrada, são os direitos “inalienáveis” da humanidade que devem prevalecer. Não há mais governante por direito divino, negam-se privilégios jurídicos de nascimento, o que deve preponderar é o pensamento político-filosófico de John Locke (1632-1704) que influenciou decisivamente a Declaração ao expressar que “[...] os homens são por natureza livres, iguais e independentes, e por isso nenhum pode ser expulso de sua propriedade e submetido ao poder político de outrem sem dar seu consentimento.” (2002, p.68)

O historiador Leandro Karnal (2012) comenta o caráter muito limitado da cidadania e da liberdade estabelecido pelo processo de independência norte-americano e a Constituição resultante desse processo:

“Aqui tocamos num dos pontos mais delicados de toda tarefa histórica: julgar um fato do passado pelos olhos de hoje. Para o padrão atual norte-americano, a democracia do fim do século XVIII e início do XIX era muito restrita. Por quê? Mulheres e brancos pobres não votavam. Da mesma forma, os ideais de liberdade conviviam com a instituição da escravidão, que duraria até a Guerra de Secessão (1861-1865). Como era possível falar em democracia em um sistema que excluía a maioria absoluta da população e ainda estabelecia a propriedade pessoal de um homem sobre outro?” (KARNAL, 2012, p. 143)

Mas o caráter restrito, acima evidenciado, tornaria os princípios preconizados na Declaração de 1776 apenas uma letra morta ou um mero documento formal? O próprio Karnal responde:

“Na verdade, a análise do movimento de Independência traz à tona dois fatos aparentemente contraditórios. Por um lado é evidente que o movimento favoreceu mais ao grupo chamado pela gíria wasp (abreviatura de branco, anglo-saxão, protestante). A independência trouxe aos fazendeiros e

comerciantes o controle político do país, sem alterações expressivas do *statu quo*. Por outro lado, os princípios de liberdade expressos na Declaração e na Constituição passaram a ser invocados exatamente pelos que não se sentiram beneficiados na prática. Assim, não deveria ser desprezado o caráter revolucionário da expressão ‘*todos os homens foram criados iguais*’, pois em busca do aspecto concreto desse princípio, que os movimentos de ampliação da cidadania passaram a ocorrer.” (KARNAL, 2012, p. 144- 145).

É fato que os Direitos Humanos consagrados na Declaração de 1776 não provocaram mudanças sociais concretas, como o reconhecimento das demandas de mulheres, brancos pobres, indígenas e escravos. Efetivamente, ela não trouxe alterações na estrutura social opressiva e escravocrata. Porém, ao estabelecer juridicamente certos Direitos, constituiu-se uma “porta aberta” para o surgimento e incremento de movimentos que passaram a lutar pela efetivação desses direitos. Sabe-se que a existência legal de uma demanda social não garante a sua efetividade real. Sua consagração formal na legalidade pode apontar apenas o início das lutas para incorporá-la à realidade cotidiana. Legalmente, a escravidão acabou no Brasil em 1888, mas permanece em nossa sociedade a luta contra o legado desse passado sombrio: contra as formas atuais de trabalho escravo; contra a precarização do trabalho, a exploração do trabalho infantil, o preconceito, a discriminação, a herança da mentalidade escravocrata presente em grande parte das classes dominantes. Presente e passado “enfrentando-se” na contemporaneidade.

4.1.9 A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão

Dentro da mesma perspectiva da universalidade e influenciada pela Declaração de Independência dos EUA, emerge a célebre Declaração de 1789, em plena Revolução Francesa.

A contradição resultante da convivência de uma economia feudal com uma economia capitalista em expansão, o colapso econômico do Estado francês, a influência das ideias iluministas, o impacto da Revolução Norte- americana, estão entre as razões que contribuíram para a eclosão da referida Revolução. A Queda da Bastilha, prisão parisiense onde eram trancafiados os inimigos políticos do regime absolutista francês, tornou-se um símbolo da derrubada inevitável do Antigo Regime naquele país, um marco da contemporaneidade.

Diante da pressão popular, em pleno processo revolucionário, os parlamentares franceses, principalmente os integrantes do Terceiro Estado²¹ elaboraram e proclamaram, em 26 de agosto de 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, documento composto por 17 artigos e um preâmbulo. Conforme Odália (2012), a Declaração francesa constituiu-se num importante passo no processo para transformar o homem comum em cidadão, cujos direitos civis lhes são garantidos legalmente. É o que se identifica logo em seu primeiro artigo ao preconizar a igualdade jurídica – “Os homens nascem livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem ser baseadas na utilidade comum.” (DUDHC, 1789) As duas assertivas que compõem o referido artigo são complementares e interdependentes, pretende expressar que a efetiva igualdade jurídica só é possível com a negação da distinção social pelo nascimento, fenômeno típico do Antigo Regime que separava os homens pela origem nobre ou não nobre. O sexto artigo interage com o primeiro ao proclamar que os todos os cargos e empregos públicos são acessíveis a todos os cidadãos, consoante a capacidade de cada um, e que a única distinção considerada para ocupar tais cargos são as virtudes e os talentos. Sobre o exposto anteriormente, Berardo (2012) indica que se expressa gradualmente a exigência de uma nova igualdade, afirmando-se o mérito pessoal frente ao nascimento não aceitação dos direitos senhoriais. Portanto nega-se o critério de riqueza ou de origem nobre para ocupar cargos governamentais, mas considera-se a cidadania e a capacidade para ocupá-los, expressando, assim, um rompimento jurídico com o regime em declínio.

A Declaração expressa, em seu segundo artigo, que os direitos naturais do homem limitam o poder do Estado ao declarar que a finalidade de toda associação política é preservação de tais direitos que são “a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência a opressão”. O artigo 15 corrobora a ideia ao admitir que os ocupantes de cargos públicos devem prestar contas de seus atos à sociedade, negando uma suposta sacralidade do poder estatal. Tal visão jurídica destaca a influência iluminista realçando uma negação da suposta superioridade natural das autoridades tradicionais, conforme Berardo (2012), estabelecendo a exigência de que os referidos agentes estatais fossem julgados de acordo com a utilidade social. Portanto, o texto de 1789 expressa cinco aspectos fundamentais dos Direitos Humanos: que os homens possuem determinados

²¹ Na antiga ordem estamental do Antigo Regime, congregavam os trabalhadores (rurais e urbanos) e a burguesia. Eram os grupos sociais não detentores dos privilégios da nobreza e do clero.

direitos que são preexistentes ao Estado; que o poder político não é divino ou revestido de sacralidade; que são direitos oriundos pelo fato de serem humanos; que o Estado foi criado para assegurar esses direitos e que o poder do Estado é limitado pelos realçados direitos.

O destacado documento esboça os pilares da nova ordem que se estava formando baseada na ascensão da burguesia, no Iluminismo, no liberalismo como doutrina política e econômica, reconhecimento dos direitos civis. Logo, também expressa os limites da ordem burguesa. A observada Declaração tem limitações ao definir os direitos civis da cidadania. Garante o direito de alguns à propriedade, entretanto, nada expressa com relação aos miseráveis sem propriedade (ODÁLIA, 2012). Sobre o destacado fenômeno Berardo (2012) indica que:

“A determinação dos constituintes para excluir da Declaração a menção à felicidade geral (que manifestava o primado da comunidade sobre o interesse individual) pareceu-lhe significativa: pretendiam impedir que se invocasse a igualdade para exigir a melhora da sorte dos deserdados da fortuna, e marcar a fronteira entre a igualdade jurídica e a igualdade social.” (BERARDO, 2012, p. 137)

Teriam conseguido plenamente? A Declaração liberou, mesmo a contragosto da burguesia ascendente, o debate sobre o alcance do conceito de igualdade. O notável documento impulsionou reflexões sobre as relações entre igualdade civil e igualdade social. As reflexões perpassaram a Convenção²², na qual se compreende a dificuldade de observar a igualdade jurídica quando ocorre a desigualdade dos bens (BERARDO, 2012). A alta burguesia industrial e dos negócios, principalmente, buscou sufocar a realçada discussão e a Revolução tomou um rumo conservador em seus estertores culminando com o bonapartismo²³. Mas o fecundo Século XIX aprofundará o referido conflito ideológico.

²² Fase da Revolução Francesa, de 1792 a 1794, na qual os jacobinos, grupo político que representava os interesses da pequena e média burguesia, alcançaram o poder político.

²³ Ascensão de Napoleão Bonaparte ao poder político através do Golpe do 18 Brumário, com o apoio da alta burguesia francesa representada pelo grupo político dos girondinos, delineando o Período ou Era Napoleônica (1799-1815). Foi um período marcado pela expansão territorial francesa na Europa com as guerras napoleônicas, evidenciando a disputa pelos mercados europeus entre a burguesia britânica e a burguesia francesa.

4.1.10 Socialismo e Direitos Humanos: A afirmação dos direitos sociais

Os movimentos capitaneados pelas classes burguesas, com o apoio das classes trabalhadoras, contra o monopólio do poder político pela nobreza e pelo clero que culminaram nas revoluções liberais-iluministas, responsáveis pela derrubada da antiga sociedade estamental²⁴ que marcara a modernidade ocidental, suscitaram reflexões e lutas em torno da ampliação da cidadania. Os ideais liberais-burgueses-iluministas de igualdade civil e jurídica ecoaram nos trabalhadores pobres e fomentou o florescimento de movimentos que passaram a refletir sobre o alcance da igualdade. Percebeu-se que a igualdade formalizada pela lei, apesar de ter sido uma importante conquista, não era eficaz para retirar os trabalhadores da situação de penúria e exploração na qual estavam renegados. Trabalhadores e alguns intelectuais compreenderam que a igualdade jurídica é inócua sem a luta pela igualdade social, verificaram que a formalidade legal não é suficiente para transformar a sociedade.

As declarações de Direitos norte-americanos e francesa, esclarece Comparato (2010), expressaram libertação histórica do indivíduo diante de grupos sociais aos quais ele sempre se sujeitou, a saber, instituições familiares, estamentais e religiosas. As revoluções liberais afirmaram uma concepção de sociedade não mais ancorada em privilégios de nascimento e direitos estanques de determinados grupos, mas orientada pela ideia liberal-iluminista de que todos os indivíduos, e não grupos específicos, nascem com certos direitos, sendo as diferenças sociais verificadas entre os homens resultantes não de direitos hereditários, mas dos esforços, talentos e capacidades individuais (um viés meritocrático), o que remete a um utilitarismo. Tais aspectos é o que deve ser considerado no preenchimento de cargos públicos, portanto, estabelece-se que os referidos cargos são acessíveis a qualquer cidadão, condicionado pela demonstração de capacidade para ocupá-los, rejeitando-se, destarte, o antigo critério de monopólio dos cargos públicos pela origem nobiliárquica.

Ainda refletindo sobre as mudanças provocadas pelas revoluções liberais, Comparato (2010) comenta que a sociedade liberal ofereceu ao indivíduo, como uma espécie de compensação pela perda da proteção familiar, estamental ou religiosa, colocando-lhe numa condição mais vulnerável diante das inesperadas ocorrências da existência, as garantias legais com a implantação formal da igualdade jurídica. Não

²⁴ O estamento corresponde a uma definição de grupo social que ocupa uma posição intermediária entre castas e classes sociais, sendo mais próximos daquelas devido às barreiras impostas ao fluxo de mobilidades sociais.

demorou para que essa pretensa igualdade, mesmo com toda a retórica estética jurídica, se revelasse como uma inutilidade para a crescente massa de trabalhadores, obrigados pelas exigências de sobrevivência a serem empregados pelos agentes econômicos capitalistas. Assim, “Patrões e operários eram considerados, pela majestade da lei, como contratantes perfeitamente iguais em direitos, com perfeita liberdade para estipular o salário e as demais condições de trabalho.” (COMPARATO, 2010, p.65-66) Fora dessa suposta justa relação contratual de trabalho, a lei garantia a todos, de modo imparcial, a possibilidade jurídica de formular livremente a sua subsistência e enfrentar as vicissitudes da existência, através de um comportamento regrado e do hábito de poupança. (COMPARATO, 2010)

A consequência desse novo paradigma societário foi a intensa pauperização das classes laborais. Assim, não é difícil entender porque, logo, ainda no desenrolar da Revolução Industrial, intelectuais e líderes proletários perceberam a necessidade de organizar os trabalhadores na luta pela conquista de efetivos direitos sociais. A miséria impactante produzida simultaneamente com os avanços técnicos desenvolvidos na expansão do capitalismo industrial, impulsionou a elaboração do ideário socialista. Os movimentos socialistas compreenderam, desde cedo, que as condições degradantes de vida das classes proletárias não eram resultantes, conforme Comparato (2010), de ações naturais e nem consequências necessárias da racionalidade sistemática das atividades econômicas, mas, na verdade, eram refugos de um sistema produtivo fundamentado numa racionalidade que consiste em atribuir aos bens de capital um valor muito superior ao dos seres humanos.

Mesmo durante o fluir da Revolução Francesa (1789-1799), emblemática revolução liberal, a ideia de que a elaboração de uma declaração que reconhecesse certos direitos a todos os indivíduos seria suficiente para promover a felicidade geral, encontrou contestações. Konder (2012) expressa que os jacobinos enfrentaram um impasse quando alcançaram o comando político da Revolução: Respeitar o direito dos proprietários e incorrerem na possibilidade de perderem o apoio das massas populares ou praticarem uma intervenção no direito à propriedade e, assim, estimular a resistência oposicionista ao processo revolucionário. Optaram por confiscos emergenciais, sem expressar uma negação do referido direito por essência, e, numa conjuntura de guerra, os jacobinos radicalizaram a repressão. O desgaste resultante desse posicionamento resultou na derrubada dos jacobinos e na guinada à direita no desenrolar revolucionário (KONDER, 2012).

A Conspiração dos Iguais, liderada pelo jornalista Gracchus Babeuf (1760-1797), consistiu numa tentativa de reação contra o novo direcionamento da Revolução, após a derrota jacobina, através da afirmação do princípio de que o direito à propriedade é sempre restrito pelo interesse social, apesar do termo “socialista” ainda não ser utilizado no destacado período. Os “Iguais” foram presos, processados e Babeuf foi executado na guilhotina (KONDER, 2012). Contudo, estava consolidada, entre as classes populares, a noção de insuficiência dos direitos civis e políticos para a melhoria de suas condições sociais. Os trabalhadores perceberam que faltava algo mais, estava lançada a semente da luta por direitos sociais.

O século XIX foi palco do fortalecimento das ideias socialistas. Entre os chamados socialistas utópicos, inauguradores do socialismo moderno, predominava a noção comum de estabelecimento do bem da humanidade acima da promoção de interesses de grupos humanos específicos (KONDER, 2012). Acreditavam que com algumas reformas sociais poderiam ser produzidos benefícios para todos os grupos humanos, gerando, assim, a superação de todas as mazelas que afligem a humanidade.

Verifica-se em Claude de Saint-Simon (1760-1825) um paradigma da concepção de sociedade em conformidade com os ideais dos socialistas utópicos. Konder (2012) comenta que Saint-Simon era um aristocrata influenciado pelo período que vivera nos Estados Unidos, uma sociedade que não vivenciara o feudalismo e na qual ele observou que todos participavam das atividades econômicas. Com efeito, o referido integrante da nobreza francesa queria a transferência do poder político dos “ociosos” para os “industriais”. Estes seriam os trabalhadores, mas também os capitalistas (industriais, comerciantes e banqueiros); os ociosos seriam os “burgueses” que, na perspectiva do destacado intelectual, eram os que viviam da renda agrária, os altos funcionários eclesiásticos e do aparato judiciário. Portanto, a reforma social preconizada por Saint-Simon em seu país referia-se à condução da sociedade pelos grupos sociais considerados, em sua concepção, efetivamente produtores, elaborando-se, assim, um contexto social na qual a atividade econômica beneficiaria a todos.

Um aspecto verificado no ideário do socialismo utópico é o não reconhecimento da luta de classes. Saint-Simon, Robert Owen (1771-1858), Charles Fourier (1772-1837) eram reformistas empenhados em projetos que objetivavam a diminuição das desigualdades sociais sem estarem vinculados ou comprometidos com a luta de algum extrato social determinado. É fato que havia sintonia entre os ideais dos nomeados pensadores e os anseios das classes laborais, consoante Konder (2012), fenômeno que

implicou no encarceramento de Saint-Simon e no controle das ações de Fourier pelos reacionários. Porém, os ideais desses primeiros socialistas modernos contemplavam a construção do bem da humanidade com a colaboração entre as classes, não identificando a necessidade de organização e luta das classes trabalhadoras contra a exploração capitalista, não havendo, portanto, um projeto específico de emancipação da classe operária. A realçada lacuna será preenchida pelo marxismo.

Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) preconizavam que as representações, as formas de pensamento predominantes na sociedade, a moral, a religião, o direito, em suma, o arcabouço cultural das sociedades, são elementos resultantes das produções materiais e das necessárias relações sociais que tais produções exigem (MARX; ENGELS, 2001). Em consonância com essa premissa, compreende-se que a escravidão na antiga Roma ou no período colonial brasileiro não foram fenômenos elaborados pelas leis, mas, contrariamente, foi o desenvolvimento de um sistema econômico fundamentado no trabalho escravo que possibilitou a formação de um aparato legal, um complexo jurídico para justificar a existência da escravidão nas referidas sociedades.

Para os dois referidos pensadores alemães, através da revolução dos trabalhadores o capitalismo seria superado e, a culminância desse processo seria a garantia das condições para a efetivação de uma cidadania plena, conforme esclarece Konder (2012), abrangendo direitos civis, políticos e sociais. A extensão dessa cidadania plena a todos seria o fundamento da sociedade comunista. Consoante os dois filósofos e militantes políticos destacados, para realizar a destacada transformação social, os movimentos de trabalhadores precisariam de unificação, tendo como núcleo um programa político fundamentado em ações práticas e exigências concretas, relegando exageradas atenções às discordâncias filosóficas, mas assimilando os princípios teóricos decorrentes das lutas históricas (KONDER, 2012). Então, observa-se que, para os referidos pensadores, a elaboração de condições sociais que propiciassem a efetividade da cidadania e dos direitos humanos seria resultante de um processo de luta das classes laborais que culminaria na superação do paradigma econômico predominante, o modo de produção capitalista.

As ideias socialistas, as precárias condições sociais das classes laborais e as lutas dos movimentos de trabalhadores produziram o contexto político para o reconhecimento jurídico dos direitos econômicos, sociais e culturais, os chamados direitos de segunda geração, contexto que desembocaria na Revolução Russa de 1917, na Constituição

Mexicana de 1917 e na Constituição da República de Weimar, na Alemanha. (BARUFFI, 2006) Os destacados direitos estarão presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

4.1.11 A Declaração de 1948

A disputa imperialista por reservas de matérias-primas, mercados consumidores e áreas onde reinvestir os lucros constitui-se no principal motivo que constituiu a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). A destacada disputa não cessa com a finalização do terrível conflito e agregado a outros nefastos ingredientes como a Crise Mundial de 1929, a descrença na democracia e o resultante fortalecimento de regimes totalitários na Europa e seus projetos expansionistas delineou-se o quadro sombrio que culminaria com a segunda edição do conflito, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

As atrocidades perpetradas nessa segunda beligerância internacional, das quais a mais emblemática foi o genocídio praticado pelo regime nazista contra os indesejáveis do sistema- judeus, ciganos, homossexuais, comunistas e todos os que fossem considerados opositores ou inimigos do regime. Mas é preciso lembrar que atrocidades também foram praticadas não apenas pelos governos nazifascistas. As duas bombas atômicas lançadas pelos EUA sobre as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki em 1945 constituíram, conforme Bezerra e Soares Filho (2018), atos referentes ao fenômeno terrorista.

Diante dos fatos horrendos produzidos pelo realçada guerra, a antiga Liga das Nações foi repensada e reestabelecida com o nome de Organização das Nações Unidas (ONU). Berardo (2012) aponta que apenas em 1946, na cidade de Nova York, posteriormente aos horrores da guerra, objetivou-se realizar grandes coisas concernentes às relações internacionais. No contexto de afirmação da salientada instituição internacional, elaborou-se um documento atualizador e ampliador da Declaração de 1790, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

A Declaração de 1948 consiste numa carta de intenções que atuaria como um farol orientador dos institutos legais das nações signatárias. Resultado de dez grandes sessões que abrangeram três anos de trabalho, a Declaração de 1948 reuniu no mesmo patamar os direitos civis, políticos e econômicos expressando que os Direitos Humanos constituem um ideal a ser alcançado e a referida Declaração é somente uma fase (BERARDO, 2012). Para sua funcionalidade, outros documentos ou pactos de medidas

inspirados no documento legal de 1948 seriam, ainda consoante Berardo (2012), tardiamente elaborados.

O referido documento ampliou o leque de direitos, pois além de reafirmar os direitos civis presentes na Declaração de 1789 e ampliá-los, estabeleceu alguns direitos econômicos e sociais. São alguns aspectos integrantes da Declaração Universal dos Direitos Humanos que não estavam presentes na Declaração francesa:

Condenação explícita da prática de tortura (artigo 5º);

Tácita reprovação da escravidão (artigo 4º);

Direito ao trabalho digno, à remuneração justa, à proteção contra o desemprego e à formação de sindicatos (artigo 23);

Direito ao descanso, ao lazer, limitação da carga horária trabalhada e à férias remuneradas (artigo 24);

Direito à condições de existência digna e satisfatória para prover suas necessidades básicas e à assistência social (artigo 25);

Direito à educação (artigo 26);

Direito de participar e usufruir da cultura e do progresso científico (artigo 27);

O realçado instrumento jurídico internacional adicionou direitos de segunda geração (econômicos, sociais e culturais) aos direitos civis e políticos que constituem os direitos de primeira geração (BARUFFI, 2006). A referida configuração da Declaração de 1948 expressa a historicidade dos Direitos Humanos, pois na Declaração de 1789 os direitos de segunda geração não são contemplados. Observe-se o reconhecimento de alguns direitos trabalhistas no documento de 1948, aspecto não presente no instituto legal de 1789, além de outras distinções. Tal verificação aponta que os Direitos Humanos são elaborados ou reconhecidos à proporção que surge a carência de proteção de indivíduos ou de certos grupos (BERARDO, 2012).

Conforme verificado através desse breve olhar histórico, antes do advento do processo histórico que culminou com as chamadas revoluções liberais são observados em discursos filosóficos ou documentos legais aspectos parciais ou raízes do que contemporaneamente denomina-se Direitos Humanos. No Cilindro de Ciro, na antiga pólis ateniense e na antiga república romana, para exemplificar, constata-se a noção de que deve haver alguma proteção aos indivíduos contra os abusos do poder político-econômico, portanto há o reconhecimento da ideia de que os agentes estatais devem ter certos limites diante de determinadas prerrogativas reconhecidas aos considerados cidadãos ou não escravos de um determinado espaço territorial, portanto não havendo a

ideia de universalidade dos direitos e nem um conceito de humanidade que abrangesse todas as pessoas dentro do domínio territorial da cidade, reino ou comunidade.

A Noção de universalidade de certos direitos do homem e de que o reconhecimento desses direitos limita ou deve limitar o poder político em qualquer sociedade, constituindo-se numa barreira aos abusos dos agentes estatais, florescem com os institutos legais oriundos das Revoluções Liberais, mais especificamente a Declaração de Virgínia (1776), a Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). O reconhecimento legal de determinados direitos universais não implicou ou implica na concretização de tais direitos, mas possibilitou e possibilita abrir importante frente de luta humanitária pela efetividade de direitos civis e sociais, pois, como apontado por Norberto Bobbio, os Direitos Humanos são históricos, emergindo gradualmente das lutas travadas pelo homem buscando sua própria emancipação e das mudanças das condições de vida que tais lutas elaboram (BERARDO, 2012).

4.2. Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: Uma parceria necessária ao diálogo interdisciplinar na perspectiva da formação integrada (fundamentada no trabalho como princípio educativo)

O ensino de História precisa agregar elementos e fundamentos que expressem efetiva importância, racionalidade e sentido para o aluno. Neste aspecto, esta pesquisa defende, conforme Schimidt (2009), o ensino da disciplina tendo como núcleo o tempo presente e a realidade local dos alunos, para, a partir do realçado suporte, interagir com o contexto universal e com o passado. Também acompanha-se Schimidt (2009) na preconização de um ensino de História orientado por eixos temáticos, fenômeno que favorece a prática interdisciplinar, um notável caminho para um ensino de História na perspectiva de uma formação integrada.

4.2.1 História: o cotidiano como núcleo do ensino

Como toda prática profissional educativa, o ensino de História deve ser permanentemente ressignificado para responder aos contínuos novos desafios e questionamentos impostos pela contemporaneidade. Nesta perspectiva as práticas de ensino devem estar em sintonia com os anseios da sociedade em geral e das comunidades em particular, pois estas refletem os interesses, os dilemas, as carências e os objetivos de nossos alunos. É o que a historiadora Maria Auxiliadora Shimidt

expressa ao apontar que “um dos desafios a ser enfrentados no ensino de História, atualmente, é o de oferecer a professores e alunos, condições para uma prática de ensino que possibilite a aquisição de elementos fundamentais para uma visão crítica da realidade em que vive.” (SCHIMIDT, 2009, p.203).

A prática de ensino em História necessita reunir aspectos que contribuam para que os estudantes elaborem uma compreensão mais sólida e coerente com relação ao local onde vivem e num processo reflexivo, identificar as relações entre as questões locais, vivenciadas no cotidiano, com temáticas mais abrangentes, de alcance universal. Esta capacidade perceptiva, de verificar, de modo fundamentado, que eventos locais, específicos guardam relação com outros de maior amplitude precisa ser estimulada pelos docentes de forma que os alunos consigam continuamente estabelecer ligações entre fatos locais e universais, observando, conforme Marcos Vinícius de Moraes, a permanente interligação entre os eventos e que o docente precisa valorizar essa interação nas suas explicações (MORAIS, 2010), para que o ensino da disciplina expresse efetivo sentido para o estudante, compreendendo que o conhecimento histórico perpassa suas experiências de vida, sua cotidianidade.

O realçado fenômeno constitui-se no núcleo onde brotam as vivências individuais, sociais e comunitárias dos jovens. Schmidt relaciona a experiência do aluno aos conteúdos históricos ensinados ao comentar que a experiência do estudante consiste numa característica essencial com relação à abordagem metodológica dos conteúdos, estabelecendo-se como um aspecto articulador entre o conhecimento específico e o universal, entre saberes totalizantes e relativos e entre as dimensões temporais (SCHIMIDT, 2009).

O que dizer de um ensino de História que desconsidera o que é experienciado pelas comunidades onde vivem os alunos? Torna-se um ensino “distante” do dia a dia dos alunos, pois o que estes precisam observar que o estudado na escola está relacionado direta ou indiretamente com suas experiências na comunidade onde reside, em seu bairro, na cidade. “Professor, como vou começar estudando sobre o rio Nilo, lá no Egito, se nem sei nada sobre os rios de Fortaleza?”. Este pertinente questionamento foi dirigido ao autor desta dissertação por uma aluna da sexta série (ensino fundamental), no primeiro ano como professor da rede pública municipal de Fortaleza, em 2001, numa escola situada no bairro Bom Jardim, área periférica de Fortaleza, durante uma aula de História sobre a antiga civilização egípcia. Indagação nunca esquecida. A pouca experiência de vida da estudante não impediu que ela percebesse

que havia algo “estranho” nessa “maneira” de ensinar História. Um ensino que não iniciava e nem considerava o que está perto dela, suas situações experienciais, seus dilemas, suas aspirações, sua comunidade, sua “gente”, o que sabem.

4.2.2 Interação entre presente e passado

A defesa de um ensino de História que valorize e parta da realidade local dos estudantes integra uma perspectiva de ensino, preconizada por Schmidt (2009), que o ensino de História parta do presente. O educando deve perceber os estudos históricos não como um passado “morto”, estático, que não interage. É como ler sobre a Revolução Francesa e não perceber seu legado, sua influência na contemporaneidade e no bairro onde mora. Ter o presente como ponto inicial de análise constitui-se no primeiro passo para compreender que o estudo da História é algo dinâmico, atual, em permanente mudança e “vivo”. Iniciar o ensino de História por temáticas atuais é ressignificar o passado, imprimir-lhe novas reflexões e considerações e não apenas descrevê-lo.

Schmidt (2009) comenta a interação entre passado e presente nos estudos históricos expondo que a vinculação com o passado tem como parâmetro a introdução dos alunos no presente. Os núcleos temáticos deverão ser abordados tendo ele como ponto de partida. Neste aspecto, o objeto do conhecimento histórico é o tempo do capitalismo, nosso mundo contemporâneo, que precisa ser trabalhado através de um enfoque problematizador, elaborando uma articulação entre a história vivida por estudantes e professores e o próprio tempo histórico da sociedade que constitui o objeto estudado (SCHMIDT, 2009).

Mas é preciso ter alguns cuidados ao iniciar o ensino de História com temas contemporâneos. É o que aponta a historiadora Circe Bittencourt ao salientar o perigo de cair no anacronismo ao iniciar com um tema atual e, após, retomá-lo em outras sociedades pretéritas de modo superficial, exigindo de outros tempos e sociedades valores que são nossos (BITTENCOURT, 2009). Outro engano consiste em desconsiderar o contexto que perpassa as sociedades atuais e passadas, apoiando-se em informações insuficientes para que sejam compreendidas as permanências e as alterações nos grupos humanos estudados, assumindo, assim, o perigo de fortalecer a “ideia do presente como um momento ‘evoluído’ e a de outros tempos como atrasados.” (BITTENCOURT, 2009, p. 154).

Uma aula de História sobre Revolução industrial poderia, considerando-se a perspectiva desta pesquisa, ser iniciada com um tema intimamente inerente ao cotidiano dos alunos, aos seus relacionamentos pessoais, emoções e interesses- o telefone celular. Suas origens, seus múltiplos usos e “abusos”, como ele pode ser um parceiro em nosso desenvolvimento humano e profissional, seus princípios de funcionamento e suas relações com a Revolução Industrial. Neste aspecto, o ensino precisa fazer sentido ao aluno, a ponto de ele perceber a História caminhando junto a ele, e partindo de elementos, “coisas” ou situações que estão inseridas em suas vivências e experiências, os estudantes vão percebendo, identificando e refletindo sobre as diversas rupturas e continuidades que caracterizam o processo histórico, a realidade. É o que explica Haas Júnior:

Mais do que qualquer outro elemento da cultura histórica de uma sociedade, é na educação escolar, via trabalho do professor de História, que é possível atentar para os aspectos cognitivos que agem no sentido de transformar os eventos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem interpretados. Desta ação resulta, por exemplo, a percepção de rupturas e continuidades (os laços com o passado), dando a ver as diferentes formas com as quais os seres humanos concebem a vida e conferem significado à realidade. (HAAS JÚNIOR, 2017, p.54).

A partir dessa análise, compreende-se que o ensino de História não deve consistir, simplesmente, em realizar uma transposição didática dos estudos acadêmicos para os estudos escolares. Pouca ou nenhuma efetiva significância tem para os estudantes um ensino recheado de informações transpostas didaticamente dos estudos e pesquisas acadêmicas, se os alunos não conseguem relacionar o que estudam ou aprendem com suas vidas, com os eventos ocorridos nas comunidades onde residem, com sua cidade. Não ocorrendo essa interação entre o que se estuda e o que se vivencia, o ensino de História torna-se apenas um discurso estético.

É mais significativo que o estudante compreenda a Revolução Industrial fluindo e em contínuo processo a partir de seu celular que ser um ouvinte passivo de um discurso, mesmo bem elaborado, sobre a referida temática. O mais importante e necessário é o que faz sentido para o aluno, o que enseja elaborar relações entre os eventos, possibilitando relacionar o específico ao geral, o local ao universal, e pensar, de forma não superficial sobre essas conexões. Sim, faz parte da função social da escola divulgar o conhecimento histórico sistematizado, metodizado, organizado, transposto das academias, porém, “[...] como realimentação do conhecimento cotidiano.” (BARON; CERRI, 2011, p. 2).

Baron e Cerri (2011) fundamentam-se no Historiador e Filósofo alemão Jörn Rüsen ao apontarem que as questões estimuladoras da produção do conhecimento científico não são interiores à ciência, mas, na verdade, são oriundas das necessidades de orientação humana em sua dimensão cotidiana. O realçado historiador constitui-se num dos expoentes do campo de investigações, vinculado ao ensino de História, denominado Didática da História (Geschichtsdidaktik)²⁵. No Brasil, a Didática de História passou a integrar uma área investigativa denominada Educação Histórica²⁶. Uma das principais questões concernentes ao referido domínio investigativo, conforme esclarece Schmidt (2016), consiste no estudo das relações que podem existir entre a vida prática dos jovens e suas ideias históricas.

Para Rüsen (2001) os homens interessam-se cognitivamente pelo passado, por experiências pretéritas, para estabelecer fundamentos orientadores de suas vidas práticas, cotidianas. Buscam referências, indicações em experiências passadas, as quais ressignificam, revalorizam conforme seus interesses (no sentido de carência) para disporem de elementos balizadores para a vida presente. É o que ele define ao expor que:

O primeiro fator da matriz disciplinar da ciência da História é formado, por conseguinte, pelas carências fundamentais de orientação prática da vida no tempo, que reclamam o pensamento histórico; carências de orientação que se articulam na forma de interesse cognitivo pelo passado. (RÜSEN, 2001, p.30)

Enquanto produto de ressignificação e realimentação do passado, o presente deve ser o ponto de partida dos estudos históricos e reflexão sobre suas múltiplas relações. Na condução de suas vidas presentes, os homens utilizam de um arcabouço experiencial pretérito para orientação de suas vidas cotidianas. Portanto, o cotidiano constitui-se no núcleo dessa interação dialética, elemento que comporta robusto material

²⁵ Surgida na Alemanha, na década de 1970, os pesquisadores do referido campo de estudos “[...] passaram a sustentar o argumento de que todo tipo de narrativa histórica se constitui como uma resposta às carências práticas dos seres humanos, e o trabalho dos historiadores, desta forma, teria sempre um viés didático.” (HAAS JÚNIOR, 2017, p.25)

²⁶ Surgida a partir dos anos 2000, congrega contribuições da Geschichtsdidaktik e da History Education. Esta, um campo de estudos constituído na Inglaterra, também na década de 1970. A History Education, que tem o filósofo e historiador inglês Peter Lee como um de seus principais representantes, consiste numa abordagem cognitivista do ensino da História fundamentada numa metodologia cujo ponto inicial é investigar como os alunos pensam historicamente. Um aspecto marcante do destacado campo de investigações é a realização de experimentações com os estudantes e uma reflexão epistemológica orientada à elaboração de metodologias de trabalho que permitissem o desenvolvimento de habilidades e competências vinculadas ao conhecimento histórico (HAAS JÚNIOR, 2017).

e copiosas fontes para o ensino da disciplina. Neste sentido, Schmidt preconiza que:

Assim ensinar História pressupõe um trabalho constante e sistemático com a história do aluno, no sentido de resguardar a sua experiência individual e coletiva, isto é, dos seus grupos de convívio e do segmento social a que pertence, articulando-as com as com o conteúdo estudado. (SCHIMDT, 2009, p.210)

O ensino de História ao contemplar o complexo experiencial do aluno significa valorizar a História como uma área do conhecimento integrada ao fluir existencial da pessoa em particular e de sua comunidade. Significa a compreensão, por parte do aluno, de que a História não está “distante” dele, mas é parte dele e isto demonstra a substancialidade dos fenômenos históricos. Neste aspecto, encontra-se um elemento diferenciador entre o ensino histórico acadêmico e o ensino histórico escolar. Sobre a destacada distinção, Haas Júnior (2017), com relação ao ensino histórico escolar, explica que a atenção com o cognitivo estudantil deve ter preponderância sobre a atenção com os campos teóricos e historiográficos.

Então, a preocupação maior no ensino de História na escola é contribuir para o aprendizado histórico do aluno tendo como fundamentos o arcabouço experiencial do próprio estudante, seu cotidiano, a história local, o tempo presente, o que efetivamente faz sentido para ele. Não se trata de simples transposição didática de conteúdos acadêmicos para a escola, pois o ensino histórico escolar apresenta outros direcionamentos, outros objetivos, “pressupostos epistemológicos, situações de produção e, acima de tudo, outros interlocutores” (HAAS JÚNIOR, 2017, p.51).

As sequências didáticas desenvolvidas partem da premissa de que se deve buscar primeiramente algo, um tema ou uma questão, próximo ou intrínseco às vivências dos alunos, numa perspectiva na qual o aluno perceba e reflita sobre as relações diretas e indiretas entre o estudado na escola e seu viver fora dela, entre o ensino de História na instituição educativa e suas existências pessoais e sociais. Assim, as sequências são iniciadas com uma questão ou situação local, presente, relacionada ao cotidiano do aluno, algo que efetivamente presente na vida da comunidade na qual o estudante está inserido. Bittencourt (2009) ressalta a importância de contemplar o cotidiano ao ressaltar que a vinculação entre história de vida dos estudantes e cotidiano permite contextualizar essa vivência em uma vida social e relacionar a história de cada pessoa a uma história coletiva (BITTENCOURT, 2009).

A perspectiva de conferir valor à localidade, às instituições da comunidade, relaciona-se com a valorização da memória social da comunidade e, conforme Pimenta

(2010), inspirando-se no Professor italiano Cosimo Laneve, para a elevação da qualidade da prática escolar, a importância da memória ou estudo da experiência consiste num potencial (PIMENTA, 2010). Nessa perspectiva, as comunidades nas quais nossos estudantes vivem constituem fontes de estudos e investigações que podem colaborar para o ensino e a aprendizagem na escola. Os professores devem buscar referências nessas fontes e contribuir para essa memória social da comunidade através do estudo da experiência dos alunos, objetivando consequências positivas na prática escolar.

Iniciar pela realidade local equivale à valorização das memórias individuais e da comunidade, pois, a memória consiste numa elaboração do presente tendo como fundamento o que se auferi do passado (SUCUPIRA; RODRIGUES, 2015). A imagem que a instituição projeta na comunidade, os laços criados com a história de vida da população, os fatos ocorridos na comunidade e que possuem interação com a vida da escola, é a memória elaborada a partir das interações do presente com o passado. Neste aspecto, é importante que o aluno perceba que seu complexo experiencial, constituinte de suas memórias individuais, é considerado na sala de aula, que a comunidade onde vive é palco de estudos na escola.

O início por algo inerente à concretude da vida diária é concernente ao afirmado por Haas Júnior (2017), o reconhecimento de que os estudantes já trazem consigo certas referências e conhecimentos que lhes possibilitam a inteligibilidade da vida cotidiana. Iniciar considerando o que eles sabem, têm experiência ou vivem no dia a dia, expressa uma conexão com o ressaltado por Paulo Freire (1921-1997) ao expressar que pensar corretamente implica ao professor e à escola a responsabilidade de não somente respeitar os saberes com que os estudantes, principalmente dos extratos sociais inferiores, chegam à escola, saberes socialmente elaborados na vivência da comunidade, mas também discutir com os educandos a essência de alguns desses conhecimentos em consonância com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996).

4.2.3. A realidade local como promotora do diálogo interdisciplinar

A temática local deve oportunizar um diálogo com outras disciplinas, em torno de objetivos comuns, conforme Araújo e Frigotto (2015), inspirando-se em Pistrak, na ação interdisciplinar, cada disciplina precisa se submeter a um objetivo geral. Refere-se à busca da superação da fragmentação do conhecimento em disciplinas estáticas, aproximando suas fronteiras. Significa despertar no aluno o interesse em observar as

interações existentes entre os diversos conhecimentos, a percepção da totalidade na diversidade.

Através da utilização de conhecimentos e saberes de outras disciplinas, tendo como fundamento o cotidiano, oportuniza-se uma reflexão sobre o diálogo que pode ser efetuado entre os diversos conhecimentos, como esses conhecimentos fluem em nossa vida diária e como o conhecimento histórico é inerente ao pensar sobre a interação que existe entre os acontecimentos. Um tema como inflação, trabalhado com os estudantes de modo não fragmentado, permite-se uma avaliação mais aprofundada da realidade. Significa observá-la não apenas como uma referência de cálculos matemáticos, mas a influência que acarreta uma decisão política sobre o preço dos alimentos, as relações entre inflação e desenvolvimento econômico, as teorias econômicas que orientam a condução da política econômica e outros importantes aspectos da realidade que o estudante precisa pesquisar e refletir, para que o ensino não consista num mero instrumento de adequação do trabalhador às novas exigências do capitalismo, mas, conforme PINTO (2016), que o sentido do trabalho, tendo como referência a perspectiva interdisciplinar, enseje a compreensão histórica das interações estruturantes do mundo econômico e social, de maneira que a sociedade possa ser observada como passível de transformação.

A concepção de interdisciplinaridade não deve corresponder a um tecnicismo no qual o estudante deve, exclusivamente, apreender habilidades e competências objetivando sua adaptação para a empregabilidade no mercado de trabalho, considerando-se o contexto do capitalismo contemporâneo, pois, o mero acesso a informações técnicas, inexistindo um enfoque expandido da realidade, em seus diversos aspectos, não assegura uma efetiva compreensão do trabalho que está sendo realizado e do mundo no qual a atividade está integrada (PINTO, 2016).

O diálogo interdisciplinar é concernente a uma perspectiva de aprendizagem integrada, na qual oportuniza ao aluno aprender a realizar cálculos matemáticos referentes a índices inflacionários, mas também aprender a “leitura” do contexto histórico-filosófico que está por trás de uma escalada inflacionária, estudar a realidade de modo não fragmentado. Se o aluno aprende apenas como se calcula a inflação, está aprendendo somente uma habilidade técnica, a perspectiva interdisciplinar refere-se à interpretação das relações desse aprendizado com a vida de um modo geral. Isso remete ao que explica Ronaldo Alves sobre a Didática da História, abordagem teórica que traz o nome do historiador alemão Jörn Rüsen como um dos principais representantes, “[...]”

parte da racionalidade histórica, estruturada principalmente no espaço escolar, que relaciona a História às necessidades da vida cotidiana com a finalidade de construir consciência histórica.” (HAAS JÚNIOR, 2017, p. 90). Pensar sobre os problemas e dilemas que afetam os alunos constitui uma oportunidade para construir consciência histórica, de que os eventos não ocorrem “soltos”, sem nexos, isolados, mas, de outra forma, que influenciam e permeiam nossas ações cotidianas, gerando, assim a percepção de que somos simultaneamente sujeitos e atores históricos.

O historiador alemão Jörn Hussen destaca que todos possuem consciência histórica, no sentido de que se utilizam de experiências passadas e atuais para constituir um complexo de orientações para deliberarem e agirem no mundo. Então, o papel dos professores de História na escola, conforme Aguiar (2016), seria contribuir para o “refinamento” dessa consciência, estimulando o aluno a refletir sobre suas ideias e “certezas”.

É importante que o estudante procure descobrir o que existe de histórico em outras disciplinas e conhecimentos e o que o estudo da História possui e transporta de outras disciplinas. Significa ver o conhecimento como processo, como uma articulação integrada que possibilita um caminho na superação da hierarquização entre as disciplinas escolares. Implica oportunizar ao estudante um ensino através do qual ele perceba que o pensar histórico e o pensar matemático estão integrados na compra do arroz ou do feijão realizada por ele ou por alguém de sua convivência familiar ou amigável. Compreende-se, então, que o diálogo interdisciplinar abrange a preocupação com os interesses e os conceitos dos jovens (SCHIAVON; SANTOS, 2012), pois o cotidiano do aluno é interdisciplinar, sua realidade é permeada por questões, dilemas e saberes diversos que expressam a diversidade humana, e, conforme Conceição Pinto, a interdisciplinaridade está relacionada com a diversidade (PINTO, 2016).

Buscar a interação com outras disciplinas no processo de ensino e aprendizagem significa considerar a diversidade humana, ressaltando que “a diversidade é tão natural quanto a própria vida. Essa diversidade é formada pelo conjunto de singularidades, mas também pelas semelhanças que unem o tecido das relações sociais” (FIGUEIREDO, 2011, p. 143). Consiste num fenômeno que expressa a relação existente entre os saberes, que os conhecimentos não estão dispersos. Essa consideração da diversidade, o reconhecimento de que ela é característica da humanidade, constitui-se um notável elemento que corrobora o ensino de História e suas interações com outras disciplinas e com a Educação em Direitos Humanos.

A interdisciplinaridade deve estabelecer os alunos numa área mais ampla de conhecimentos de maneira que consigam atuar, interagir e interferir na sociedade, delineando uma ação efetivamente integradora. Pensar de forma interdisciplinar colabora para uma melhor compreensão dos fenômenos sociais e, assim, para o fortalecimento da qualidade de sua atuação na sociedade, pois a avaliação dos eventos de modo isolado é negada. Tal posicionamento diante da realidade consoante influi na concepção social de trabalho, assegurando uma efetiva compreensão do trabalho executado e do mundo que abrange o trabalho, percebendo que informações técnicas por si, sem uma ampla visão da realidade em seus vários aspectos não garante a referida compreensão (PINTO, 2016). Portanto, ver o trabalho humano de forma ampla, refletir sobre as diversas dimensões do trabalho constitui-se num notável elemento do pensar interdisciplinar, pois, o trabalho expressa elementos técnicos, sociais, econômicos, culturais e políticos que interagem, o trabalho é um fenômeno histórico.

4.2.4. Unindo temáticas locais às de maior amplitude no ensino de História: o tema abrangente de ligação

Com o desenvolvimento do diálogo interdisciplinar, enseja-se a abordagem de um fato histórico, de maior envergadura e alcance, portanto referente à história coletiva, mas que possui ligações com a questão local abordada. Constitui-se numa “ponte”, numa transição para o tema principal.

O tema abrangente de ligação oportuniza relacionar, fazer o “gancho” entre a perspectiva inicial local, contemporânea, específica e o assunto principal da sequência didática. O estudante deve perceber que estudar História é observar a relação existente entre os acontecimentos, que existem interações entre fatos de menor e maior alcance social, que tais relações remetem a um diálogo com outras disciplinas e conhecimentos, verificar que há uma integralidade no estudo e ensino da História realçando, assim, a compreensão de que estudar História não significa “decorar” textos, datas, fatos isolados ou biografias de “heróis”.

A noção da História como processo deve ser percebida pelos estudantes, não no sentido de estar necessariamente vinculado à sequência cronológica tradicional, mas na intenção de privilegiar a interação entre os fatos, “[...] em favor de uma visão mais pluralista.” (PINSKY, 2010, p. 7). Significa que a percepção das relações entre os diversos acontecimentos refere-se à negação de uma visão hierárquica, linear e eurocêntrica do estudo da História, mas, que os temas estudados são dinâmicos,

influenciam e são influenciados, suscitam questões diversas, expressam relações com conhecimentos variados. Compreender que o acontecimento histórico, incluindo-se os ocorridos simples do cotidiano, sempre expressam relações.

Pensar os fatos de forma relacional implica adquirir subsídios para, consoante Aguiar (2013), uma consciência histórica mais refinada, elemento importante para a elaboração de narrativas históricas. AGUIAR (2013), inspirando-se em Jörn Rüssen e no Professor Luís Fernando Cerri, destaca que os estudantes já trazem consigo alguma forma de consciência histórica. A influência familiar, as manifestações culturais de sua comunidade, os eventos vividos individualmente e socialmente, as explicações de natureza religiosa e outros aspectos que contribuem para a formatação de um pensar sobre a vida e a sociedade, uma avaliação histórica sobre sua vida e o mundo. O ensino de História deve procurar lapidar essa consciência disponibilizada pelo aluno. Isso implica desconstruir mitos e negar estereótipos.

Refletir sobre a permanente interação entre os temas é concernente à percepção do dinamismo da História humana. Estudar sobre o trabalho escravo no período colonial brasileiro implica numa relação crítica com o trabalho escravo existente no Brasil atual. Quais as semelhanças e diferenças existentes entre o trabalho escravo no período colonial e o trabalho escravo hoje? Quais fatores históricos determinavam o referido trabalho ontem e hoje? Quais os vínculos entre a escravidão de outrora em nosso país e o racismo presente em nossa sociedade? É esse pensar de forma relacional que deve caracterizar o ensino e a aprendizagem de História, colaborando para que o conhecimento histórico transforme-se numa ferramenta poderosa, um arcabouço cognitivo para que, relacionado com a vida, contribua para os estudantes realizarem leituras mais vastas e profundas do mundo e das ações humanas no presente e no passado e os coloque em um tempo e espaço cheios de sentidos e significado para eles dentro e fora da escola (AGUIAR, 2013).

A reflexão sobre as múltiplas interações entre os temas históricos, possibilita a compreensão da efetiva importância de eventos cotidianos considerados, sem a devida percepção crítica, banais ou sem utilidade para o estudo. Assim, o conhecimento histórico oportuniza ao estudante uma leitura do mundo a partir do seu cotidiano, reflexão notável para o aperfeiçoamento de sua consciência histórica, fenômeno que visa desenvolver uma competência narrativa que traduza as experiências, servindo, assim, como elemento de orientação temporal, promovendo a vinculação entre teoria e prática, conforme proposto por Jörn Rüssen (AGUIAR, 2013).

O fato de um estudante receber sua Carteira de Trabalho é um evento pessoal que interage com múltiplos temas de História. Quais direitos o trabalhador tem acesso com o destacado documento? Como e por que ele foi estabelecido? Quais relações ele tem com a história das lutas dos trabalhadores brasileiros? O que a atual reforma trabalhista (Lei 13.467/2017) modificou nas relações de trabalho no Brasil? Por que há tanta gente trabalhando sem Carteira de Trabalho assinada e por que há tanta gente desempregada? O que é neoliberalismo? Que relação existe entre a realçada doutrina política-econômica e a atual reforma trabalhista? Tais questionamentos colaboram para a edificação pelos alunos de uma narrativa histórica que procure compreender a realidade como dinâmica e integrada. Deve ser função fundamental do ensino de História contribuir para a elaboração dessa narrativa. Neste sentido, este produto educacional pode contribuir para uma ação didática integradora, conforme a perspectiva salientada por Araújo e Frigotto: “A ação didática integradora ganha sentido assim enquanto ação ético-política de promoção da integração entre os saberes e práticas locais com as práticas sociais globais bem como quando promove a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p.66).

4.2.5. A seleção dos principais conteúdos em História

Para assegurar um critério, objetivando a promoção de uma efetiva aprendizagem no ensino de História, é preciso, conforme Bittencourt (2009), ser orientado por uma concepção de História. Até a Lei 5692/1971, os conteúdos de história objetivavam formar a consciência nacional através de seus “heróis”, referências históricas (ACKER; BERCITO, 2015). A referida concepção vincula-se ao historicismo, tendência historiográfica constituída no Século XIX, vinculada ao historiador prussiano Leopold Von Ranke (1795-1886).

Entender a história como uma narrativa dos fatos passados, afirmar a singularidade dos fatos históricos, sustentar que os historiadores devem ser imparciais neutros e objetivos (evitando-se a subjetividade do pesquisador) e a exaltação da condução da história humana por “grandes personalidades” (Estados nacionais, “heróis” nacionais ou figuras da elite) são características da concepção historicista (BITTENCOURT, 2009). Percebe-se nas destacadas características a influência do positivismo, corrente sociológica que preconiza para os estudos humanos os pressupostos metodológicos das ciências denominadas “exatas”, a saber, neutralidade e objetividade.

A denominada Escola dos Annales, fundada pelos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, preconiza uma concepção historiográfica fundamentada na história-problema para a elaboração de respostas às demandas oriundas do tempo presente. Consiste na negação de uma compreensão da história pautada em ações individuais e no poderio bélico como condutor da história, aspecto presente na corrente historicista. Opta pela diversidade temática, girando ao redor de uma história das mentalidades coletivas na perspectiva de compreender as ações individuais em contextos maiores como, por exemplo, o pensamento da burguesia vinculado à Reforma Protestante, e valoriza temáticas econômicas relacionadas às características sociais mais gerais (BITTENCOURT, 2009).

Paralelamente ao desenvolvimento da Escola dos Annales, entre as décadas de 1950 e 1960, delineou-se o paradigma marxista de abordagem historiográfica. A análise marxista tem como fundamento o estudo das estruturas presentes objetivando a orientação da atuação social concreta, sendo que as referidas estruturas conduzem a observação de elementos construídos no passado para a ação na realidade atual. Assim, o marxismo usa os conceitos básicos de modos de produção, formação econômico-social e classes sociais. A realçada concepção de História expressa que as mudanças sociais acontecem pelas lutas sociais e não por indivíduos isolados, afirma que as forças produtivas limitam as liberdades e escolhas pessoais e aponta que a existência de uma demarcação estrutural legada pela história anterior (BITTENCOURT, 2009).

Outras correntes devem ser citadas, como a História Cultural desenvolvida a partir dos anos 1980, através das quais muitos historiadores elaboraram aproximações com a pesquisa antropológica, e a chamada História do Tempo Presente (História Contemporânea ou História Imediata) que inspirou a criação na França do Instituto de História do Presente, que se dedica ao estudo de temas atuais e tem contribuído para o aprofundamento dos debates teóricos e metodológicos sobre um passado muito próximo que abrange o presente como história (BITTENCOURT, 2009).

Outra notável concepção é a denominada História Social que consiste em uma História da Cultura definida de modo heterogêneo, seja como história das mentalidades, estudo do imaginário ou história do cotidiano. Assim podemos observar que a referida corrente, também chamada história sócio-cultural, expressa a oportunidade de trabalhar com conceitos essenciais para o enfoque de uma formação para a cidadania crítica, compreensiva das distinções e das próprias formas de realização histórica, conforme Acker e Bercito (2015).

Observa-se, assim, a existência de diversas concepções de História que servem de orientação para o trabalho do professor, facultando ao mesmo a oportunidade de auferir subsídios para a escolha e organização de conteúdos conforme diversas abordagens historiográficas. Os conteúdos principais devem estar ancorados na interação entre questões específicas e temas de vasta amplitude, consolidando a relação entre eventos específicos e gerais. O aluno precisa perceber, mesmo tratando-se de um acontecimento remoto, que há vinculações com o tempo presente. São conteúdos selecionados por sua capacidade de relacionar fatos, por sua influência nas sociedades, sua faculdade de influenciar outros eventos, ter causado alterações na geopolítica ou na economia nacional/internacional, eventos que modificaram o fluxo esperado do fluir das sociedades. Então, a escolha de conteúdos significativos origina-se de um determinado consenso sobre não ser possível ensinar toda a história humana (BITTENCOURT, 2009).

4.2.6. Direitos Humanos: um notável eixo temático

No interesse em estabelecer novas situações de produção e aprendizagem do conhecimento histórico escolar, mantendo a dupla perspectiva do “interesse do aluno” e da “responsabilidade social do ensino de História” (PINSKY, 2010, p. 9), esta pesquisa reconhece a importância do trabalho com eixos temáticos, defendido por Schmidt. A referida autora propõe que:

Os conteúdos selecionados devem procurar uma organização baseada estruturalmente em conteúdos fixos ou sequências obrigatórias, caminhando na direção de eixos temáticos levantados a partir da realidade social dos alunos e articulado ao universo das relações sociais. (SCHMIDT, 2009, p.206)

Para exemplificar, “desigualdade social” pode ser um modelo de eixo temático para ser explorado no ensino de História. Um conteúdo para ser ensinado e que é inerente ao eixo temático desigualdade social poderia ser “reforma agrária”. Outros conteúdos relacionados ao destacado eixo são “a formação da classe operária brasileira”, “Canudos” ou “O Contestado”.

A perspectiva do trabalho com eixos temáticos oportuniza o diálogo com outras disciplinas, conhecimentos e saberes. O tema Canudos enseja uma interação com a literatura brasileira através da reflexão, entre alunos e professores, da obra “Os Sertões”, de Euclides da Cunha (1866-1909), obra que se constitui num clássico exemplo de trabalho interdisciplinar, pois nela o autor mobiliza, relaciona diversas áreas do conhecimento em torno de um principal objetivo – retratar a Guerra de Canudos,

conflito ocorrido no sertão baiano entre 1893 e 1897. Além da literatura, o tema Canudos permite uma reflexão econômica comparativa entre o contexto social brasileiro da época e o atual, em torno da concentração fundiária, uma análise sociológica do “coronelismo”, um estudo sobre as condições climáticas nordestinas, entre oportunidades que manifestam ao aluno a riqueza de possibilidades existentes nos estudos históricos e suas relações com a realidade contemporânea, local, presente.

O ensino de História, orientado por eixos temáticos, é concernente a uma abordagem temática interdisciplinar. Neste aspecto, observamos a sintonia existente entre ensino de História e Educação em Direitos Humanos, pois, Direitos Humanos constituem um notável eixo temático para o ensino de História, fenômeno já salientado por Mondaini (2010), e o destacado ensino pode constituir-se numa importante estratégia para promover a Educação em Direitos Humanos. E nesta perspectiva de propagar os referidos Direitos, o ensino de História deve buscar o diálogo com outras disciplinas e saberes, rompendo com a concepção fragmentária e hierárquica do ensino, valorizando a interdisciplinaridade, pois a própria Educação em Direitos Humanos (EDH) é, por sua essência, interdisciplinar.

A diversidade e a profundidade temática disponibilizadas pelo ensino de História, relacionado à EDH, atuando de forma interdisciplinar e valorizando temas atuais e do cotidiano oportunizam uma relevante abordagem educacional integrada.

O ensino de História pode constituir-se numa notável estratégia de propagação da Educação em Direitos Humanos (EDH). Neste aspecto, concorda-se com Marco Mondaini. O referido autor propõe como novo eixo de ensino de História a temática dos Direitos Humanos (PINSKY, 2010). Nesta condição de ser uma importante ferramenta na divulgação desses saberes, o ensino de História ganha potencialidade para robustecer-se com novos métodos e práticas de ensino que contemplem a interdisciplinaridade, temas relativos ao cotidiano dos alunos na direção de uma formação integrada.

A preocupação com a relação entre educação e Direitos Humanos é enfatizada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena, de 1993. O salientado documento expressa em seu artigo 33 que:

“[...] a educação em matéria de direitos do homem e a disseminação de informação adequada, tanto ao nível teórico como prático, desempenham um papel importante na promoção e no respeito aos direitos do homem relativamente a todos os indivíduos, sem qualquer distinção de raça, sexo, língua ou religião, o que deveria ser incluído nas políticas educacionais, quer a nível nacional, quer a nível internacional” (ONU, 1993)

Percebemos nos principais documentos internacionais sobre direitos humanos um reconhecimento da relevância educacional na divulgação, promoção e reflexão sobre os referidos direitos. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 observa-se uma referência a uma formação que busque a integralidade da formação humana ao expressar, em seu artigo 26, que “o ensino técnico e profissional deve ser generalizado” e que “A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana”. As Declarações de 1948 e 1993 ressaltam a importância da educação como veículo de divulgação dos DH, através da propagação de informações adequadas, que a educação deve buscar uma formação humana integral, abrangendo formação humana geral e formação para o trabalho, e, com o intuito de consolidar o seu alcance, que a EDH deve ocorrer em todas as modalidades de ensino e que deve ser incluída nas políticas educacionais nacionais e internacionais. A mesma percepção da EDH como algo mais que simples transmissão de conhecimentos e informações, a percepção de sua essência aprofundada e integradora de saberes constata-se na primeira etapa do Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos ao responder a indagação:

O que é a educação em direitos humanos?

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação orientada para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados (ONU, 2006).

O fragmento documental acima mencionado confirma a natureza teórica e prática da EDH. Percebe-se como uma expressão educacional na qual o processo de ensino e aprendizagem não compreende a simples aquisição e propagação de saberes, mas que tais saberes precisam ser aplicados na cotidianidade, esboçando sua práxis. Os DH não conseguem ter existência efetiva na condição superficial de um complexo de saberes intelectuais ou cognitivos. Sua expressão no cotidiano é o que imprime sentido e valor à sua existência. É o que Franzen (2015) ressalta ao afirmar que:

“[...] é preciso que a concepção de Direitos Humanos ultrapasse as leis para se tornar uma prática social. Reside nessa perspectiva a importância de seu fomento no ambiente educacional, seja ele básico ou superior. Entendemos assim, que os espaços de formação escolar são espaços propícios para a efetivação positiva dessa prática na sociedade” (FRANZEN, 2015, p.15).

De que maneira o ensino de História, ou qualquer outra disciplina, pode contribuir efetivamente para uma EDH é uma questão que perpassa uma reflexão sobre, conforme Franzen, “[...] nossa capacidade ou a disponibilidade de ressignificar práticas e metodologias de ensino” (FRANZEN, 2015, p. 17).

Uma notável contribuição que ensino de História pode proporcionar à EDH é a ênfase na compreensão de História como processo (FRANZEN, 2015). Entender as inerências entre as prerrogativas da pessoa idosa na comunidade (atendimento preferencial em bancos, por exemplo) o Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003), a Constituição Brasileira, as lutas dos trabalhadores pelo direito à aposentadoria, à saúde e à moradia digna e que tais fenômenos históricos guardam profundas relações com as lutas por DH. Significa compreender a história como processo, como uma totalidade, como integração, abandonando-se uma visão fragmentada presente na ideia de que finalizamos um conteúdo e começamos outro (FRANZEN, 2015).

A abrangência dos Direitos Humanos, sua essência, alcance, sua natureza interdisciplinar precisa ser concretamente implementada na escola, deixar de ser apenas uma política oficial caracterizada mais pela mera formalidade institucional para tornar-se uma política efetiva, vivida pelas escolas e pela sociedade, pois, consoante Franzen (2015):

Entendendo a importância da educação na formação dos cidadãos, recentemente os órgãos responsáveis pela legislação educacional no Brasil decidiram pela implementação da educação para os Direitos Humanos nas escolas e centros de educação superior. No entanto, o simples fato da existência de uma regulamentação oficial não remete necessariamente a efetiva prática no ambiente escolar, e isso se comprova pela tímida evolução dos Direitos Humanos nos currículos e práticas de ensino e aprendizagem nos ambientes escolares. (FRANZEN, 2015, p.5)

4.2.7. O trabalho como princípio educativo

Esta parte da sequência objetiva principalmente oportunizar uma reflexão sobre a interação entre educação e trabalho, como estudo ou pesquisa e trabalho caminham ou devem caminhar juntos. Esta parte do produto consiste em relacionar o direito humano especificado no momento anterior com uma reflexão sobre o trabalho. O fundamento deste momento não consiste na perspectiva de uma formação específica ou técnica com relação ao trabalho, mas numa visão inerente à uma concepção humanizante, desvinculada da concepção da chamada Pedagogia das Competências, que obteve papel central nas elaborações educacionais na década de 1990, inspirada na Filosofia Pragmática, tinha na utilidade prática o paradigma para o estabelecimento e a

organização dos conteúdos formativos (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015). Este produto educacional não considera a formação para o trabalho fundamentada no utilitarismo imediatista das necessidades do mercado capitalista, utilitarismo preconizado pela Pedagogia das Competências na qual:

“[...] os desenhos curriculares organizados com base nesse critério recorriam aos saberes, habilidades e atitudes apenas na medida da possibilidade de promoverem alguma capacidade específica requerida pelo mercado. Aquilo que não se revelasse imediatamente útil não deveria ser incorporado nos currículos.” (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 68)

Opta-se nesta sequência didática por uma abordagem educacional cujo fundamento seja a utilidade social. Nesta vertente, ainda conforme Araújo e Frigotto, “[...] os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e sua transformação.” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 68). Em última instância, possibilita-se uma referência a essência histórica-ontológica da relação trabalho-educação, conforme salienta Saviane:

“Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-as em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência humana é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Um substancial modelo do trabalho como princípio educativo, uma educação para o trabalho na qual a orientação formativa seja a inclusão social, laboral e política das pessoas, num enfoque integrado (MEDEIROS NETA, ASSIS e LIMA, 2016).

O trabalho como princípio educativo consiste numa abordagem negadora da Teoria do Capital Humano. Esta expressa uma concepção de educação atrelada ao mercado de trabalho, possibilitando a condução da educação dos indivíduos no interesse dos grupos sociais dominantes. A referida Teoria, sistematizada por um grupo de estudos do desenvolvimento nos Estados Unidos, sob coordenação de Theodor Schultz, integra, conforme Gaudêncio Frigotto, o campo disciplinar denominado Economia da Educação, o qual conceitua a educação como um elemento de produção. O destacado corpus teórico compreende a educação como um investimento vinculado a um crescimento da produtividade do trabalho, expressando a ideia de que a educação pode promover um processo de modernização (PORTELA, 2014).

Pelo exposto acima, percebe-se o caráter utilitarista da referida Teoria na medida em que vincula o que deve ser aprendido com os interesses e necessidades específicas do mercado, ditado pelas determinações do capital, renegando a ideia de uma formação ampla capaz de agregar trabalho, ciência, tecnologia e cultura, no interesse de uma sociedade mais equilibrada socialmente, constituída na interação entre formação humana e científica geral e formação para o trabalho, uma formação que possibilite uma compreensão mais aprofundada e crítica da realidade e, assim, oportunize ao estudante condições intelectuais e laborais para decidir sobre sua trajetória humana e profissional e não, contrariamente, ser apenas “instruído” num processo de “qualificação” para, meramente, exercer uma função num certo posto de trabalho, consoante Lima (2014), por necessidades específicas do mercado laboral. O ser humano é muito mais que isso.

Na concepção integradora do trabalho como princípio educativo, a formação do indivíduo considera suas múltiplas capacidades, contemplando ou buscando contemplar, assim, todas as dimensões humanas, toda a complexidade humana, delineando para o indivíduo a possibilidade de refletir e escolher sua trajetória humana profissional, independente das exigências e pressões do mercado laboral. Araújo e Frigotto (2015) ressaltam que, na perspectiva da integração, a formação do indivíduo não abrange apenas sua capacidade de trabalhar, mas, e com a mesma importância, viver de forma coletiva e atuar com autonomia sobre a realidade, colaborando para a constituição de uma sociabilidade de fraternidade e justiça social. Tal concepção formativa, consubstanciada na contínua interação entre formação humana-científica geral e formação para o trabalho, implica num processo formativo que não se fundamenta exclusivamente num aspecto específico do indivíduo na sociedade capitalista, realçada pela ênfase em saberes ou práticas que sejam úteis, em determinada conjuntura, ao mercado de trabalho dominado pelo capital.

Contrapondo-se ao imediatismo utilitarista, presente na Teoria do Capital Humano, Araújo e Frigotto (2015) apontam que o currículo numa perspectiva integradora deve considerar, como princípios orientadores, a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação da sociedade. A contextualização indica uma profunda interação dos conteúdos formativos com a realidade social, abrangendo os projetos sociais da classe trabalhadora (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015).

Para que efetivamente ocorra a destacada interação, a contribuição do diálogo interdisciplinar sobre o(s) tema(s) abordado(s) faz-se necessária para o aprofundamento

da compreensão sobre a relação entre os fenômenos estudados. Por fim, a contextualização agregada ao tratamento interdisciplinar dos conteúdos deve implicar numa reflexão que aponte num enfoque colaborativo com relação às mudanças sociais necessárias, um compromisso com as lutas dos trabalhadores por trabalho digno, aposentadoria digna, direito à moradia, educação pública de qualidade e outras.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é concernente com nosso modo de observar a realidade, a formação e o lócus socioeconômico no qual estamos integrados. Compreende-se, assim, que a escolha da pesquisa também parte de nossas “inclinações” pessoais, modo de compreender o mundo, princípios, interpretações políticas, econômicas ou sociais, elementos que não anulam a objetividade que também deve existir na pesquisa. Assim, é correto afirmar, conforme Aguiar (2016), que a objetividade presente na pesquisa não anula a subjetividade do pesquisador.

Decidir quanto ao tipo de abordagem verificado na pesquisa constitui-se em parte importante e fundamental do processo de elaboração. O desenrolar da atividade de elaboração da pesquisa aponta para uma abordagem predominantemente qualitativa, apresentando também elementos quantitativos. Na abordagem qualitativa as informações que proporcionam subsídios ao trabalho são, de um modo geral, adquiridos em contextos naturais, sem a compulsoriedade de destacar ou proceder à comprovação de hipóteses ou à aferição de variáveis, mas objetivando apreender os diversos enfoques dos indivíduos e a complexidade dos fenômenos (AGUIAR, 2016). Por tais aspectos, a abordagem qualitativa é também denominada naturalista.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador ocupa um lugar central, pois ele torna-se um produtor teórico do conhecimento, segundo Aguiar (2016). A singularidade consiste em outro importante aspecto da referida abordagem, fenômeno que não deve ser confundido com individualidade, pois, mesmo em pesquisas inseridas no que se convencionou denominar “ciências exatas”, a subjetividade está presente, pois os pesquisadores do realçado campo de conhecimentos não auferem anulação de si mesmos na elaboração de seus trabalhos (AGUIAR, 2016).

A pesquisa qualitativa não expressa uma vinculação compulsória com representações numéricas, embora tais representações possam ser veiculadas. O mais importante na vertente em relevo não consiste na simetria dos dados analisados ou quantificação de valores, mas, como apontam Silveira e Córdova (2009), expressar o que convém ser realizado.

Para o tratamento das informações auferidas com a pesquisa, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. A elaboração de inferências consiste na essência da análise da referida técnica, fenômeno necessário para delinear análises interpretativas superando, assim, a simples descrição do evento estudado (AGUIAR, 2016). A análise de conteúdo busca compreender, de modo crítico, o significado explícito ou oculto das

comunicações, portanto, procura observar o que está por detrás das palavras através da descrição, análise e interpretação das mensagens ou enunciados presentes nas formas de discurso (SEVERINO, 2007).

5.1 Tipo de estudo

Objetivando uma maior e melhor aproximação com o objeto de estudo em questão, estudantes do ensino médio de uma escola pública, na busca por traçar um diagnóstico de suas condições sociais, do que pensam e de suas pretensões educacionais e profissionais, optou-se por uma pesquisa descritiva na modalidade denominada estudo de caso. Esta estratégia de pesquisa apresenta determinadas vantagens, consoante Lima e Moreira (2015), como baixos custos financeiros; possibilidade de utilização de variadas técnicas, quantitativas e qualitativas, para auxiliar o estudo; seu caráter contemporâneo e a intensidade da análise realizada. Tais aspectos contribuíram para a compreensão do referido tipo de estudo como o mais propício para buscar uma melhor avaliação de um grupo de estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública periférica fortalezense.

Para a aplicação do procedimento de estudo em destaque é fundamental a escolha de um caso em recorte, apresentando delimitações claras e objetivas, consistindo num método investigativo de caráter empírico, fundamentado no raciocínio indutivo e relacionado a uma forte inclinação para a descrição, características enfatizadas por Barroso (2016). O evento selecionado para o estudo precisa ser significativo e bastante representativo, enfatiza Severino (2007), de maneira que possibilite generalizações frente à situações comparáveis, oportunizando a elaboração de inferências.

5.2 Local do estudo

O presente estudo foi realizado na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Waldemar Falcão, situada no bairro Álvaro Weyne, periferia de Fortaleza. A referida instituição escolar é um dos equipamentos públicos mais antigos da localidade.

5.2.1 Raízes históricas: uma escola proletária

Em 1947 iniciou-se a instalação da Rede Ferroviária Federal S.A. (RFFSA), no atual Bairro Álvaro Weyne. As linhas férreas transportariam sal das salinas do Rio Ceará, importante rio que deságua na praia da Barra do Ceará, bairro nas proximidades

do Álvaro Weyne. Neste, A chamada “Oficina dos Urubus” foi estabelecida pela RFFSA.

A destacada companhia ferroviária tornou-se o principal pólo de atração demográfica da área onde só existia “floresta”, antigo nome do atual Álvaro Weyne²⁷. Para atender a demanda gerada pelos filhos dos funcionários da Rede Ferroviária, surgiu em 1948 o grupo escolar, portanto a escola tem uma origem fincada no atendimento aos filhos de trabalhadores. Posteriormente, transformou-se em escola patrimonial do Estado, depois denominada Valdemar Falcão²⁸, uma homenagem ao Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, ocupante da pasta entre os anos de 1937 e 1941, do Governo Vargas (1930-1945).

A escola em estudo está localizada ao lado de uma vila em que moravam antigos funcionários da RFFSA. Em frente à escola, existe uma grande comunidade chamada “Reino Encantado”, denominação criada por antigos moradores da localidade.

A partir de 2017, a destacada instituição de ensino passou a ser gradualmente transformada em escola estadual em regime de tempo integral (não profissionalizante). No ano de 2017, as turmas de 1º ano do ensino médio mudaram para tempo integral, com aulas distribuídas em dois turnos (manhã e tarde); em 2018 o referido regime foi aplicado às turmas de 2º ano e, finalizando o processo, as turmas de 3º ano passaram ao tempo integral em 2019.

5.2.2. Caracterização física

A escola dispõe atualmente dos seguintes equipamentos: 9 salas de aula, 1 laboratório de ciências, 1 laboratório de informática, 1 sala de vídeo, 1 secretaria, 1 cozinha industrial com depósitos de alimentos, 1 sala de multimeios, 1 depósito de materiais e arquivo morto, 1 banheiro masculino com 2 mictórios e 2 sanitários, 1

²⁷ Prefeito de Fortaleza em duas oportunidades: entre 1928 e 1930 e entre 1934 e 1936. Por sua preocupação com a arborização urbana e com a implantação de jardins floridos nas praças públicas ficou conhecido como o “prefeito das flores”. Fonte: MAIA, Geimison. Álvaro Weyne: Praça homenagem antigo morador do bairro. Disponível em <<https://www20.opovo.com.br>> Acesso em 06/06/2019.

²⁸ Cearense, nascido na cidade de Baturité em 1895. Antes de ser Ministro no Governo de Getúlio Vargas (1930-1945) foi advogado, delegado de polícia, professor de Direito, deputado federal e senador. Faleceu em Boston (EUA) em 1946. Disponível em <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/valdemar_falcao> acesso em 06/06/2017

banheiro feminino com 4 sanitários, 1 vestiário masculino com 4 chuveiros, 1 vestiário feminino com 4 chuveiros, 1 sala de recursos multifuncionais, 1 sala de coordenação e direção e 1 sala de professores.

5.2.3 Caracterização humana

A destacada instituição escolar conta com 459 alunos matriculados no ensino integral, noturno e uma turma de EJA. Trabalham na escola 1 diretora, 2 coordenadoras, 1 secretária, 1 assessora financeira, 10 funcionários terceirizados, 4 funcionários efetivos, 23 professores efetivos e 16 professores temporários.

5.3 Amostra ou participantes

Participaram voluntariamente da pesquisa alunos do terceiro ano do ensino médio, totalizando 50 estudantes, com idades entre 16 e 28 anos, matriculados em turmas integrais (turnos manhã e tarde) e no turno da noite. 35 estudantes estavam matriculados em turmas integrais e 15 estavam matriculados no turno da noite. Os 50 participantes da pesquisa foram divididos em três grupos conforme a seguinte disposição:

Grupo A: integrado por 20 participantes;

Grupo B: integrado por 15 participantes;

Grupo C: integrado por 15 participantes.

A opção por alunos do terceiro ano ocorreu devido à observação, por parte do autor deste trabalho, de maior maturidade dos participantes, elemento que facilitaria a aplicação da sequência didática.

5.4 Coleta de dados

Para a elaboração deste trabalho dissertativo, foram realizadas duas principais atividades; a aplicação de um questionário com estudantes e a aplicação de uma sequência didática.

Ainda no mês de setembro de 2018, procederam-se conversações com o núcleo gestor da escola nas quais foram explicadas as atividades que seriam desenvolvidas na mesma. Ressaltou-se que a presente pesquisa abrangeria a resposta de um questionário entre os alunos do 3º ano do ensino médio, mas que seria explicado aos estudantes que suas participações eram voluntárias, portanto não sofreriam qualquer tipo de coação ou sanção se não quisessem participar da pesquisa e que apenas 50 alunos do total de

estudantes das turmas de terceiros anos participariam da pesquisa. Consoantemente, foi explicado que os alunos teriam o direito à opção de desistência de participação na pesquisa em qualquer momento, não havendo qualquer prejuízo, coação ou sanção pela referida decisão. A direção da escola também foi informada sobre o compromisso referente à ética na pesquisa da não divulgação, por parte do pesquisador responsável, sob qualquer forma ou qualquer meio, dos nomes ou identificações dos alunos participantes.

O questionário (disponível no apêndice 1) consistiu numa preparação, um diagnóstico de apoio para a aplicação da sequência didática, pois seria utilizado para ter acesso aos conhecimentos prévios dos participantes da pesquisa sobre os temas abordados na sequência didática.

O questionário é composto por 15 perguntas, sendo 8 perguntas abertas e 7 fechadas, estas possibilitando ao aluno escolher uma dentre as opções de resposta, nas quais são solicitadas as opiniões dos participantes sobre questões relacionadas direta ou indiretamente aos conteúdos referentes à sequência didática.

Também foi apontado que após a aplicação do referido questionário proceder-se-ia ao desenvolvimento da parte principal desta dissertação, a execução de uma sequência didática. Assim, foram expostas as características da presente sequência didática, os objetivos de sua aplicação na escola e os benefícios de “testar” novas formas de ensino e aprendizagem. Por fim, a diretora do estabelecimento escolar assinou, em 19 de setembro de 2018, o Termo de Autorização e Existência de Infraestrutura (ver apêndice 4), documento no qual firma-se o compromisso de cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, de 07 de abril de 2016, e Norma Operacional nº 001/2013, pelo CNS, e disponíveis no Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa do IFCE.

Após o destacado momento de autorização do núcleo gestor escolar, nos dias 11, 12, 13, 14 e 18 de fevereiro de 2019, foi realizada a aplicação do questionário (ver apêndice) objetivando, prioritariamente, colher conhecimentos prévios dos estudantes sobre Direitos Humanos, interdisciplinaridade e formação integrada. Os estudantes foram informados, através da leitura e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver apêndice 1) e do Termo de Assentimento (ver apêndice 3) pelo autor deste trabalho dissertativo sobre em que consiste a pesquisa, seus objetivos, sua importância e as atividades a serem executadas no desenvolvimento da pesquisa.

O referido instrumento de pesquisa foi aplicado em sala de aula com a presença do autor da pesquisa. Os estudantes foram informados que suas participações seriam voluntárias, que tinham o direito à desistência da participação na pesquisa em qualquer momento, que seus nomes não seriam identificados no trabalho dissertativo, pois suas respostas seriam identificadas por códigos e não por seus nomes. Aos alunos menores de idade, foi ressaltado que para participarem da pesquisa careceriam da anuência de seus responsáveis através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, anuência não contestada pelos responsáveis dos participantes menores da pesquisa.

As respostas dos estudantes no questionário constituíram-se num importante diagnóstico para a aplicação da parte principal deste trabalho, a aplicação de um produto educacional que consiste num modelo de sequência atividade estruturada em quatro atividades, a saber:

Sequência didática com o conteúdo principal “Primeira Guerra Mundial” (1914-1918), aplicada entre nos dias 18, 19, 20, 21, 25, 26, 27 e 28 de fevereiro de 2019;

Sequência didática com o conteúdo principal “Revolução Russa”, aplicada entre os dias 06, 07, 11, 12, 13 e 14 de março de 2019;

Sequência didática com o conteúdo principal “Crise Mundial de 1929”, aplicada entre os dias 08, 09, 10, 11, 15, 16 e 17 de abril de 2019;

Sequência didática com o tema “Segunda Guerra Mundial (1939-1945)”, aplicada entre os dias 22, 23, 24, 25, 29 e 30 de abril de 2019.

A destacada sequência didática foi fundamentada em quatro principais categorias: ensino de História, Educação em Direitos Humanos, interdisciplinaridade e trabalho como princípio educativo. Para sua elaboração, contou-se com o estudo dos autores Maria Auxiliadora Schmidt, Jörn Rüsen, Conceição de Maria Pereira Pinto, Ednalva Padre Aguiar e outros.

Com a finalização do momento explicitado anteriormente, procedeu-se a aplicação do conjunto de atividades que compuseram o produto educacional, principal objetivo da elaboração deste trabalho dissertativo.

Ao final da aplicação da sequência didática com o conteúdo principal “Revolução Russa”, os participantes manifestaram outra vez²⁹ suas compreensões por escrito sobre formação integrada e, com o término da sequência didática com o

²⁹ A questão de número 15 do questionário é: “O que você entende por formação integrada”?

conteúdo principal “Segunda Guerra Mundial (1939-1945)”, os estudantes expressaram suas opiniões por escrito sobre este produto educacional e, também numa nova oportunidade³⁰, escreveram o que entendiam por Direitos Humanos.

5.5 Análise dos dados

A presença de perguntas fechadas no questionário nas quais o participante selecionaria uma opção delineou a possibilidade de levantar alguns dados quantificáveis, culminando com a elaboração de gráficos e tabelas, nos quais os números emitiram algumas informações, embora a análise do questionário e da sequência didática seja predominantemente qualitativa. Sobre o fenômeno verificado em trabalhos essencialmente qualitativos, mas que apresentam alguns aspectos quantitativos, Minayo (1994) expressa que não há oposição entre o conjunto de dados quantitativos e qualitativos devido ao fato de que a realidade abordada por eles dialoga de modo dinâmico, suprimindo qualquer dicotomia.

As perguntas fechadas presentes no questionário possibilitaram a obtenção de elementos informativos quantificáveis. Para a referida elaboração procedeu-se a técnica de codificação e tabulação³¹. São delineados comentários sobre as informações auferidas através do questionário.

Ao final desta pesquisa várias opiniões de alunos sobre a sequência didática, formação integrada e Direitos Humanos foram avaliadas através de análise de conteúdo.

5.6 Considerações éticas da pesquisa

A presente pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada em 03 de janeiro de 2019, sob o Parecer de número 3.106.199 e CAAE 03967018000005589³²

³⁰ A primeira oportunidade foi no questionário no qual a questão 13 é: “O que você sabe sobre Direitos Humanos?”

³¹ Segundo Gerhardt et al (2009), codificação é o processo através do qual os dados brutos são dispostos em símbolos que podem ser tabulados. A tabulação consiste em dispor em grupos e contar os casos presentes nas diversas categorias analisadas.

³² Disponível no apêndice 6.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO: ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA SITUADA NA PERIFERIA DE FORTALEZA - SUAS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS E PROFISSIONAIS (UM ESTUDO DE CASO)

Antes de iniciadas as atividades integrantes do produto educacional, foi aplicado um questionário, contendo perguntas abertas e fechadas, com uma parcela de alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio, na Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Valdemar Falcão, situada no Bairro Álvaro Weyne, periferia de Fortaleza. A aplicação do questionário, abaixo demonstrado, objetivou constatar algumas respostas dos estudantes sobre as condições sociais do entorno em que vivem, suas perspectivas educacionais e profissionais e, consoante, observar suas opiniões concernentes aos Direitos Humanos, interdisciplinaridade e formação integrada. Antes da aplicação, os participantes foram informados sobre o que é a pesquisa e os seus objetivos, o teor voluntário da participação, o caráter ético da pesquisa e procedera-se a uma leitura e explicação dos documentos que precisariam assinar para os interessados em participar e que seus nomes não seriam revelados na dissertação do trabalho.

Na primeira pergunta do questionário, foi solicitado que os participantes destacassem três aspectos considerados negativos sobre a localidade ou bairro onde residem. Observou-se neste quesito uma predominância de respostas referentes à insegurança, observando-se 38 referências ao tema sob diversos aspectos como:

“assaltos, confusões, violência” (A-3)³³

“violência extrema, insegurança” (A-15).

Outros problemas bastante referidos foram a carência de sustentabilidade ambiental e a carência ou má qualidade da saúde pública, revelando uma percepção, ainda que limitada, da relação entre ambiente sustentável e qualidade de vida. Neste aspecto, são referidos como problemas da comunidade:

“lixo nas ruas, lagoa suja” (C-15).

“[...] mau cheiro, [...]” (C-4)

No segundo momento, abrangido pelo presente instrumento de coleta, os participantes foram incentivados a emitirem suas opiniões com relação aos elementos que consideram favoráveis nos locais em que residem. O aspecto predominante positivo

³³ Conforme a divisão dos estudantes participantes da pesquisa, veiculada na p. 65, em três grupos: A, B e C.

destacado foi a proximidade e a qualidade das escolas, elemento que parece indicar uma percepção de que haver escolas na comunidade não é suficiente, elas também devem atender a um paradigma qualitativo, consoante as respostas indicadas abaixo.

“[...] tem escola perto” (B-2).

“Escolas com bom ensino” (C-8).

“Conhecer pessoas boas, escolas com bons professores e ensino”. (A-20)

Também aparecem indicações de opções de lazer ou diversão e, de modo interessante, várias referências à solidariedade presente na comunidade foram observadas.

“[...], ajuda das pessoas” (A-11).

“Ajuda entre vizinhos devido à amizade, serviços paralelos e mais baratos de pequenos empreendedores da região” (A-2).

Tal aspecto é destacado na pesquisa da antropóloga Hillaine Yaccoub, realizada na Barreira do Vasco, comunidade do Rio de Janeiro, em 2011. Yaccoub (2016) denominou esses laços de solidariedade desenvolvidos pelos moradores de “personificação do serviço”, pois, quando acontecem problemas ou carências, há sempre a possibilidade de recorrer a quem mora próximo, conhecido pelo nome e endereço, formando efetivas “economias de compartilhamento” que expressam mais do que técnicas e disposições para atender às necessidades.

Outras menores referências foram feitas ao saneamento básico, à iluminação pública, à acessibilidade do transporte público, ao estado das vias, à boa localização do bairro (sua proximidade com o centro da cidade), à proximidade com shoppings e supermercados. Porém, dezesseis (16) estudantes, (32,4%), afirmaram não haver ou desconhecer aspectos positivos no bairro em que moram.

Na terceira questão objetivou-se conhecer a opinião dos estudantes sobre a oferta de transporte público na comunidade, cujos resultados, por tratar-se de uma indagação com resposta fechada, compreendendo SIM, no caso da oferta ser entendida satisfatória pelo respondente ou NÃO, se o respondente, em sua opinião, expressar que a oferta do destacado serviço público não for satisfatória. Assim, foram obtidos os resultados definidos abaixo:

GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C		TOTAL	
SIM	7	SIM	5	SIM	6	SIM	18
NÃO	13	NÃO	10	NÃO	9	NÃO	32
TOTAL	20	TOTAL	15	TOTAL	15		50

Tabela 1: Opiniões sobre o transporte público (Fonte: o autor)

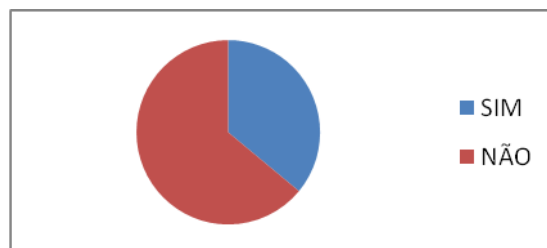


Gráfico 1: Opiniões sobre o transporte público (Fonte: o autor)

Observou-se uma percepção da necessidade de haver uma melhora na oferta do serviço, percepção melhor explicitada na questão posterior.

Como complemento das respostas negativas veiculadas na 3ª pergunta do referido instrumento de coleta de dados, os estudantes expressaram suas opiniões referentes à temática na quarta questão. A maioria das observações, dezesseis (16) notabilizadas, exprime reclamações contra o custo da passagem. Conforme Gomide et al (2006), o comprometimento com os gastos diários de transporte para os trabalhos pode afetar a capacidade de consumo de itens alimentares.

Em menor volume, foram identificadas queixas à falta de conforto ou má qualidade dos transportes, além de observações sobre a insegurança e a necessidade de diminuir o tempo de espera pelo coletivo. Confirma-se, assim, o exposto por Veiga (2011), ao apontar que o transporte urbano, um serviço fundamental, sendo oferecido de modo acessível, eficiente e com qualidade para o conjunto populacional, significam, essencialmente, exercício de direitos e consideração pela cidadania.

Na quinta questão, destacam-se as opiniões dos participantes sobre os serviços de saúde pública presentes em seu bairro. Numa indagação com respostas fechadas, a opção pelo SIM indicaria uma posição de satisfação com os destacados serviços públicos; a opção pelo NÃO expressaria não estarem satisfeitos.

GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C		TOTAL	
SIM	6	SIM	4	SIM	3	SIM	13
NÃO	14	NÃO	11	NÃO	12	NÃO	37
TOTAL	20	TOTAL	15	TOTAL	15		50

Tabela 2: Opiniões sobre os serviços de saúde pública (Fonte: o autor)

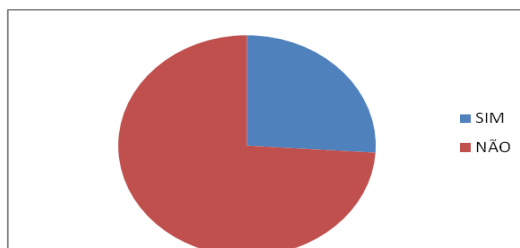


Gráfico 2: Opiniões sobre os serviços públicos de saúde (Fonte: o autor)

Como complemento à indagação anterior, a sexta indagação buscou identificar os motivos apresentados para o delineamento da insatisfação com os serviços públicos de saúde. Foram observadas dezenove (19) referências à necessidade de haver mais médicos para atender a população, compreendendo, assim, o principal motivo de insatisfação com o ressaltado serviço. Também ocorreram várias citações quanto à falta de medicamentos, referências à deficiência de condições de trabalho e à necessidade de melhorar a qualidade no atendimento. Notou-se, consoante, indicações concernentes à superlotação de pacientes e, de modo interessante, foi realçado o imperativo de haver mais responsabilidade da própria população com os equipamentos públicos de saúde.

As destacadas observações dos participantes expressam a consciência da importância da acessibilidade a serviços públicos de saúde com qualidade satisfatória, pois, de acordo com Albuquerque e Melo (2010), um eficaz e eficiente serviço público de saúde colabora com a economia doméstica e, como consequência, com o bem estar populacional, preponderantemente a de baixa renda. Outros, porém, preferiram não emitir respostas.

Sobre as opções de lazer, tema da sétima pergunta, 80% dos participantes indicaram não estar satisfeitos com as opções de lazer existentes no bairro, conforme o exposto abaixo.

GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C		TOTAL	
SIM	7	SIM	5	SIM	4	SIM	16
NÃO	13	NÃO	10	NÃO	11	NÃO	34
TOTAL	20	TOTAL	15	TOTAL	15		50

Tabela 3: Opiniões sobre as opções de lazer (Fonte: o autor)

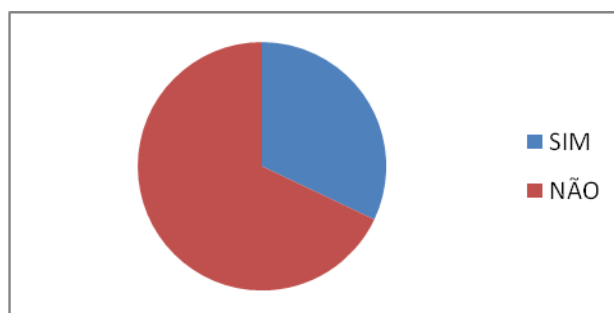


Gráfico 3: Opiniões sobre as opções de lazer (Fonte: o autor)

Na oitava indagação, os participantes que responderam NÃO à pergunta anterior elencaram os motivos que justificariam a opção pela resposta negativa. Entre os motivos veiculados para a insatisfação acima exposta, observou-se predominantemente nas respostas uma vinculação com a insegurança. Identificou-se interesse por mais praças, parques, pistas de skates e a falta de bons restaurantes também foi avaliada como

carência de opções de lazer. Em pesquisa realizada com adolescentes e jovens em escolas públicas de Fortaleza, Miranda, Souza Filho e Santiago (2014) apontam que o crescente uso da mídia como opção de lazer entre os jovens indica a carência de outras opções e ofertas culturais, fenômeno que implica na necessidade de ampliar o acesso de jovens em Fortaleza e no Brasil de um modo geral aos bens culturais.

A nona questão aborda a relação entre trabalho e estudo. Os estudantes deveriam expressar sua perspectiva quanto às categorias referidas. A primeira opção indicava a pretensão de começar a trabalhar antes de iniciar uma faculdade; a segunda opção apontava a intenção de começar a trabalhar quando estivesse cursando uma faculdade; a terceira escolha destacava o interesse de começar a trabalhar somente após a conclusão de um curso superior e, por último, a opção que identificava os alunos que já haviam entrado no mercado laboral.

GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C		TOTAL	
1ª opção	12	1ª opção	11	1ª opção	8	1ª opção	31
2ª opção	6	2ª opção	2	2ª opção	4	2ª opção	12
3ª opção	0	3ª opção	1	3ª opção	1	3ª opção	2
4ª opção	2	4ª opção	1	4ª opção	2	4ª opção	5
TOTAL	20	TOTAL	15	TOTAL	15		50

Tabela 4: Sobre a relação trabalho e estudo (Fonte: o autor)

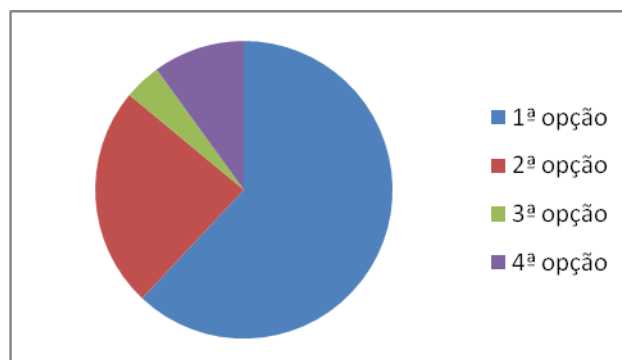


Gráfico 4: Sobre a relação trabalho e estudo (Fonte: o autor)

Conforme os dados dispostos acima, percebe-se, de modo enfático, que a maioria dos participantes (62%) expressou a intenção de começar a trabalhar antes de iniciar um curso superior. Ao considerar os dados das duas primeiras opções de resposta, percebe-se que 86% dos respondentes expressaram a pretensão de ingresso no mercado de trabalho antes da conclusão de um curso superior.

Em pesquisa realizada com estudantes do ensino médio de uma escola pública da periferia de São Paulo, Dimas Cabral constatou que o trabalho, para jovens alunos de famílias de baixo poder aquisitivo, é vinculado ao poder de compra, à possibilidade de

auferir autonomia concernente aos pais, à oportunidade de elaborar uma identidade própria distante do campo de influência familiar, ao crescimento pessoal e ao amadurecimento, com a eclosão da responsabilidade oriunda do ato de trabalhar refletida em sua personalidade (CABRAL, 2017).

As perspectivas educacionais e profissionalizantes dos respondentes foram elencadas em quatro opções, esboçadas na décima indagação, que delineiam trajetórias distintas na relação entre nível superior e curso profissionalizante das quais os estudantes deveriam identificar a alternativa que representaria seu interesse ou intenção quanto à interação faculdade/curso profissionalizante. As opções dispostas foram conforme seguem: fazer um curso profissionalizante antes de ingressar na faculdade; não fazer um curso profissionalizante e ingressar na faculdade; fazer apenas um curso ou cursos profissionalizantes e não ingressar na faculdade e, como derradeira alternativa, a não pretensão de fazer cursos profissionalizantes e não ingressar na faculdade.

As respostas marcadas nesta fase do questionário expressaram, felizmente, uma grata hegemonia da intenção de ingressar em um curso superior. Verificando os dois primeiros itens, que apontam o ingresso na faculdade como opção almejada, observa-se que mais de 72% (36) dos indivíduos abordados admite a intenção de fazer um curso superior. É também interessante notar que 82% (41) dos participantes manifestaram interesse em cursos profissionalizantes, sendo que 60% indicaram interesse em cursá-los antes de ingressar na faculdade. Tais indicadores apontam a preocupação da juventude periférica, filhos de trabalhadores pobres, de Fortaleza com seu futuro educacional e profissional, que eles parecem compreender a importância de uma devida formação para a vida profissional. As informações podem ser observadas na tabela exposta abaixo.

GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C		TOTAL	
1ª opção	10	1ª opção	8	1ª opção	12	1ª opção	30
2ª opção	3	2ª opção	2	2ª opção	1	2ª opção	6
3ª opção	6	3ª opção	3	3ª opção	2	3ª opção	11
4ª opção	1	4ª opção	2	4ª opção	0	4ª opção	3
TOTAL	20	TOTAL	15	TOTAL	15		50

Tabela 5: Sobre as perspectivas educacionais (Fonte: o autor)

A formação técnica, de acordo com Cabral (2017), ainda constitui-se num grande atrativo para os jovens das classes sociais mais baixas. O curso técnico, para

esses jovens, significa o primeiro passo no alcance de experiência profissional, sendo um grande elemento influenciador na escolha de um curso superior.

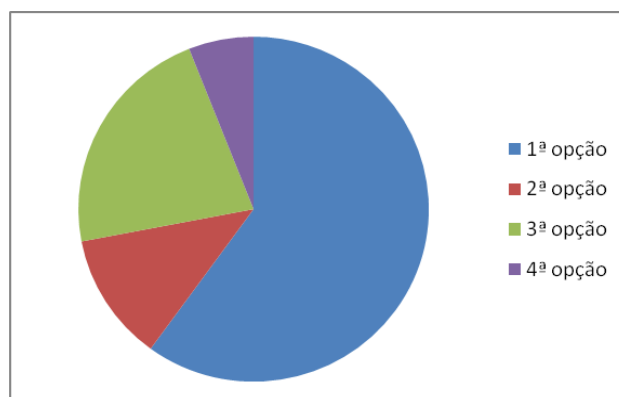


Gráfico 5: Sobre as perspectivas educacionais (Fonte: o autor)

A pergunta de número onze refere-se à situação de discriminação territorial. Os participantes responderam se achavam já ter sofrido discriminação, estando em outro bairro de Fortaleza, ao dizer em que bairro residem. 42 % dos estudantes respondeu afirmativamente, o que indica um alto índice de percepção sobre o evento explicitado.

Quando há uma forte tendência em avaliar as pessoas pelo local que residem, seus habitantes passam a padecer consideráveis perdas materiais e simbólicas, havendo a possibilidade de negação de emprego, de constrangimento social e discriminação ao expressar onde reside e o risco de precarização dos serviços e equipamentos públicos, na proporção em que, os profissionais evitam escolher trabalhar numa localidade por temer risco de vida (SILVA, 2008).

GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C		TOTAL	
SIM	8	SIM	6	SIM	7	SIM	21
NÃO	12	NÃO	9	NÃO	8	NÃO	29
TOTAL	20	TOTAL	15	TOTAL	15		50

Tabela 6: Sentimento de discriminação territorial (Fonte: o autor)

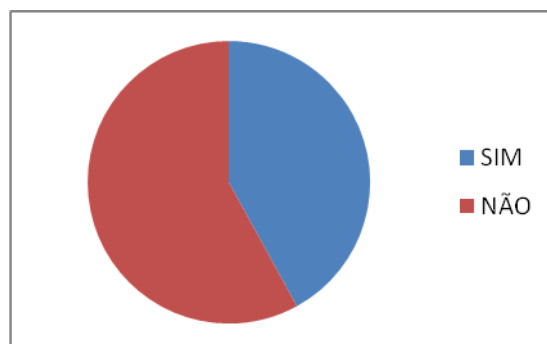


Gráfico 6: Sentimento de discriminação territorial (Fonte: o autor)

A décima segunda questão procurou observar a percepção dos adolescentes e jovens com relação ao sentir-se discriminado ou entender ter sofrido algum tipo de

preconceito de um modo geral, ampliando o leque de situações e não especificando, como na questão anterior, uma situação específica de vivência discriminatória, consistindo, assim numa questão complementar e aprofundada do item anterior. O respondente deveria indicar, respondendo de forma afirmativa (sim) ou negativa (não), se em alguma situação de sua vida considera que sofreu algum tipo de discriminação ou preconceito.

Conforme o exposto na tabela e no gráfico abaixo, das cinquenta pessoas indagadas, 29, correspondendo a um índice de 58% do total, confirmaram ter vivenciado alguma situação na qual foram pacientes de algum tipo de preconceito ou atitude considerada discriminatória.

GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C		TOTAL	
SIM	13	SIM	10	SIM	6	SIM	29
NÃO	7	NÃO	5	NÃO	9	NÃO	21
TOTAL	20	TOTAL	15	TOTAL	15		50

Tabela 7: Sentimento de discriminação ou preconceito em alguma situação da vida

(Fonte: O autor)

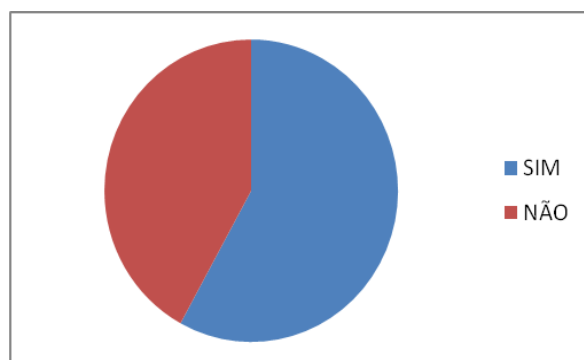


Gráfico 7: Sentimento de discriminação ou preconceito em alguma situação da vida

(Fonte: O autor)

A pergunta de número 13 expressa a intenção de observar, antes da aplicação da sequência didática, as definições dos estudantes sobre os Direitos Humanos. As respostas foram agrupadas em quatro grupos. Percepção ampla, referindo-se aos que revelaram uma compreensão coerente ou próxima de uma concepção plena dos destacados Direitos. Abaixo alguns exemplos.

“Conjunto de leis que na teoria protege o ser humano de abusos e injustiças” (A-15).

“É o direito de qualquer pessoa ter moradia, acesso à saúde (hospital), lazer e alimentação” (A-17).

Verifica-se que as definições acima expressam uma compreensão coerente ou próxima do esperado sobre Direitos Humanos. No primeiro exemplo, refere-se a uma proteção que engloba todas as pessoas contra abusos, denotando um aspecto fundamental dos referidos Direitos, resguardar o homem contra os abusos do poder político-econômico.

A segunda conceituação evoca um entendimento da amplitude social do realçado tema, que não se vincula exclusivamente à garantia de direitos civis e políticos, mas engloba a efetivação dos direitos econômicos e sociais da população.

O segundo grupo é constituído por definições que carecem de mais especificação, consoante os escritos abaixo.

“Como o nome já diz, vai ajudar a sociedade” (C-04).

“É o direito que cada ser humano tem de ser recebido em qualquer lugar e ser respeitado pela sociedade” (B-1).

São conceituações que emanam um entendimento limitado ou restrito do tema. Na primeira exposição, não é incorreto pensar assim, mas carece de explicar de que maneira ou de que forma os Direitos Humanos “ajudam a sociedade”. Na segunda, aponta uma visão dos referidos direitos vinculada ao respeito cotidiano que todos devem praticar, o que não é incorreto pensar assim, mas é incompleta com relação à questão.

GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C		TOTAL
Percepção ampla	1	Percepção ampla	1	Percepção ampla	2	4
Percepção parcial	6	Percepção parcial	3	Percepção parcial	3	12
Percepção "policialesca"	2	Percepção "policialesca"	2	Percepção "policialesca"	0	4
Não responderam ou afirmaram não saber responder	11	Não responderam ou afirmaram não saber responder	8	Não responderam ou afirmaram não saber responder	9	28
Resposta confusa	0	Resposta confusa	1	Resposta confusa	1	2
TOTAL	20	TOTAL	15	TOTAL	15	50

Tabela 8: Percepção dos Direitos Humanos (Fonte: O autor)

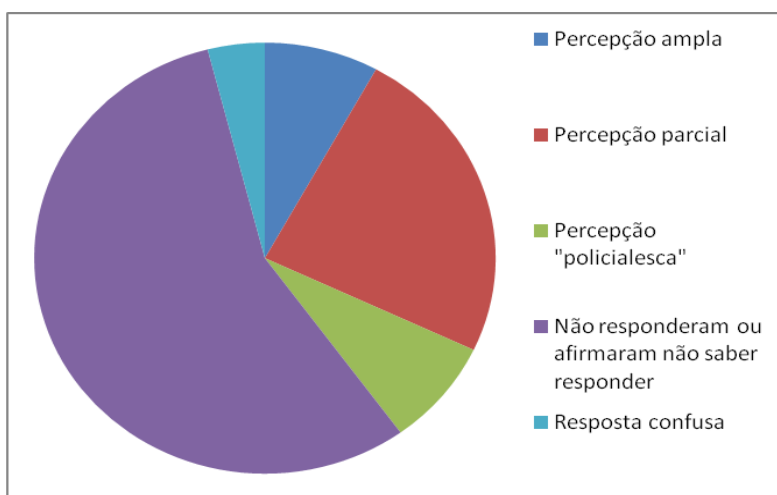


Gráfico 8: Percepção dos Direitos Humanos (Fonte: O autor)

Na questão de número 14, os participantes expuseram suas compreensões sobre interdisciplinaridade. As respostas foram agrupadas em três vertentes. Satisfatórias ou aproximadamente satisfatórias: englobando respostas que indicam uma compreensão coerente ou aproximadamente coerente da conceituação de interdisciplinaridade como não constituindo uma mera justaposição de saberes, mas, consistindo num diálogo articulado entre saberes através de um tema ou assunto proposto (PINTO, 2016), conforme os exemplos abaixo.

“Conexão entre diferentes tipos de saberes” (A-20).

“Uma ideia que seja complementar entre dois assuntos” (C-4).

Não satisfatórias: referindo-se às respostas sem nexos ou desvinculadas do conceito de interdisciplinaridade. É o que expressa o registro seguinte.

“Disciplina e aprendizado dentro de sua casa” (C-12).

“Disciplina aplicada na sala de aula” (A-11).

Por último, o grupo constituído pelos que não emitiram respostas, optando por deixar o quesito em branco, ou admitiram por escrito não saber responder ou desconhecer o tema.

Verificou-se que a maioria dos participantes indicou desconhecer o assunto ou tema, através de respostas nas quais afirmavam não saberem responder ou não emitiram resposta, totalizando 38 respondentes, o equivalente a 76% do total. Se adicionarmos a este percentual as respostas sem nexos ou desvinculadas do tema, observa-se que 86% do total de respondentes, 43 alunos, demonstraram desconhecimento do assunto. Apenas 7 estudantes (14%) emitiram respostas que indicam haver um entendimento parcial ou próximo do que seja interdisciplinaridade.

GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C		TOTAL
Satisfatória ou aproximadamente satisfatória	1	Satisfatória ou aproximadamente satisfatória	4	Satisfatória ou aproximadamente satisfatória	2	7
Não satisfatória	2	Não satisfatória	1	Não satisfatória	2	5
Não responderam ou afirmaram não saber responder	17	Não responderam ou afirmaram não saber responder	10	Não responderam ou afirmaram não saber responder	11	38
TOTAL	20	TOTAL	15	TOTAL	15	50

Tabela 9: Compreensão sobre interdisciplinaridade (Fonte: O autor)

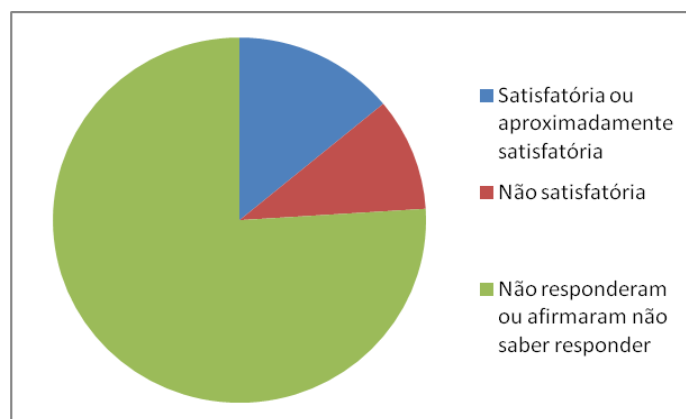


Gráfico 9: Compreensão sobre interdisciplinaridade (Fonte: O autor)

A última pergunta consistiu em verificar o que os alunos poderiam entender por formação integrada. Tendo como parâmetro a questão anterior, as definições apresentadas pelos participantes foram agrupadas em satisfatórias ou aproximadamente satisfatórias, referentes às respostas que revelaram o entendimento, ao menos aproximadamente, da destacada questão como a uma integração entre formação geral (humana e científica) e formação para o trabalho. Apenas um participante atendeu ao salientado pré-requisito ao escrever ser “Uma formação que te prepara tanto para a cidadania quanto para o mercado de trabalho” (C-7).

Não satisfatórias: referentes aos registros não coerentes com a conceituação veiculada anteriormente. Constituem exemplos os escritos abaixo.

“É um curso de formação de algum emprego” (B-10).

“Formação do indivíduo influenciada por aspectos da comunidade” (A-4).

O terceiro grupo engloba os que não responderam ou afirmaram não saber responder.

Na referida questão, um número ainda maior, confrontando com a indagação anterior, indicou não saber responder ou não apresentaram resposta para o realçado item do questionário, 41 participantes correspondendo um percentual de 82% do total de respondentes. Este dado aumenta se for adicionado ao conjunto dos que emitiram

respostas não satisfatórias sobre o tema, evoluindo para 98% do número total de respondentes – 49 alunos. Apenas 1 estudante (2%) indicou um entendimento mais coerente sobre a questão.

GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C		TOTAL
Satisfatória ou aproximadamente satisfatória	1	Satisfatória ou aproximadamente satisfatória	0	Satisfatória ou aproximadamente satisfatória	0	1
Não satisfatória	4	Não satisfatória	3	Não satisfatória	1	8
Não responderam ou afirmaram não saber responder	15	Não responderam ou afirmaram não saber responder	12	Não responderam ou afirmaram não saber responder	14	41
TOTAL	20	TOTAL	15	TOTAL	15	50

Tabela 10: Compreensão sobre formação integrada (Fonte: O autor)

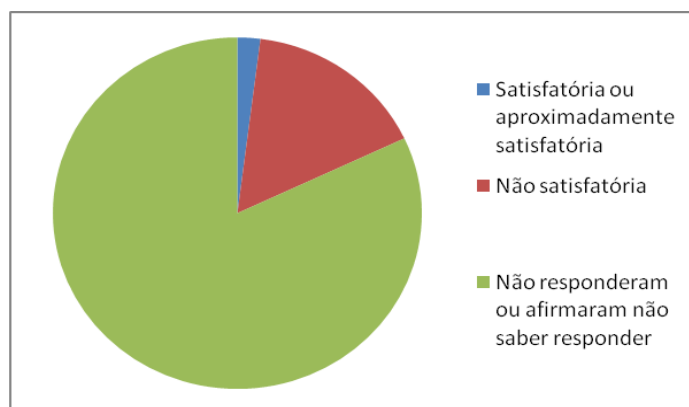


Gráfico 10: Compreensão sobre formação integrada (Fonte: O autor)

7. O PRODUTO EDUCACIONAL (UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA)

Na perspectiva de promover os Direitos Humanos dentro do ensino de História, propõe-se um produto educacional, na forma de sequência didática, fundamentado na interdisciplinaridade e na perspectiva de uma formação integrada. Os quatro pilares que fundamentam o referido produto são ensino de História; educação em Direitos Humanos; interdisciplinaridade e formação integrada (na perspectiva do trabalho como princípio educativo).

Sequência didática consiste num conjunto de atividades vinculadas objetivando trabalhar com certo conteúdo, carecendo de um planejamento para a definição de cada momento ou atividade para trabalhar os conteúdos de modo integrado, visando a uma melhor dinâmica no processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA, 2013). Além de colaborar para uma melhor apreensão, por parte dos alunos, dos conhecimentos, a sequência didática possibilita também ao professor que tenha fragilidade em algum conhecimento de sua área, a oportunidade de auferi-lo durante a preparação para lecionar tal assunto (MOTA, 2017)

A sequência didática foi proposta para os seguintes temas, abordados na disciplina de História, do 3º ano do ensino médio: Primeira Guerra Mundial (1914-1918); Revolução Russa de 1917; A Crise Mundial de 1929 e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Constituem os objetivos do referido produto:

7.1 Objetivo geral:

Elaborar uma sequência didática para o ensino de História, tendo como eixo temático os Direitos Humanos, na perspectiva de uma formação integrada.

7.2 Objetivos específicos:

Contribuir para a difusão de uma cultura de Direitos Humanos nas escolas públicas de ensino médio;

Valorizar uma abordagem interdisciplinar através do ensino de História;

Imprimir ao ensino de História um enfoque na formação integrada através do diálogo com outras disciplinas e da interação com a Educação em Direitos Humanos.

7.3 Estrutura das aulas das sequências didáticas

7.3.1 Sequência didática desenvolvida com o conteúdo principal – A Primeira Guerra Mundial.

Plano de aula.

Tempo estimado: 3 aulas

Conteúdo principal: A Primeira Guerra Mundial.

Objetivo geral: Compreender as relações entre saúde e Direitos Humanos através do ensino de História

Objetivos específicos:

- Compreender as relações entre saúde e Direitos Humanos;
- Refletir sobre a influência da Primeira Guerra Mundial na pandemia de Gripe Espanhola em 1918;
- Perceber a complexidade do conceito de saúde como fenômeno de ordem social;
- Identificar os antecedentes históricos que propiciaram a eclosão da Primeira Guerra Mundial;
- Perceber como a Guerra contribuiu para o fortalecimento da participação feminina na sociedade;
- Entender a saúde dos trabalhadores como Direitos Humanos que devem ser considerados e respeitados pelos agentes econômicos da sociedade.
- Considerar o trabalho como um fenômeno de permanente reflexão.

Metodologias e estratégias.

- Estudo e apresentação de temas em grupos;
- Comentário participativo do professor;

Critérios de avaliação.

Ao final da sequência, foi observado se os estudantes, através das atividades desenvolvidas expressaram compreensões sobre

- A relação entre saúde e Direitos Humanos;
- Os motivos que geraram a Guerra e os principais aspectos do conflito,
- As relações entre saúde, trabalho e Direitos Humanos.

1º momento da sequência: A realidade local como fator inicial.

Exemplificando, conforme o jornal Diário do Nordeste, de 25 de setembro de 2017, o surto de chikungunya³⁴ atingiu todos os bairros de Fortaleza. O tema chikungunya foi o ponto de partida de uma sequência didática aplicada numa aula, para alunos de terceiro ano do ensino médio, na escola Waldemar Falcão. O impacto da doença no bairro onde está localizada a escola motivou a escolha desse assunto.

Duas perguntas nessa primeira parte da sequência foram feitas aos alunos em sala de aula: Quem contraiu a destacada enfermidade? Quem possui familiares que contraíram a doença? Todas as turmas de alunos, um total de cinco, do terceiro ano do ensino médio consultadas, apresentaram casos de alunos atingidos pela chikungunya e, em maior número, os estudantes apontaram a ocorrência em familiares. Seguiu-se um comentário participativo sobre a doença, como é transmitida, os sintomas descritos pelos próprios alunos que a contraíram.

Com o intuito de exemplificar, considerando o caráter ético da pesquisa, apresenta-se abaixo, de modo sintético, respostas dos estudantes sobre a chikungunya durante aulas realizadas em algumas turmas de 3ºs anos, nesta primeira etapa da sequência didática. As denominações das turmas são fictícias para preservação da identidade dos estudantes.

Aula realizada no dia 18/02/2019:

TURMA	ALUNOS PRESENTES	AFIRMARAM TER CONTRAÍDO A DOENÇA	AFIRMARAM QUE PARENTES CONTRAÍRAM A DOENÇA
AZUL	14	2	8

Quadro 1: Turma azul - Alunos e parentes que contraíram a chikungunya (Fonte: o Autor, 2019)

³⁴ Doença viral transmitida pelos mosquitos *Aedes aegypti* e *Aedes albopictus*. Seus principais sintomas são febre alta; fortes dores nas articulações (das mãos, pés, tornozelos, dedos, pulsos). O paciente também pode apresentar cefaléia, dores musculares e manchas vermelhas na pele (Fonte: Fundação Oswaldo Cruz. Chikungunya: Sintomas, prevenção e transmissão. Disponível em <<https://www.bio.fiocruz.br/index.php/chikungunya-sintomas-transmissao-e-prevencao>>)

Aula realizada no dia 18/02/2019:

TURMA	ALUNOS PRESENTES	AFIRMARAM TER CONTRAÍDO A DOENÇA	AFIRMARAM QUE PARENTES CONTRAÍRAM A DOENÇA
AMARELA	16	3	11

Quadro 2: Turma amarela - Alunos e parentes que contraíram a chikungunya (Fonte: O autor, 2019)

Aula realizada no dia 19/02/2019

TURMA	ALUNOS PRESENTES	AFIRMARAM TER CONTRAÍDO A DOENÇA	AFIRMARAM QUE PARENTES CONTRAÍRAM A DOENÇA
VERDE	15	4	10

Quadro 3: Turma verde - Alunos e parentes que contraíram a doença (Fonte: O autor, 2019)

As informações acima, embora tenham sido constatadas em apenas algumas turmas, expressam o impacto do surto de chikungunya naquela localidade, uma memória muito presente no cotidiano e no imaginário da comunidade.

2º momento: a realidade local como promotora do diálogo interdisciplinar

Após as informações, comentários e reflexões sobre a doença. Os alunos receberam um texto, indicado abaixo do comentário desta fase da sequência, para pesquisarem e manifestarem conjuntamente o que aprenderam sobre as distinções entre surto, epidemia, pandemia e endemia. As turmas foram divididas em quatro grupos os quais deveriam explicar para os outros o tema definido pelo professor para cada equipe, conforme o disposto abaixo:

GRUPO	ASSUNTO
A	SURTO
B	EPIDEMIA
C	PANDEMIA
D	ENDEMIA

Quadro 4: Grupos para estudo sobre surto, epidemia, pandemia e endemia (Fonte: O autor, 2019)

Metodologia utilizada: Estudo e apresentação dos temas em grupos.

Recurso utilizado (texto). MATSUKI, Edgard. Surto, epidemia, pandemia e endemia- entenda as diferenças. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/surto-epidemia-pandemia-e-endemia-entenda-qual-e-a-diferenca-entre-eles.htm>. Acesso em: 03/12/2018.

3º momento: tema abrangente de ligação

Após o enfoque nas distinções apresentadas anteriormente, ensejou-se uma oportunidade para a abordagem de um tema mais amplo, relacionado ao estudo realizado aos dois primeiros momentos da sequência e concernente a um evento histórico de maior amplitude. Na atividade aqui relatada, o tema abrangente em questão foi a Pandemia de Gripe Espanhola de 1918. O recurso utilizado para o estudo do tema foi o próprio livro didático adotado pela escola.

O realçado evento histórico guarda relação com o momento inicial da sequência, pois trata-se de ação viral sobre a comunidade, doenças que a afligem. É um assunto inerente ao estudado na segunda parte da sequência: surto, epidemia, pandemia, endemia e vírus. Mas a Gripe Espanhola constituiu-se num fenômeno histórico de maior impacto, mais “universal”, e guarda uma forte relação com o tema principal da aula, a Primeira Grande Guerra, pois a grande aglomeração dos soldados nos acampamentos foi apontada como um das razões para a proliferação da doença. Este momento da sequência liga-se às duas partes iniciais, segue uma trajetória do local para o universal, do específico para o geral, e prepara, permite uma introdução ao tema principal, pois também é parte específica dele.

As três primeiras partes da sequência possibilitam ao estudante: a percepção da abrangência dos estudos históricos, a historicidade da comunidade, as relações entre os fatos, sua dinamicidade, como o estudo da História também contribui para os conhecimentos presentes em outras disciplinas e que estas consoantes auxiliam na construção e reflexão dos saberes históricos.

Metodologia utilizada: comentário participativo do professor.

Recurso utilizado: texto- TAMARINO, ÁTILA. O que foi a Gripe Espanhola de 1918. In BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, sociedade e cidadania. 3º ano. 2ª edição. São Paulo: FTD, 2016, p. 50 (Coleção: História, sociedade e cidadania).

4º momento: O principal conteúdo

No exemplo demonstrado, o tema principal, a Primeira Guerra Mundial, deve ser explorado pelo professor de forma também participativa. O assunto foi dividido em tópicos para que os estudantes pesquisassem no livro didático utilizado pela escola. Após os estudos, foi solicitado que os grupos apresentassem o que estudaram com a orientação, as devidas observações e comentários do professor. Os grupos foram distribuídos conforme os seguintes assuntos:

GRUPO	TEMA
A	MOTIVOS DO CONFLITO
B	AS FASES DO CONFLITO
C	A PARTICIPAÇÃO DA MULHER
D	A ENTRADA DOS EUA NA GUERRA E A PARTICIPAÇÃO DO BRASIL
E	OS TRATADOS DE PAZ,

Quadro 5: Grupos para estudo sobre a Primeira Guerra Mundial (Fonte: O autor, 2019)

Metodologia: estudo e apresentação de temas em grupos; comentário participativo do professor.

Recursos: livro didático- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, sociedade e cidadania. 3º ano. 2ª edição. São Paulo: FTD, 2016, p. 29-37. (Coleção: História, sociedade e cidadania).

5º momento: divulgação dos Direitos Humanos

Esta parte da sequência objetiva integrar o que foi estudado e discutido com a Educação em Direitos Humanos. Estabelecendo relações com as partes contempladas, a epidemia de chikungunya no bairro, a proliferação de doenças, a Gripe Espanhola, a Primeira Guerra Mundial, abri-se a oportunidade de reflexão e propagação de um direito humano básico – o direito à saúde. A partir da leitura, compartilhada do professor com os estudantes, do artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos humanos, alguns questionamentos foram dirigidos aos alunos. Conforme o destacado artigo:

- O conceito de saúde refere-se somente à saúde física? Comente.
- Quais relações existem entre o direito à saúde e outros direitos?

As indagações retrocitadas oportunizaram a compreensão, por parte dos estudantes, de que a efetivação do referido direito está, como é característico dos Direitos Humanos, comprometido com a efetivação de outros direitos, como o direito à alimentação, ao trabalho digno, à aposentadoria, à remuneração suficiente para a garantia do bem-estar, à paz na sociedade. Esse reconhecimento de que existe uma dependência entre esses direitos está presente no artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

“Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade” (ONU, 1948).

Nesta parte da sequência deve ser oportunizada aos estudantes uma reflexão sobre essa dependência existente entre os vários DH. Sobre como o desemprego, a falta de moradia decente, os baixos salários, uma ordem econômica que aprofunda a desigualdade social e outras questões sociais contribuem para a negação do direito à saúde, reconhecido também por nossa Carta Magna de 1988, em seu artigo sexto, como um direito social.

Durante a aplicação da sequência foi lido e comentado com os estudantes os referidos artigos, ressaltando a ideia das relações entre os direitos e como o fato de tão importante direito estar reconhecido juridicamente não implica em sua efetiva garantia na comunidade, mas o reconhecimento legal constitui-se num importante reforço na luta pela efetivação do direito. O mais importante é a percepção por parte do aluno que a temática dos Direitos Humanos está presente em seu cotidiano, nos locais que frequenta, que está presente em várias questões debatidas pela comunidade e que eles precisam ser considerados em conjunto e não numa perspectiva dispersiva. Abaixo é apresentado um quadro que sintetiza as principais respostas verbalizadas pelos estudantes.

QUESTIONAMENTO	RESPOSTAS PREDOMINANTES
O conceito de saúde refere-se somente à saúde física? Comente	Não. A pessoa sem condições de se alimentar bem poderá ficar doente. Não. Se não tiver bem com a família pode ter sua saúde afetada. Não. Saúde é o bem estar da pessoa.

Quais relações existem entre o direito à saúde e outros direitos?	Tem ligação com o direito ao trabalho, pois sem trabalho as coisas ficam mais difíceis. Se não tiver um bom atendimento médico no bairro esse direito não acontece.
---	--

Quadro 6: Respostas dos estudantes sobre o conceito de saúde (Fonte: O autor, 2019)

Metodologia utilizada: leitura compartilhada entre professor e alunos; proposição de duas questões sobre a leitura para serem discutidas e comentadas verbalmente pelos alunos.

Recursos utilizados: Cópias do artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

6º momento: o trabalho como princípio educativo

Em conformidade com o enfoque acima definido que o direito humano à saúde, contemplado no 5º momento da sequência, deve oportunizar uma abordagem reflexiva nesta última parte da sequência.

Na condução do exemplo aqui referido, a sequência foi encerrada com a leitura e discussão sobre a matéria jornalística que traz como título “Empresas que promovem ações voltadas para a saúde e bem-estar têm colaboradores mais produtivos”. (RIBEIRO, 2017) A referida reportagem destaca a política de empresas que objetivam estimular a qualidade de vida no interior da empresa, investindo na saúde e no bem-estar de seus trabalhadores, pois observam a relação entre a saúde do trabalhador e a produtividade da instituição. A leitura possibilitou pensar sobre as relações de trabalho na contemporaneidade.

Os estudantes foram incentivados a expressarem suas opiniões sobre a atuação dessas empresas. Os alunos levantaram questionamentos do tipo: “Essas empresas estão agindo com inteligência”; “É verdade que pensam no lucro, mas pelo menos pensam também no trabalhador” e outros comentários, nos quais, de um modo geral, prevaleceu uma percepção de que tais instituições, em última instância estão defendendo sua lucratividade no mercado, mas, simultaneamente, admitiu-se a disponibilidade de benefícios ao trabalhador, de um modo geral, prevaleceu uma visão de que “é melhor existir empresas que tenham essa postura do que instituições que não expressam qualquer preocupação com o bem-estar de sua equipe.”

O exemplo acima exposto demonstra o que se pretende com a abordagem desta parte da sequência. Os estudantes devem compreender o trabalho:

- Numa perspectiva humanizadora;
- Considerando o seu valor social de promoção da dignidade humana
- Como um fenômeno de permanente reflexão na sociedade;
- valorizando seu princípio educativo.

Metodologia utilizada: leitura compartilhada; comentários participativos.

Recursos utilizados: Cópias da matéria jornalística “Empresas que promovem ações voltadas para a saúde e bem-estar têm colaboradores mais produtivos” (RIBEIRO, Mateus. Tribuna do Ceará, 04/04/2017).

7.3.2 Sequência didática desenvolvida com o conteúdo principal: Revolução Russa de 1917

Plano de aula.

Tempo estimado: 3 aulas.

Conteúdo: Revolução Russa de 1917.

Objetivo geral: Identificar a vinculação existente entre Revolução Russa e direitos sociais.

Objetivos específicos:

- Compreender a importância da Revolução Russa com relação a efetivação do direito humano à educação;
- Verificar os antecedentes históricos que proporcionaram a eclosão da Revolução Russa;
- Diferenciar os Direitos Humanos conforme a classificação elaborada por Norberto Bobbio;
- Destacar os principais acontecimentos da Revolução e suas implicações no cenário mundial;
- Compreender o que é e a importância da formação integrada.

Metodologias e estratégias:

- Estudo e apresentação de temas em grupos.
- Comentários participativos do professor.

Critérios de avaliação.

Com o término da sequência, procedeu-se uma análise da compreensão dos alunos sobre formação integrada.

1ª momento: Realidade local

Sequência iniciada com um breve histórico da própria escola, a Escola de Ensino Médio Integral Valdemar Falcão, fundada em 1948 com o objetivo principal de atender a demanda dos filhos dos funcionários da antiga Rede Ferroviária Federal S.A.(RFFSA), posteriormente, passou para a tutela do governo estadual. Portanto, uma instituição educativa nascida com uma relação próxima com uma determinada categoria de trabalhadores. Após a exposição de um breve histórico da escola, os alunos foram convidados a emitir opiniões ou comentários sobre a importância da escola para a comunidade. Os estudantes foram incentivados a comentar sobre a importância dessa escola para a comunidade, como a referida instituição têm influenciado a trajetória de vida deles, de familiares, de amigos e de conhecidos.

Metodologia utilizada: comentário participativo.

2º momento: A realidade local como promotora do diálogo interdisciplinar

Neste momento, foi destacado que o serviço educacional prestado pela Escola Valdemar Falcão integra os chamados direitos sociais. Possibilitou-se um diálogo com as disciplinas de Sociologia e Filosofia. Seguiu-se um estudo da classificação dos direitos, apresentada no quadro-branco, conforme a Filosofia de Norberto Bobbio (1909-2004), Filósofo e político italiano, explicada em Baruffi (2006), que diferencia os direitos entre os de primeira geração (relativos às liberdades individuais, como a liberdade de expressão); os direitos de segunda geração (abrangendo direitos sociais, econômicos e culturais, como o direito à alimentação, à saúde e à educação); os de terceira geração (o direito ao desenvolvimento sustentável e o direito à convivência pacífica) e “os direitos do gênero humano” (BARUFFI, 2006, p.41), que seriam os de quarta geração (a solidariedade entre povos e nações, por exemplo).

Após um comentário do professor, os alunos elaboraram uma curta produção textual com o título: “A relação entre os direitos humanos, conforme a classificação de Norberto Bobbio”. Na referida atividade, os alunos deveriam citar exemplos, através de fatos, que corroboram a interação existente entre os direitos.

Metodologia utilizada: Comentário participativo, produções textuais.

Recursos utilizados: quadro-branco, cadernos.

3º momento: Tema abrangente de ligação: A revolução educacional promovida pelos bolcheviques

Neste momento, promoveu-se uma síntese dos principais aspectos do projeto educacional estabelecido nos primeiros anos da Revolução Russa: universalização do direito à educação, o conceito de politécnica, pelo qual “[...] os alunos tinham oportunidade de realizar não apenas vários ofícios com a finalidade de escolher no futuro uma especialização, mas também de conhecerem os fundamentos técnicos, científicos e sociais do próprio processo de produção.” (SALA; MALACARNE, 2017), a gratuidade e obrigatoriedade da educação, a escola única e a formação integrada.

4º momento: o principal conteúdo – A Revolução Russa de 1917

Com a reflexão conduzida sobre a escola local, a classificação dos direitos, conforme a filosofia jurídica de Norberto Bobbio, as conquistas educacionais da Revolução Russa, conduziu-se à distribuição de tópicos concernentes à referida Revolução por grupos: o contexto político-econômico da Rússia czarista; o Domingo Sangrento; a Revolta do Encouraçado Potenkim; bolcheviques e mencheviques; a Rússia na Primeira Guerra Mundial; a derrubada da monarquia; o governo provisório e a Revolução Bolchevique. Após os alunos manifestaram o que leram com a orientação e os comentários do professor.

GRUPO	TEMA
A	Contexto político-econômico-social da Rússia czarista
B	Distinções entre mencheviques e bolcheviques
C	O Domingo Sangrento
D	A revolta do Encouraçado Potenkin
E	A participação russa na Primeira Guerra Mundial
F	A derrubada do czarismo e o Governo Provisório da Revolução
G	A Revolução bolchevique e o governo de Lênin.

Quadro 7: Grupos de estudos sobre a Revolução Russa (Fonte: O Autor, 2019)

Metodologia utilizada: pesquisa em grupos; apresentação dos grupos de pesquisa e comentários participativos do professor.

Recurso utilizado: Livro didático- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, sociedade e cidadania. 3º ano. 2ª edição. São Paulo: FTD, 2016, p. 38-46. (Coleção: História, sociedade e cidadania).

5º momento. Divulgação dos Direitos Humanos

Foi realizado um comentário participativo sobre o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que expressa a universalidade do direito à educação e sua essência ética e social, e o artigo 205 de nossa Carta Magna, que confirma o referido artigo da DUDH, apontando também as responsabilidades de cada ente social e os objetivos gerais da educação. Neste aspecto procurou-se refletir sobre o caráter revolucionário do direito humano à educação, que mesmo reconhecido por nosso principal documento legal, deve ser encarado como uma luta permanente dos trabalhadores para a construção de uma educação pública de qualidade para todos, e não assimilar a ingênua ideia de que “se já está na lei, então está tudo garantido”. Abaixo, os dois artigos contemplados.

“Artigo 26º

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade de oportunidade, em função do seu mérito.

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais e religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.” (ONU, DUDH, 1948)

“Art. 205. 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.” (BRASIL, Constituição Federal de 1988, 2017).

Outro elemento, percebido pelos estudantes é a semelhança, quanto ao principal objetivo da educação, nos dois documentos: “a plena expansão da personalidade humana”, na DUDH, e o pleno desenvolvimento da pessoa (em primeiro plano) em nossa Constituição.

Metodologia utilizada: Comentário participativo.

Recurso utilizado: Cópias do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e cópias do artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988.

Referências:

- Organizações das Nações Unidas, Brasil, Declaração dos Direitos Humanos. Disponível em < <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>.> Acesso em 09/11/2018

- BRASIL, Constituição Federal de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 09/11/2018

6º momento: O trabalho como princípio educativo

Foi entregue aos alunos um resumo de uma pesquisa sobre o reaproveitamento do plástico como matéria-prima para a produção de papel. No referido estudo, “tampinhas, rótulos de garrafa, embalagens de salgadinhos e até polêmicas sacolas de supermercados podem servir de matéria prima para a confecção do novo papel” (ASSISBRAC, 2012). A partir do texto, os alunos foram incentivados a comentarem sobre as mudanças que essa tecnologia produz no trabalho, sobre como a própria atividade laboral motivou o surgimento desse estudo, a relação que deve existir entre trabalho, educação e sustentabilidade ambiental e, em última instância, possibilitou-se uma referência à essência histórica-ontológica da relação trabalho-educação.

Depois da referida atividade, foi exibida, na sala de vídeo da escola, a matéria jornalística “Instituto Federal em Pau dos Ferros ensina filhos de agricultores a criar abelhas e empregos”. Após a exibição da realçada matéria jornalística, os estudantes responderam o que entenderam por formação integrada por escrito. Algumas das referidas opiniões estão indicadas e comentadas na avaliação deste produto educacional.

Metodologia utilizada: Leitura, exposição de opiniões, exibição de matéria jornalística em vídeo, produção textual.

Recursos utilizados: cópias de texto, TV, pen drive, sala de vídeo.

Referências.

- ASSISBRAC. Brasileiros desenvolvem tecnologia para transformar plástico em papel. 2012. Disponível em <<http://www.assisbrac.org.br/brasileiros-desenvolvem-tecnologia-para-transformar-plastico-em-papel/>> Acesso em 10/10/2018

- Instituto Federal em Pau dos Ferros ensina filhos de agricultores a criar abelhas e empregos. Disponível em < <https://m.youtube.com/watch?v=cfemqmNG6SY>>

7.3.3. Sequência didática desenvolvida com o tema principal: Crise mundial de 1929

Plano de aula.

Tempo estimado: 3 aulas.

Conteúdo principal: Crise Mundial de 1929.

Objetivo geral: Refletir sobre os impactos da Crise Mundial de 1929 na dimensão econômica, na política e na social.

Objetivos específicos:

- Identificar os motivos que geraram a Crise Mundial de 1929;
- Refletir sobre as consequências de uma crise econômica nas dimensões política e social.
- Compreender o direito ao trabalho digno e a proteção social aos trabalhadores como elementos fundamentais dos Direitos Humanos;
- Entender a importância da prática de uma economia solidária.

1º momento: Realidade local

A sequência foi iniciada com um comentário participativo sobre o aumento do custo de vida. Foi discutido como o aumento dos preços dos produtos e serviços indispensáveis afeta a vida das pessoas em muitos aspectos, como o crescimento do preço de certos produtos “forçam” o aumento de outros preços. Um fenômeno concreto que aflige a vida dos estudantes, suas famílias e da comunidade. A luta cotidiana para garantir o pão diário, a sobrevivência em tempos de crise política e econômica, viver no dilema de sofrer com o desemprego ou conseguir manter o trabalho diante de uma conjuntura econômica que desemprega.

2º momento: A realidade local como promotora do diálogo interdisciplinar

Foi proposto aos alunos um desafio – encontrarem a solução de um problema envolvendo conhecimentos matemáticos: “Se o preço de um quilo de feijão aumentou de cinco reais para sete reais, durante um primeiro período de um mês, e no segundo período, também de um mês, o preço do mesmo produto subiu de sete para dez reais, então qual foi o aumento percentual acumulado do produto nos dois meses?” Após discutirem, fazerem cálculos conseguiram encontrar a resposta. A seguir, foi realizada uma leitura compartilhada entre professor e alunos de um texto sobre o conceito de inflação e os tipos de inflação³⁵.

³⁵ Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/economia/inflacao.htm>>

3º momento: O tema abrangente de ligação

Abordar o desenrolar histórico do nazismo na Alemanha, durante as décadas de 1920 e 1930, objetivando primordialmente observar as relações entre a Crise mundial de 1929 e o fortalecimento do nazismo no referido país, apresentou-se como uma importante temática formatadora de uma preparação, um forte “gancho” que desenha uma introdução ao tema principal – A Crise Mundial de 1929. Como o cenário de depressão econômica, desemprego, miséria e, conseqüentemente, de desesperança geral, gerado pela referida Crise, contribuiu decisivamente para a ascensão política de uma doutrina ditatorial, antidemocrática e desumana. Mas uma vez, foi possibilitada através da leitura da página 88 do livro didático³⁶ adotado pela escola, comentários e reflexões, a percepção da efetiva interação entre os fatos, o dinamismo existente na historicidade humana, e, de que forma ou sob quais aspectos esses exemplos do passado estão vivos na contemporaneidade. Neste aspecto, pode-se fazer um diálogo com o presente, como o atual cenário econômico brasileiro tem contribuído para o crescimento de grupos extremistas que preconizam intervenção militar.

4º momento: o conteúdo principal - A Crise Mundial de 1929

Foi exibido o documentário “Relembrando 1929- o ano da quebra da bolsa de valores de Nova York”³⁷ sobre a Crise de 1929. Após o documentário, foi solicitado que os alunos identificassem, conforme exibido no documentário, os motivos que geraram a referida Crise. Os próprios alunos citaram os fatores que causaram o destacado evento histórico, com os devidos esclarecimentos do professor. Após, procedeu-se a uma explicação dos efeitos da Crise: o crescimento do desemprego nos EUA e no mundo, falência dos agentes econômicos privados, a repercussão na economia brasileira, o enfraquecimento das democracias liberais no Ocidente e o fortalecimento do nazifascismo. Foi discutido o New Deal³⁸ do Presidente Roosevelt, elaborando-se uma comparação entre o liberalismo econômico, preconizado por Adam Smith (1723-1790), e o keynesianismo, a doutrina econômica que orientou as reformas do governo Roosevelt.

³⁶ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, sociedade e cidadania, 3º ano. 2ª edição. São Paulo: FTD, 2016 (Coleção história sociedade e cidadania).

³⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CuFXVtrkA1M>

³⁸ Programa de medidas econômicas, de teor intervencionista, para recuperar a economia norte-americana abalada pela depressão econômica.

5º momento: Divulgação dos Direitos Humanos

Como uma das principais consequências da Crise de 1929 foi o desemprego, oportunizou-se uma abordagem reflexiva sobre o artigo 23 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e sua relação com o artigo 7º de nossa Constituição Federal que versa sobre os direitos dos trabalhadores: A proteção contra o desemprego, a limitação da carga horária, a proteção dos salários.

Artigo 23º

1. Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e proteção contra o desemprego.
2. Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual.
3. Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social.
4. Toda a pessoa tem o direito de fundar com outras pessoas sindicatos e de se filiar em sindicatos para a defesa de seus interesses. (DUDH, ONU, 1948).

O artigo 7º da Constituição Brasileira estabelece vários direitos aos trabalhadores concernentes “à melhoria de sua condição social” e expressam a influência da DUDH. Foi solicitado que os alunos observassem os textos dos dois institutos legais e constatassem as semelhanças entre eles. A proteção contra o desemprego, através do seguro-desemprego em nossa Carta Magna; o direito a uma remuneração suficiente para atender as necessidades básicas do trabalhador; a proibição de discriminação no pagamento de salários e outros elementos que demonstram o legado dos Direitos Humanos em nosso principal conjunto de leis.

Os estudantes manifestaram suas opiniões verbalmente formulando comentários sobre a efetividade total, parcial ou a não realização de determinados direitos e sobre a interdependência existente entre eles. De um modo geral, observaram que o direito humano ao trabalho está relacionado ao direito ao trabalho digno: a remuneração digna; à proteção contra o desemprego; à aposentadoria; à proteção à saúde do trabalhador e outros.

6º momento: O trabalho como princípio educativo

Neste momento, procedeu-se a leitura de uma matéria jornalística “Banco Palmas: moeda própria, economia solidária e desenvolvimento local”³⁹. A referida instituição é um produto resultante do trabalho da Associação de Moradores do Conjunto Palmeiras (ASMOCONP), bairro da periferia de Fortaleza, localizado na região da grande Messejana.

Antes da criação do Banco Palmas, a ASMONCOP fez um estudo econômico sobre o bairro observando, assim, suas principais carências, como o desemprego formal, fenômeno que atingia 80 % da população, conforme a pesquisa. Com base no realçado estudo, a ASMOCONP fundou no ano de 1998 o Banco Palmas, orientado pelo princípio da economia solidária, que, segundo Singer (2008), consiste num modo de produção caracterizado pela igualdade de direitos e pela autogestão. O principal serviço disponibilizado pelo banco são os microcréditos, existentes em duas modalidades – para o consumo, este disponibilizado em Palmas (a moeda oficial do banco) e para a produção, esta oferecida em reais. Conforme Morales (2015):

O objetivo principal da Palma era fomentar o consumo local, de tal maneira que a riqueza não escapasse para os grandes centros urbanos. Posteriormente, a intenção passou a ser que os negócios da comunidade proovessem também produtos e serviços dentro do próprio bairro.

A criação do Banco Palmas constitui-se num notável exemplo do trabalho na perspectiva fundamental da utilidade social, a ideia de trabalho cujo principal objetivo é o de atender às necessidades sociais da comunidade. Outro importante elemento a ser observado na elaboração da salientada instituição é o fato de ser um produto da própria comunidade, um fenômeno local, resultante da agregação estudo/trabalho, pois é resultante de uma pesquisa realizada pelos moradores e entre os próprios moradores.

Metodologia utilizada: Comentário participativo; exibição de vídeo; resolução de exercício.

Recursos: sala de vídeo; TV; pen drive; livro didático.

Referências:

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, sociedade e cidadania, 3º ano. 2ª edição. São Paulo: FTD, 2016 (Coleção história sociedade e cidadania).

³⁹ MORALES, Genoveva Lopez. Banco Palmas: moeda própria, economia solidária e desenvolvimento local. Disponível em < <https://www.revistaforum.com.br/semanal/banco-palmas-moeda-propria-economia-solidaria-e-desenvolvimento-local/>>

Inflação. Disponível em <
<https://brasilecola.uol.com.br/economia/inflacao.htm>> Acesso em 05/10/2018

MORALES, Genoveva Lopez. Banco Palmas: moeda própria, economia solidária e desenvolvimento local. Disponível em <
<https://www.revistaforum.com.br/semanal/banco-palmas-moeda-propria-economia-solidaria-e-desenvolvimento-local/>> Acesso em 05/10/2018

Relembrando 1929- o ano da quebra da bolsa de valores de Nova York Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=CuFXVtrkA1M>> Acesso em 05/10/2018

7.3.4. Sequência didática desenvolvida com o tema: Segunda Guerra Mundial (1939-1945)

Plano de aula.

Tempo estimado: 4 aulas.

Conteúdo principal: Segunda Guerra Mundial.

Objetivo geral: Perceber as relações entre os eventos integrantes do referido conflito e a temática dos Direitos Humanos.

Objetivos específicos:

- Refletir sobre a importância da arte como instrumento de crítica social e denúncia de violação de Direitos.
- Entender a conexão entre a Guerra Civil Espanhola e a Segunda Guerra Mundial;
- Identificar as características do Cubismo;
- Compreender os elementos integrantes do trabalho digno.

1º momento: Realidade local

A presença de imagens em grafite nos muros da escola e na comunidade motivou comentários sobre a referida arte. Três perguntas foram feitas aos alunos sobre o tema, conforme exposto no quadro abaixo.

PERGUNTAS	RESPOSTAS PREDOMINANTES
Qual a diferença entre grafite e pixação?	O grafite é arte.
Em qual país surgiu o grafite?	Nos Estados Unidos.
A qual principal movimento cultural o grafite está ligado?	Ao Hip Hop.

Quadro 8: Respostas dos alunos sobre grafite (Fonte: O autor)

Foi comentado que as respostas dos alunos estavam corretas. Que o grafite é uma arte contemporânea e que surgiu nas ruas de Nova York, vinculado ao movimento Hip Hop⁴⁰, tornando-se uma voz da periferia contra as injustiças sociais.

Metodologia utilizada: Comentário participativo.

Referências: PERCILIA, Eliene. Grafite. Disponível em < <https://brasilescola.uol.com.br/artes/grafite.htm>> acesso em 07/12/2018

2º momento: Realidade local como promotora do diálogo interdisciplinar

Os estudantes receberam cópias, em folhas de ofício branco (tamanho A-4), do quadro Guernica, do artista Pablo Picasso. Foi comentado que a famosa obra refere-se ao bombardeio alemão sobre a cidade espanhola de Guernica, em 26 de abril de 1937, no contexto da Guerra Civil Espanhola (1936-1939).



Figura 1: Quadro Guernica (Pablo Picasso)

Fonte: FUKS, Rebeca. Disponível em < <https://www.culturagenial.com/quadro-guernica-de-pablo-picasso/>>

Foi solicitado que os alunos observassem algumas imagens presentes na Obra. Por exemplo, uma espada quebrada, animais, uma mulher segurando o filho morto e outros aspectos. Foi explicado aos alunos os simbolismos dessas figuras. A espada quebrada representa a derrota do povo, os animais (touro e cavalo) são símbolos da cultura espanhola e a mulher que chora o filho morto em seus braços consiste numa das representações dos horrores sofridos pelo povo de Guernica durante o terrível

⁴⁰ Cultura elaborada nas ruas que vincula quatro vertentes artísticas: grafite; DJS; MCings (rimas improvisadas) e break (estilo de dança). Fonte: BARROS, Juçara de. Hip Hop e Hap na sala de aula. Disponível em < <https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/hip-hop-rap-na-sala-aula.htm>> acesso em 07/12/2018.

bombardeio. Os alunos verificaram que a arte pode ser mais que simples estética, pode ser um instrumento político de denúncia contra os desrespeitos aos direitos humanos.

A seguir foi comentado com os estudantes as características do cubismo e, após, solicitado que eles identificassem características da arte cubista na referida Obra de Picasso. Indicaram os desenhos em forma de figuras geométricas, a falta de figuras coloridas e as pinturas parecidas com esculturas.

Metodologia utilizada: Uso de imagens em papel; comentário participativo.

Recursos: Papéis ofícios.

Referências.

FUKS, Rebeca. Quadro Guernica, de Pablo Picasso. Disponível em <<https://www.culturagenial.com/quadro-guernica-de-pablo-picasso/>> Acesso em 20/01/2019.

Cubismo. Disponível em <https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-seculo-20/cubismo/> Acesso em 20/01/2019.

3º momento: O tema abrangente de ligação

Explicação sobre a Guerra Civil Espanhola (1936-1939) conforme os seguintes tópicos:

- Influência da Crise Mundial de 1929 na economia espanhola;
- A vitória da Frente Popular (formada, de um modo geral, por republicanos e socialistas) nas eleições de 1936.
- Como as forças fascistas lideradas pelo General Francisco Franco, apoiadas pelos setores conservadores da sociedade espanhola, pela Alemanha nazista e pela Itália fascista provocaram a guerra civil para derrubar o legítimo governo republicano apoiado pela esquerda. Guernica foi bombardeada pelos alemães com autorização de Franco. Os alemães utilizaram o evento para testar a capacidade de seu poderio bélico.

Metodologia utilizada: comentário participativo.

Referências.

CARDOSO, Luísa Rita. Guerra Civil Espanhola. Disponível em <https://www.infoescola.com/historia/guerra-civil-espanhola/> Acesso em 20/01/2019.

4º momento: o conteúdo principal – Segunda Guerra Mundial (1939-1945)

Foi exibido o documentário “O último ano de Hitler” (duração de 43 minutos e 59 segundos) na sala de vídeo da escola.

Após a exibição do referido documentário foi solicitado aos alunos que formassem grupos para pesquisarem no livro didático e comentarem com a colaboração do professor os temas abaixo:

GRUPO	TEMAS
A	Antecedentes históricos que contribuíram para a eclosão do conflito e a expansão alemã na Europa.
B	A Batalha da Inglaterra (1940), a invasão alemã na URSS (1941) e a Batalha de Stalingrado (1943)
C	O ataque japonês a Pearl Harbor, a guerra no Pacífico e a libertação da França do domínio nazista.
D	A participação brasileira no conflito, a derrota italiana, a invasão alemã e o lançamento das bombas atômicas sobre o Japão.
E	O Holocausto, o tribunal de Nuremberg e as consequências do conflito.

Quadro 9: Grupos para estudos sobre a Segunda Guerra Mundial (Fonte: O autor, 2019)

Metodologia utilizada: Exibição de vídeo; pesquisa em grupos; comentário participativo.

Recursos: Sala de vídeo; TV; pen drive; livros didáticos.

Referências.

Documentário - O último ano de Hitler. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gjfUiJun7KY> acesso em 02/01/2019.

Livro didático- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, sociedade e cidadania. 3º ano. 2ª edição. São Paulo: FTD, 2016, p. 95-104. (Coleção: História, sociedade e cidadania).

5º momento: Divulgação dos Direitos Humanos

A partir da referência feita no momento anterior aos campos de concentração criados pelos nazistas, nos quais o trabalho escravo era praticado contra os prisioneiros, possibilitou-se uma reflexão sobre o direito ao trabalho digno na perspectiva dos direitos humanos.

Os estudantes receberam cópias dos seguintes artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948:

Artigo 23

1. 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.
2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho;

Artigo 5

Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Foi solicitado aos estudantes que comentassem a relação entre o artigo 5 e o artigo 23 da citada Declaração.

De um modo geral, os estudantes observaram que o trabalho escravo, o trabalho em condições precárias e o desemprego são exemplos de desumanidade, uma espécie de castigo para as pessoas.

Metodologia utilizada: Comentário participativo.

Recursos utilizados: Cópias em folhas de ofício dos referidos artigos.

Referências: Organizações das Nações Unidas, Brasil, Declaração dos Direitos Humanos. Disponível em < <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>.> Acesso em 09/11/2018

6º momento: O trabalho como princípio educativo

Os alunos receberam cópias contendo as seguintes frases sobre as características da dignidade do trabalho:

- Direitos reconhecidos pela lei;
- Remuneração digna e justa;
- Pausas nos dias de trabalho e dias de folga garantidos por lei;
- Respeito à dignidade da pessoa;
- Valorização pessoal, profissional e econômica do trabalhador;
- Compreensão do trabalho, essencialmente, como um elemento de benefício da sociedade e de diminuição das desigualdades sociais;
- Negação do trabalho como uma fonte de lucros para certas pessoas e grupos econômicos em detrimento do trabalhador;
- Afirmação do trabalho como um elemento de desenvolvimento humano, relacionado à educação, na perspectiva da omnilateralidade;
- Afirmação do trabalho como um núcleo de realização pessoal e social do ser humano.

Foi solicitado que emitissem verbalmente suas opiniões sobre as destacadas características. A seguir, foi realizado um comentário participativo sobre as características do trabalho escravo e do trabalho precário na atualidade.

Metodologia utilizada: Comentário participativo

Recursos: Folhas de ofício

8. AVALIAÇÃO DO PRODUTO

8.1 Avaliação da sequência didática pelos próprios alunos

Neste primeiro momento avaliativo, estão registradas algumas opiniões dos alunos sobre a sequência didática. Os comentários de vários participantes, coletados entre os dias 02 a 09 de maio de 2019, possibilitaram agrupamentos conforme as categorias abaixo.

8.1.2 Contribuição para uma melhor compreensão do conteúdo

“Achei as aulas mais fáceis de entender, compreender” (C-2)

“Em geral o conteúdo todo foi bem aproveitado e a didática contribuiu para minha aprendizagem” (C-9)

[...] foi uma grande estratégia para dar aulas, facilitando a compreensão dos alunos em um tempo limitado de aulas” (A-15)

“Na minha opinião, esse jeito de falar sobre a matéria fica bem melhor, não só para o aprendizado mas também para a explicação pois é mais dinâmico e todo mundo compreende. Todas as aulas deveriam ser desse jeito.” (A-17)

Percebe-se nos comentários dos estudantes que a maneira de trabalhar os conteúdos, proposta pela sequência didática, possibilitou uma melhor compreensão dos assuntos estudados. Assim, ensinar História consiste em transformar um conteúdo acadêmico, informativo e significativo para uma certa sociedade, passível de aprendizagem pelos estudantes sem desconsiderar os princípios fundadores da disciplina escolar (ACKER; BERCITO, 2015).

8.1.3 Relação entre a organização da sequência e o aprendizado

“[...] ficou bom porque ficou uma forma mais organizada da gente saber do que está estudando” (B-1)

“Ficou muito bom por conta que ficou mais organizado e dá para entender melhor a matéria.” (C-4)

“Achei este esquema legal, fica mais organizado e mais fácil para nos lembrar o que estudamos e não ficamos perdidos ou com falta de memória” (A-4)

A organização dos temas que serão estudados é um aspecto importante na elaboração de uma sequência didática vinculada a uma abordagem interdisciplinar. Conforme PINTO (2016), abordar um tema do ponto de vista de disciplinas deve ter um

planejamento prévio de como o todo deve ser articulado e um diálogo entre os saberes contidos.

8.1.4 Possibilita mais participação do estudante

“Eu gosto de participar e são aulas que permitem dialogar mais” (C-11)

“Achei interessante e muito participativa” (B-13)

Alguns participantes ressaltaram a importância da criação de situações de aprendizagem que lhes possibilitem uma maior participação verbal. A aula dialogada está orientada no diálogo do professor com cada aluno, dos estudantes em pequenas equipes e em painéis de expressão da posição dos pequenos grupos na classe (ACKER; BERCITO, 2015)

8.1.5 Permite relacionar conteúdos

“Na minha opinião a sequência ficou ótima, uma forma de aprendizado mais fácil de entender sobre os assuntos; e relembra os antigos.” (A-12)

“Achei uma forma dinâmica e interativa de aprendizado e de fácil entendimento e ligação de conteúdos.” (C-1)

“Achei interessante, pois além dos conhecimentos de História tivemos conhecimentos de outras matérias. Poderíamos trabalhar sempre dessa forma para que nosso conhecimento venha ser enriquecido.” (C-14)

“[...] foi legal e importante para o aprendizado, pois consegui compreender e relacionar os conteúdos com mais facilidade. Precisa ter mais aulas neste formato.” (C-6)

“O conteúdo sobre os direitos trabalhistas e direitos humanos foram muito bem explicados.” (B-7)

“A formação integrada foi interessante pelo significado” (B-11)

Vários alunos expressaram, conforme os exemplos acima, que a percepção da relação existente entre os temas estudados contribui para o aprendizado. Haas Júnior (2017) aponta que uma das questões constituintes de um desafio para os professores da Educação Básica consiste em explicar para os alunos que a mudança da aula de História para a aula de Geografia não implica no ingresso em uma realidade apartada.

8.1.6 Importância do uso de imagens e outros recursos (entretenimentos)

“As aulas com vídeos e com entretenimento (aulas diferenciadas) são bastante interessantes.” (A-19)

“[...] o entretenimento dela foi muito interessante e divertido.” (A-1)

O uso de filmes ou documentários deve ter relação com os temas estudados e contribuir para o aprendizado, ajudando a esclarecer dúvidas, suscitar debates, possibilitar inferências, não devendo ser utilizado exclusivamente como mero instrumento de entretenimento ou exibição estética. Filmes e outras imagens devem ter suas elaborações analisadas enquanto ficção, documento ou discurso da História, das significações que contém e de que maneira elas podem dialogar com os conhecimentos dos estudantes na construção de novos conhecimentos, o que implica ainda alterações nas representações dos alunos (SILVA, 2010)

8.1.7 Necessidade de mais estratégias ou recursos de ensino

“Eu gostei bastante, me ajudou a compreender um pouco a matéria, e prá melhorar tem que fazer mais dinâmica.” (C-8)

“[...] acho que deve ter mais argumentos de pesquisas sobre o conteúdo.” (B-15)

“Deve melhorar a organização dos conteúdos.” (A-20)

“A aplicação do conteúdo ficou de uma forma incompreensiva, mas fazendo uma relação em sequência dá para entender, mas gostei da explicação pois traz um conhecimento a mais. Pode melhorar a dinâmica de ensino.” (B-5)

“Para melhorar é fazer aula de campo” (B-12)

“As vezes as aulas são muito longas e cansam.” (A-8)

Vários participantes apontaram a necessidade da utilização de mais estratégias ou recursos de ensino na aplicação da sequência didática. Os comentários acima expressam um reconhecimento de que a sequência contribuiu até certo ponto para a aprendizagem da disciplina, mas ressalta uma carência de mais dinamismo na aplicação da sequência, ou seja, uma observação de que poderia ser melhor aproveitada com atividades melhores ou com a introdução de outros recursos ou técnicas que não foram utilizados na sequência.

Portanto, parece ter havido uma percepção, por parte de alguns alunos, que a sequência ainda está presa a uma concepção de ensino ainda tradicional, fenômeno que implica em uma contínua reflexão didática e, com relação aos problemas didáticos, os

desajustes são superados através da reorganização das teorias que norteiam a prática e do ato de ensinar (PIMENTA, 2010).

8.1.8 Síntese do apreendido a partir das observações dos estudantes sobre o produto

Assim, em conformidade com as percepções verificadas de forma preponderante na fala escrita de alunos participantes, pode-se considerar que a aplicação desta sequência didática colaborou para uma melhor compreensão dos conteúdos estudados devido à forma de sua organização, a promoção da participação dos estudantes no processo de ensino, o estabelecimento de interações entre os assuntos estudados e a utilização de recursos imagéticos (filme, documentário, imagem de obras de arte). Por outro lado, alguns estudantes veicularam a necessidade de melhorar a sequência através da introdução de novas atividades ou recursos de ensino.

8.2. Comentários escritos dos alunos sobre formação integrada após a exibição da reportagem “Instituto Federal em Pau dos Ferros ensina filhos de agricultores a criar abelhas e empregos”, durante a aplicação da sequência didática com o conteúdo principal “Revolução Russa”.

Após a exibição em vídeo da referida reportagem acima, foi solicitado aos participantes que escrevessem o que entenderam sobre formação integrada que fora observado no vídeo. As respostas dos estudantes, colhidas nos dias 11, 12, 13 e 14 de março de 2019, no âmbito da aplicação da sequência didática acima referida, possibilitaram agrupamentos dispostos conforme as categorias abaixo:

8.2.1 Integração entre formação geral e formação profissional

“É a educação geral que se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos”. (C-7)

Percebe-se que o comentário acima revela um entendimento satisfatório acerca da formação integrada. O(a) estudante percebeu que a referida formação não consiste num curso técnico, mas um processo formativo que agrega, com a mesma importância, a formação humana-científica e a formação para o trabalho, articulando o trabalho intelectual e o trabalho produtivo, fenômeno oriundo da perspectiva do trabalho como princípio educativo (SOUZA, 2010).

8.2.2 Base comum de conhecimentos vinculados a vários campos profissionais

Outro(as) alunos(as) expressaram uma compreensão parcial ou limitada do referido fenômeno conforme as explicações abaixo.

“A base do curso é muito boa que saem bem preparados para fazer diversos vestibulares. Ajuda também em cada área que decidiram seguir.” (C- 4)

Essa mesma percepção de que há algo mais numa formação integrada, que não é meramente um curso técnico aparece em outros escritos.

“Na minha opinião, não só pro curso técnico, como também no mundo do trabalho, aonde eles podem aprender muito mais coisas e abrir a mente para experiências novas.” (B-9)

“É repassar o máximo de informações de várias áreas diferentes, oferece várias áreas de cursos diferentes.” (C-3)

“Não te prepara só para uma profissão, mas estuda várias coisas.” (A-13)

“Formação preparada para formar bons profissionais não somente em agricultura como em qualquer outra profissão.” (A-20).

A referência à agricultura deve-se ao fato do curso de apicultura destacado pela reportagem exibida no vídeo. Contudo, observa-se na fala escrita a percepção da formação integrada como algo maior que o curso técnico contemplado na referida reportagem. O(A) aluno(a) entendeu algo da essência da destacada formação, a apreensão de fundamentos de saberes que estão presentes nas diversas profissões e referentes aos diversos aspectos da realidade. Esta compreensão também está nas transcrições abaixo.

“Que eles são abertos às opções dos alunos, se eles quiserem se formar em outras coisas sem ser o curso que escolheu.” (B-10).

“[...] Ela ensina uma coisa mais que vale para qualquer outra profissão que a pessoa quiser [...]” (B-7).

“Eles não são presos a algo único, eles são abertos a muitas outras áreas [...]” (B-14).

Apesar de não conseguir expressar por escrito de modo mais completo, conceituações veiculadas acima destacam um elemento característico da formação integrada. Uma preparação geral que possibilita ao estudante ter uma base de conhecimentos que lhe ajudará em qualquer área profissional escolhida por ele(a), uma preparação para a vida e não apenas para um curso técnico, elemento que remete ao

conceito de politecnia significando o domínio dos fundamentos científicos das distintas técnicas usadas na produção moderna (SAVIANE, 2007).

8.2.3 Relação não hierarquizada entre teoria e prática

A relação teoria/prática, sem o estabelecimento de hierarquia entre os destacados fenômenos, um notável aspecto da formação integrada, também foi percebido pelos estudantes, conforme as transcrições abaixo:

“Busca uma preparação para os jovens conseguirem entrar em contato com os estudos através da aplicação.” (A- 9).

“[...] pode definir a carreira de um aluno com aulas práticas e ensino teórico.” (B-4)

“Estudar e ter aulas de campo (prática) sobre a profissão que deseja seguir.” (B-12).

Um aspecto fundamental da formação integrada na perspectiva omnilateral é considerar teoria e prática como complementares e integrados, rejeitando a noção de uma suposta subordinação da prática à teoria. Barato (2008) caracteriza o engano existente na subordinação do saber técnico ao saber teórico e aponta que o abandono do referido par dicotômico altera modos de observar a educação profissional.

8.2.4 Cursos técnicos

Contudo, alguns participantes confundiram formação integrada exclusivamente com curso técnico.

“[...] é um ensino onde lhe prepara para o mercado de trabalho, fazendo os alunos terem uma especialização num curso determinado.” (A-6).

“É aquilo que prepara a pessoa somente para uma profissão técnica.” (B-2)

“[...] uma preparação de profissões técnicas para as pessoas.” (C-5)

“A formação integrada é o preparatório do estudante para um curso técnico.” (A-11)

8.2.5 Formação integrada: o que foi percebido essencialmente

Como síntese avaliativa das conceituações expressas pelos participantes, após assistirem a referida reportagem, infere-se ter havido, de modo predominante, a percepção da essência de uma formação integrada, mesmo não auferindo o registro de uma conceituação satisfatória. Verificou-se na maioria das respostas o entendimento de que a

formação integrada é mais que meramente um curso técnico, possui uma base de conhecimentos referentes a vários campos profissionais, possibilita ao estudante uma formação ampla e sólida para a vida de um modo geral e vincula teoria e prática sem considerar que uma é mais importante que a outra.

8.3 Comentários escritos dos alunos sobre Direitos Humanos após a aplicação da sequência didática

Após a aplicação da referida sequência didática, foi sugerido aos estudantes que respondessem por escrito, em seus próprios cadernos, ao seguinte questionamento: “O que você entende por Direitos Humanos e qual a importância deles na atualidade?” Segue-se a transcrição de algumas respostas classificadas conforme algumas categorias.

8.3.1 Reconhecimento da universalidade

“Direitos dado a cada ser humano, independente de religião, etnia, nacionalidade, etc.” (C-7)

“É uma lei que serve como defesa dos direitos que todo ser humano tem ao nascer.” (C-15)

“Toda pessoa adquire ao nascer, o direito de expressar sua opinião, de ir e vir e o direito de justiça e respeito em sua nação.” (B-5)

“São os direitos que todas as pessoas têm ao nascer tanto particular como social.” (C-8)

São direitos básicos de qualquer ser humano. Direitos políticos, civis, econômicos, culturais, sociais.” (C-1)

“São direitos que qualquer pessoa deve ter, por exemplo, direito à vida, saúde, trabalho e dignidade.” (C- 9)

Essa percepção da universalidade dos Direitos Humanos é essencialmente necessário na luta por sua efetividade, pois os referidos direitos são oriundos da luta pelo reconhecimento, efetivação e universalização da dignidade humana (BRASIL, MEC, 2013).

8.3.2 Referentes aos direitos sociais

“São direitos educacionais, direitos em saúde e outros.” (A-3)

“São direitos que todos os homens têm, onde é valorizado mais a saúde e a educação.” (B-10)

“Para conseguir ter o estudo que você deseja, tanto os jovens como os idosos, para ter uma faculdade, um emprego que a gente queria.” (B-1)

Os direitos sociais vinculam-se ao bem-estar econômico e garantia ao direito de participação completa no legado social, proporcionando as pessoas uma vida civilizada consoante os paradigmas referentes ao consumo, lazer e segurança (por exemplos) predominantes na sociedade (FERNANDES; PALUDETO, 2010).

8.3.3 Como importante na luta de grupos sociais historicamente oprimidos

“Os direitos Humanos é algo que tem que ser privilegiado, porque hoje em dia estamos vivendo em um país onde os pobres estão sendo rejeitados, eles precisam pelo menos dos direitos para pelo menos ‘tentar’ ter uma vida melhor.” (A-18)

“Que melhorou agora para as mulheres para as mulheres poderem votar e poderem decidir o que querem da sua vida. E é muito importante você trabalhar e poder ter os mesmos direitos sem depender de ninguém e poder opinar em algo.” (B-14)

“Os direitos humanos é um órgão que vai defender o cidadão de algumas injustiças e que vai assegurar os direitos que algumas autoridades querem tirar, direitos que demoraram muito tempo para serem conquistados.” (C-4)

As afirmações acima estão vinculadas à ideia de que a efetividade dos realçados direitos dependem das lutas dos grupos sociais oprimidos ou excluídos. Vera Maria Candau afirma que o processo de conquista dos referidos direitos está profundamente vinculado às lutas emancipatórias de certos grupos sociais que experienciam a violação de seus direitos, pois, nunca os Direitos Humanos, na história humana, foram respeitados e estabelecidos socialmente, exclusivamente pela razão de terem sido antecipadamente afirmados por uma declaração legal (BARUFFI, 2006).

8.3.4 Concepção policialesca

“Os direitos humanos servem para a maioria da população brasileira, os direitos humanos deveria ser apenas para cidadãos, pois muitas vezes pessoas de má índole usam esse tipo de direito para não responder seus crimes.” (B-12)

Percebeu-se nos comentários escritos dos estudantes que tal entendimento dos realçados direitos foi a que menos apareceu, demonstrando assim uma maturidade cognitiva dos estudantes com relação ao tema.

8.3.5 Relação com a própria existência da sociedade

“Eu entendo que sem direitos humanos voltaríamos ao tempo dos governos sem leis e sem regras, iria virar tudo uma bagunça.” (A-19)

“É a nossa forma de conviver em sociedade, uma tentativa de organizar como devemos nos limitar. É muito importante pelo fato de a importância do outro, entender que podemos ter um mundo justo para todos.” (B-8)

“Os Direitos Humanos são necessários para o país e o mundo evoluir. Para ser um país organizado e ter os direitos certos para cada um que consiste com as regras do canto que você convive.” (A-5)

“Os Direitos Humanos são necessários para o homem, pois sem esses direitos não existe sociedade. Ele serve também para o bem estar social e para não vivermos em um mundo altamente perverso.” (A-20)

“São direitos essenciais para as pessoas. Se tirarmos isso não existiria uma sociedade, por ser para deixar justa ou pelo menos tentar ser.” (C-11)

“São importantes para deixar a sociedade mais justa e benéfica possível” (A-17)

É importante observar nas falas supracitadas ao menos dois aspectos. Primeiramente, a noção de que a existência da sociedade depende do estabelecimento de regras ou normas de convívio social. (Galvão, 2015) destaca que as regras de coexistência ou padrões de conduta são elaborações culturais. Decorrente da primeira constatação, os Direitos Humanos são apontados como leis que viabilizam regras de convivência que garantem ou podem garantir a existência de uma sociedade concretamente justa. Atualmente, na opinião pública mundial, está garantida a consideração de que os Direitos Humanos formam a base da convivência civil (BERARDO, 2012).

8.3.6 Vinculados às várias dimensões do Direito

“O que entendi por Direitos Humanos é que são divididos em sociais, civis e políticos, tais como saúde, educação que se referem a sociais, o direito de ir e vir como civis e ter direito a votar e participação que são de acordos políticos.” (A-2)

“Que nós temos direitos de expressão, direitos à saúde, direito à educação. Que nós podemos e temos todos os direitos iguais aos outros.” (A-1)

As percepções veiculadas nesta categoria são concernentes à tríplice dimensão dos realçados Direitos: civil, política e social. Classificação expressa no estudo clássico de T.H. Marshall, realizado em 1967, no qual o referido autor estuda o conceito através

do desenvolvimento histórico dos direitos do cidadão na sociedade inglesa (FERNANDES; PALUDETO, 2010).

8.3.7 Percepção dos participantes sobre Direitos Humanos após a aplicação da sequência

De um modo geral, verificou-se a predominância de referências aos Direitos Humanos como:

Pertencentes a todos os seres humanos (universalidade);

Fundamentais para o bom convívio social;

Vinculados às lutas dos menos favorecidos socialmente;

Integrados por vários direitos (civis, políticos, sociais).

Observou-se assim, uma sensível expansão dos saberes referentes à temática após a execução desta sequência didática.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação do produto educacional ajudou, de acordo com o expressado de modo preponderante pelos alunos, na compreensão dos conteúdos estudados devido a quatro principais fatores: ao próprio formato de organização da sequência didática; o incentivo à participação dos estudantes; as relações existentes entre os temas estudados e o uso de recursos imagéticos. Porém, alguns estudantes teceram críticas com relação à necessidade de aperfeiçoar a sequência com a introdução de novas atividades ou recursos de ensino. Provavelmente tais participantes sentiram ou perceberam que a aplicação da sequência ainda guardaria vinculações com uma abordagem tradicional de ensino ou sentiram necessidade da utilização de mais recursos tecnológicos na aplicação.

No concernente à formação integrada, observou-se que a maioria não auferiu, após assistirem a reportagem sobre o tema, expressar por escrito uma conceituação mais completa. Contudo, verificou-se na maior parte das respostas que conseguiram perceber os aspectos fundamentais de uma formação integrada fundamentada no trabalho como princípio educativo. Demonstraram a compreensão de ser mais que um simples curso técnico, possuidora de uma base de conhecimentos relacionados a diversos campos profissionais, proporciona ao estudante vasta e sólida aprendizagem para a realidade de um modo geral e vinculadora de uma relação não hierarquizada entre teoria e prática. Percebeu-se que grande parte dos participantes conseguiu “notar”, mas sem saber definir, o que seria uma educação fundamentada na politecnia.

Na análise das principais respostas dos estudantes sobre Direitos Humanos, redigidas após a aplicação da última sequência didática do produto educacional, verificou-se uma considerável progressão na qualidade das definições. Preponderaram nos comentários escritos dos participantes a observação da universalidade dos referidos direitos; sua essencialidade para o bom convívio na sociedade; sua relação com as lutas dos grupos sociais menos favorecidos e integrados pela relação entre direitos civis, políticos e sociais.

A noção equivocada de que os Direitos Humanos foram elaborados ou existem para proteger criminosos (concepção policialesca) apareceu em somente uma oportunidade, demonstrando, assim, que os alunos expandiram suas compreensões de modo qualitativo sobre a temática. Os estudantes trazem para a escola suas interpretações da realidade, muitas vezes, carregadas de estereótipos ou noções distorcidas imbuídas de senso comum. Assim, estratégias de ensino, como as sequências

didáticas, podem contribuir com criticidade para o aperfeiçoamento da consciência histórica dos alunos.

O trabalho com sequências didáticas demonstra a necessidade e importância do planejamento para o professor da Educação Básica, pois consiste numa estratégia de ensino que exige considerável tempo de pesquisa e organização do docente para a implementação satisfatória de sequências didáticas fundamentadas no formato descrito nesta dissertação, constatação também válida para outros tipos de estratégias de ensino que impliquem na afirmação do papel de pesquisador que também deve ser inerente ao professor da Escola Básica. Neste quesito, consideramos bastante proveitoso ter exercido o destacado papel durante a aplicação deste produto educacional, pois ensejara uma ressignificação das próprias práticas de ensino, experimentação de novas metodologias que considerem o contexto social do aluno, incentivo ao protagonismo do estudante, aproximação entre o estudado na escola e a vida cotidiana do aluno, busca efetiva do diálogo com outras disciplinas e uso da própria prática como fundamento de pesquisa.

A afirmação do papel de pesquisador, referente ao professor da Escola Básica, consistiu num elemento indispensável para a realização deste trabalho dissertativo. Portanto, as instituições educativas acadêmicas devem incentivar iniciativas que valorizem o referido fenômeno. Consciente da importância do destacado aspecto, elaboramos, em parceria, um artigo⁴¹ que consiste numa reflexão sobre o ensino de História na perspectiva da inclusão, contendo uma proposta de aula orientada pela salientada perspectiva. Então, o professor da escola básica necessita de incentivo e apoio institucional para que seu trabalho docente esteja permanentemente vinculado à prática da pesquisa sobre o seu próprio trabalho e, assim, consolidar-se como produtor de conhecimentos, superando a tradicional função de ser meramente um reproduzidor ou tradutor dos conhecimentos acadêmicos para os estudantes.

Os estudantes conceituaram, de modo preponderante, os Direitos Humanos como pertencentes a todos os seres humanos, essenciais para a boa convivência na sociedade, vinculados às lutas dos estratos sociais menos favorecidos e conjugados por direitos civis, políticos e sociais. Identificaram que a formação integrada possui uma base de conhecimentos referentes a vários campos profissionais, que oportuniza uma formação ampla e sólida para a vida de um modo geral e relaciona teoria e prática,

⁴¹ Disponível no apêndice 7.

estabelecendo aos dois fenômenos a mesma importância. Assim, verificou-se que a aplicação do produto educacional, contemplado nesta dissertação, contribuiu para uma progressão na qualidade das respostas emitidas pelos alunos, evidenciando uma melhor compreensão dos referidos temas.

REFERÊNCIAS

ACKER, Maria Tereza Vianna Van; BERCITO, Sônia de Deus Rodrigues. Ensino de História, material didático e formação de professores: entre práticas e saberes. XVIII Simpósio Nacional de História- Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis, SC, 27 a 31 de julho de 2015.

AGUIAR, Edinalva Padre. O ensinado, o aprendido: a Educação Histórica e a consciência histórica. Tese (doutorado em educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

ALBUQUERQUE, Francisco José Batista; MELO, Cynthia de Freitas. Avaliação dos serviços públicos de saúde em duas capitais nordestinas do Brasil. Psicologia: Teoria e pesquisa, abril-junho, 2010, vol. 26, n. 2, PP.323-330.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima e FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

ASSISBRAC. Brasileiros desenvolvem tecnologia para transformar plástico em papel. 2012. Disponível em < <http://www.assisbrac.org.br/brasileiros-desenvolvem-tecnologia-para-transformar-plastico-em-papel/>

BAROM, Wilian Carlos Cipriani e CERRI, Luis Fernando. O ensino da História a partir da teoria de Jörn Rüsen. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá. 26-27/05/2011.

BARATO, Jarbas Novelino. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional. B. Tec. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, n.3, set./dez. 2008.

BARROSO, Joana. O estudo de caso como processo de aprendizagem em História e Geografia: O caso da Organização das Nações Unidas. Porto: Faculdade de letras da Universidade do Porto, PP. 344-358. 2016

BARUFFI, Helder. Direitos Humanos e Educação: Uma aproximação necessária. Revista jurídica UNIGRAM: Dourados, MS/v.8/n.15/jan./jun. 2006.

BERARDO, Carlos Francisco. A era dos direitos sociais: lineamentos históricos, filosóficos e jurídicos dos direitos humanos fundamentais: relação com o Direito do trabalho: aplicação, pela jurisprudência. Tese (doutorado em Direito)- Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

BEZERRA, Samuel Monteiro; Soares Filho, Sidney. As bombas sobre Hiroshima e Nagasaki: Um precedente ao terrorismo atômico. V. 8, n. 1 (2018): Anais do XIV Encontro de Iniciação científica da UNI7. Publicado em 03/01/2019.

BICHIR, Gabriel. O discurso da tolerância como domesticação. Maio/2014. Disponível em <<https://www.revistaforum.com.br/o-discurso-da-tolerancia-como-domesticacao/>>.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: Fundamentos e métodos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

BORTOLOTTI, Plínio. Programas policiaiscos: contra a lei. O POVO, 12/06/2016. Caderno People.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretária de Documentação, 2017.

BRASIL. MEC. Diretrizes Nacionais Para a Educação em Direitos Humanos, Brasília: CNE: 2012. In Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, 2013.

CABRAL, Dimas Della Torre Sousa. Ensino médio na perspectiva de estudantes de uma escola publica da periferia de São Paulo. Dissertação (mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

CARVALHAES, Paulo Sérgio. Princípios da dignidade da pessoa humana e seus reflexos no direito brasileiro. Revista Científica FacMais, volume IV, número I, 2015/2º semestre.

CASTRO, Luiz Gustavo Cunha; ALVES, Áurea Virgínia Fernandes. As tecnologias na escola: Recursos facilitadores para a aprendizagem. In MAGALHÃES, Francisco Lisboa; RUSSO, Francisco José Filgueiras; GOMES, Márcio Loureiro (orgs). Diálogos em Ciências da Educação: Inovações e mediações. Fortaleza: Imprepe, 2019.

CERENCIO, Priscilla. Um passeio pela história dos direitos humanos. . In CARDOSO, Maurício e CERENCIO, Priscila (org.). São Paulo: Editora do Brasil, 2012. Direitos Humanos: diferentes cenários, novas perspectivas.

CERQUEIRA, Daniel et tal. Atlas da Violência 2018. Ipea; FBSP: Rio de Janeiro, 2018.

CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

COMPARATO, Fábio Konder. A afirmação histórica dos direitos humanos. 7ª ed. Saraiva, 2010.

CREADO, Bruno Prisinzano Pereira. A Constituição de 1215. Disponível em <http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,a-constituicao-de-1215,26907.html> Acesso em 24/01/2018

FACUNDO, Francisco Targino. Origens gregas do discurso moderno dos direitos humanos: Uma abordagem a partir da reviravolta antropocêntrica dos sofistas. Ministério Público do Estado do Ceará. Disponível em www.mp.ce.gov.br/.../origens-gregas-discurso-moderno-dos-direitos-humanos.pdf. Acesso em 24/01/2018

FERNANDES, Ângela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n81, p. 233-249, mai.-ago. 2010.

FRANZEN, Douglas Orestes. Ensino de História numa perspectiva de Direitos Humanos: métodos e abordagens possíveis no ambiente escolar. Revista Interativa. Faculdade de Itapiranga (FAI)/ n.1/2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi. (orgs) História da cidadania. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GALVÃO, Vivianny Kelly. A construção crítica do núcleo de Direitos Humanos em face do princípio da prevalência dos Direitos Humanos. Tese (Doutorado em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMIDE, Alexandre de Ávila; LEITE, Sabina Kaurk; REBELO, Jorge. Transporte público e pobreza urbana: Um índice-síntese de serviço adequado. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. IPEA. Brasília: 2006.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-Estado na antiguidade clássica. In PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi. (orgs) História da cidadania. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

HAAS JÚNIOR, Arnaldo. História, aprendizagem histórica e o Ensino Médio: Reflexões sobre (im)possibilidades da Educação Histórica no confronto com a cultura escolar. Tese (doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

KARNAL, Leandro. Estados Unidos, liberdade e cidadania. In PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). História da cidadania. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KONDER, Leandro. Ideias que romperam fronteiras. In PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). História da cidadania. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação dos trabalhadores no espaço de trabalho. Trabalho necessário – www.uff.br/trabalhonecessario; Ano 14, Nº 25/2016. Disponível em periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/9620

LEITE, Daniel. GFK: Em Fortaleza, programa policial “Cidade 190” de afiliada da Record derrota jornalístico da Globo. 19/04/2017. Disponível em <www.dabemetv.com.br/.../gfk-em-fortaleza-programa-policial-cidade-190-de-afiliada...>

LIMA, Maria do Socorro Bezerra; Moreira, Érika Vanessa. A pesquisa qualitativa em Geografia. Caderno Produtivo de Geografia, Presidente Prudente, n. 37, v. 2, p. 27-55, ago, /dez. 2015.

LOCKE, John. Segundo tratado sobre o governo. São Paulo: Martin Claret, 2002. Tradução de Alex Marins.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Magna Carta de 1215. Disponível em <corvobranco.tripod.com>dwnl>magna...>

MEDEIROS NETA, Olívia Moraes, ASSIS, Sandra Maria e LIMA, Aline Cristina Silva. O Trabalho Como Princípio Educativo: uma possibilidade de superação da dualidade educacional no ensino médio integrado. Revista Ensino Interdisciplinar, v.2, nº 05, julho/2016. UERN, Mossoró, RN.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In DESLANDES, Suely Ferreira et al (orgs). Petrópolis, Rj: Vozes, 1994.

MIRANDA FILHO, Mário. A tradição filosófica dos direitos humanos e da tolerância. RIDH. Bauru, v.1, n.1, p. 17-30, dez. 2013.

MIRANDA, Luciana Lobo; SOUSA FILHO, José Alves de; SANTIAGO, Maité Vicente. A relação lazer e mídia entre adolescentes e jovens de escolas públicas em Fortaleza/CE. Psicologia Argumento, Curitiba, v. 32, n.79, p. 29-43, Sup. 1, 2014.

MONDAINI, Marco. Direitos Humanos. . In PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). Novos temas nas aulas de história. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MONDAINI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. In PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi. (orgs) História da cidadania. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MORAIS, Marcos Vinícius de. História integrada. In PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). Novos temas nas aulas de história 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MORALES, Genoveva Lopez. Banco Palmas: moeda própria, economia solidária e desenvolvimento local. Disponível em <
<https://www.revistaforum.com.br/semanal/banco-palmas-moeda-propria-economia-solidaria-e-desenvolvimento-local/>>

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos, ano 23, v. 2, 2007.

MOTA, João Gláucio Siqueira Matos. Aplicação de uma sequência didática no ensino de Biologia. Dissertação (mestrado profissional em ensino de Ciências e Matemática)- Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Sequência didática interativa. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2013

ONU, Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em <
http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf >

ONU, Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993. Disponível em <
<https://www.oas.org/.../1993%Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20...>>

ONU, Plano de ação – Programa Mundial Para Educação Em Direitos Humanos, 2006

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In FRANCO, Maria Amélia Santoro e PIMENTA, Selma Garrido (org.) Didática: embates contemporâneos. Edições Loyola, São Paulo, 2010.

PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). Novos temas nas aulas de história. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PINTO, Conceição de Maria Pereira. Interdisciplinaridade na reforma curricular do ensino médio maranhense: limites e possibilidades. Tese (doutorado em educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

PLATÃO. A justiça. Tradução e notas de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2016.

RAMOS, Marise N. Ensino Médio Integrado: Lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In ARAÚJO, Adílson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs). Ensino médio integrado no Brasil: Fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

RIBEIRO, Jonatas Roque. História e ensino de História: perspectivas e abordagens. Educação em Foco, Ed. Nº 7, set./ 2013, p. 1-7. UNISEPE.

RIBEIRO, Mateus. Empresas que promovem ações voltadas para a saúde e bem-estar têm colaboradores mais produtivos. Tribuna do Ceará, 04/04/2017.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Resende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SALA, Mauro e MALACARNE, Tatiana Ramos. A educação nos primeiros anos da Revolução Russa. Esquerda Diário, 15/10/2017. Disponível em <www.esquerdadiario.com.br/A-educacao-nos-primeiros-anos-da-revolucao-russa

SANCHES, Danielle; CONTARATO, Andressa; AZEVEDO, Ana Luísa. Dados públicos sobre a violência homofóbica no Brasil: 28 anos de combate ao preconceito. FGV DAPP [site]. Disponível em <http://dapp.fgv.br/dados-publicos-sobre-violencia-homofobica-no-brasil-28-anos-de-combate-ao-preconceito/> acesso em 23 maio 2018.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan/abr. 2007.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo a relação conteúdo método no ensino de História no ensino médio. In KUENZER, Acácia Zeneida. (org.). 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 23ª edição revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, André Chaves de Melo. Imagens televisivas e ensino de História: representações sociais e conhecimento histórico. Tese (doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SILVA, Igor Vitorino. Estigma territorial e a negação da cidadania. 2008. Disponível em <www.overmundo.com.br/overmundo.com.br/overblog/estigma-territorial-e-a-negacao-da-cidadania> acesso em 13/07/2017

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SINGER, Paul. Economia solidária. Estud. Av. vol. 22, n.62, São Paulo, Jan./abr. 2008.

SUCUPIRA, Tânia Gorayeb e RODRIGUES, Rui Martinho. História, memória e educação. In FIALHO, Lia Machado, Santana, José Rogério e VASCONCELOS, José Gerardo (org.) Fontes orais em pesquisas educacionais. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

SOARES, Meline Lopes e SILVA, Rafael Moreira. Regras do corpus iuris civilis em comparação ao atual ordenamento jurídico brasileiro. Cadernos de Graduação – Ciências Humanas e Sociais Fics / Maceió/v.1/n.2/p. 87-99/maio 2013

SOUZA, Francinne Calegari de Souza. Educação profissional: História e ensino de História. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010.

TALICY, Eduarda. CE é o 5º estado com maior número de mortes violentas de LGBTs . O Povo: Fortaleza, 2019, p. 19.

VEIGA, Ivanice SCHÜTZ. Proposta de modelo conceitual para implantação de gestão compartilhada de serviços de transporte público urbano de pessoas dirigido a um cenário de mobilidade e desenvolvimento sustentável. Tese (Doutorado em Engenharia). Escola Politécnica. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

YACCOUB, Hilaine. Ao morar em uma favela, aprendi a enxergar o que a sociedade do asfalto nunca conseguiu me ensinar. 2016. Disponível em < <https://projetodraft.com/ao-morar-em-uma-favela-aprendi-a-enxergar-o-que-a-sociedade-do-asfalto-nunca-conseguiu-me-ensinar/>> Acesso em 29/07/2018.

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO REFERENTE AO PROJETO DE PESQUISA ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONSTRUINDO UM CAMINHO PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRADA

Nome: _____

Bairro onde mora: _____ Série: _____ Idade: _____

1. Mencione três principais problemas ou dificuldades existentes no bairro onde mora.
2. Mencione três aspectos positivos existentes no bairro onde mora.
3. Com relação ao transporte público, você considera a oferta satisfatória?
() sim () não
4. Se você respondeu não à pergunta anterior, o que você acha que deve melhorar?
5. Considera os serviços de saúde pública em seu bairro satisfatórios?
() sim () não
6. Se você respondeu não à pergunta anterior, o que você acha que deve melhorar?
7. Você está satisfeito com as opções de lazer existentes no bairro onde mora?
() sim () não
8. Se respondeu não à pergunta anterior, quais opções de lazer você sente falta no bairro onde mora?
9. Sobre a relação trabalho e estudo, você pretende:
() começar a trabalhar antes de iniciar uma faculdade
() começar a trabalhar quando estiver cursando uma faculdade.
() começar a trabalhar somente após concluir uma faculdade.
() já estou trabalhando.
10. Com relação às suas perspectivas educacionais, você pretende:
() fazer um curso profissionalizante antes de ingressar na faculdade.
() não fazer um curso profissionalizante e ingressar na faculdade.
() fazer apenas um curso ou cursos profissionalizantes e não ingressar na faculdade.
() não pretendo fazer cursos profissionalizantes e não pretendo ingressar na faculdade.
11. Você acha que já sofreu discriminação, estando em outro bairro de Fortaleza, ao dizer em qual bairro você mora?
() sim () não

12. Você considera que em alguma situação de sua vida já sofreu algum tipo de discriminação ou preconceito?

() sim () não

13. O que você sabe sobre Direitos Humanos?

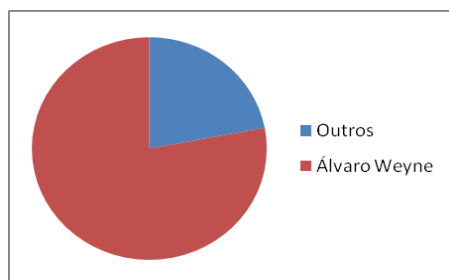
14. O que você entende por interdisciplinaridade?

15. O que você entende por formação integrada?

APÊNDICE 2

RESULTADO DO QUESTIONÁRIO

- ✓ Universo pesquisado: 50 alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio.
- ✓ Grupo A: 20 alunos
- ✓ Grupo B: 15 alunos
- ✓ Grupo C: 15 alunos
- ✓ 78% declararam Residir no Bairro Álvaro Weyne (39 do total)



- ✓ Outros Bairros declarados como residência: Jardim Iracema (4 alunos); Carlito Pamplona (2 alunos); Floresta (2 alunos); Presidente Kennedy (1 aluno); Barra do Ceará (1 aluno) e 1 aluno não mencionou.

APÊNDICE 3

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Adolescentes com 12 anos completos, maiores de 12 anos e menores de 18 anos).

Título do projeto: Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: um caminho para uma formação integrada.

Pesquisador responsável: Rogério Félix de Menezes.

Local da pesquisa: Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Waldemar Falcão. Rua Vila Valdemar Falcão, 19. Álvaro Weyne. CEP: 60.336-001

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você concorda em participar de uma pesquisa, junto com outros adolescentes de sua faixa de idade. Serão respeitados seus

direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento tenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao participante da pesquisa.

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa, com o objetivo de construir uma sequência de ensino (sequência didática) de História baseada nos Direitos Humanos, na relação com outras disciplinas e na formação integrada; analisar as opiniões e compreensões de estudantes (matriculados no terceiro ano do ensino médio da escola pública) sobre Direitos Humanos, interdisciplinaridade e formação integrada, verificadas antes e após a aplicação da sequência de ensino e incentivar a educação em Direitos Humanos no ensino médio público.

Participando da pesquisa, você está sendo convidado a responder um questionário contendo quinze (15) perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa. O questionário será aplicado na escola onde você está matriculado e no horário em que estuda, não necessitando de deslocamento para outra instituição ou horário diferente do qual está freqüentando. O questionário deverá ser respondido entre trinta (30) a sessenta (60) minutos. A sequência didática será desenvolvida com os alunos durante o período de 10/01/2019 a 31/01/2019.

A pesquisa deverá contribuir para o uso de novas práticas de ensino na disciplina de História, colaborando para o fortalecimento do ensino de História e de outras disciplinas através da promoção de práticas pedagógicas interdisciplinares.

Você não deve participar deste estudo se não se sentir à vontade para responder às perguntas presentes no questionário. A pesquisa apresenta um risco mínimo resultante da possibilidade de haver divulgação das respostas pessoais dos participantes da pesquisa em redes sociais, causando um constrangimento desnecessário aos participantes. Para evitar tal desconforto, as respostas serão identificadas por código composto por um número e uma letra, evitando-se a exposição do participante.

O questionário será aplicado no primeiro horário do turno no qual o aluno está matriculado, e em sala climatizada, objetivando eliminar ou diminuir ao máximo a interferência de cansaço ou desconforto nas respostas dos participantes. O pesquisador responsável estará presente no momento da aplicação do questionário e em qualquer situação na qual qualquer pergunta do questionário gere manifestado constrangimento ao participante, o pesquisador responsável informará que ele tem o direito de não responder a qualquer pergunta do questionário e que ele tem o direito de retirar sua participação na pesquisa em qualquer momento ou situação que desejar. Se o participante alegar cansaço ou indisposição momentânea para participar da resolução do questionário, será informado que poderá responder em outro momento, se preferir, e caso ainda tenha interesse em participar da pesquisa.

Numa eventual situação na qual o participante sofra algum problema de saúde durante a resolução do questionário, será solicitado o serviço de saúde emergencial mais próximo do local de aplicação do questionário, sem prejuízo

de qualquer ação emergencial que possa ser realizada antes da chegada do serviço de saúde.

Sua participação é voluntária e que caso opte por não participar, não terá nenhum prejuízo ou represália.

Sigilo e privacidade.

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização

Você terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrente de sua participação na pesquisa e à indenização resultante pelos danos desta, nos termos da Lei.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador Rogério Félix de Menezes, rua Vila Valdemar Falcão, número 19, bairro Álvaro Weyne, telefone (85) 987298571, e-mail rfelixdemenezes@hotmail.com

Em caso de denúncia ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a Secretária do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 8:00 hs às 12:00 hs e das 13:00 hs às 17:00 hs no IFCE Reitoria – Rua Jorge Dummar, 1703 – Jardim América, Fortaleza, CE, 60410.426; fone (85)34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br

Assentimento livre e esclarecido.

Após ter recebido esclarecimentos sobre o que é a pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que está pode acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricada.

Nome do(a) participante: _____

Contato telefônico (opcional): _____

e-mail (opcional): _____

(Assinatura do participante)

Data: ____/____/____

Nome do pesquisador: Rogério Félix de Menezes

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE 4

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Eu, _____, diretora, autorizo a realização do projeto intitulado “Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: construindo um caminho para uma formação integrada” pelo pesquisador Rogério Félix de Menezes, que envolverá realização de questionário e análise de banco de dados e será iniciado após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Waldemar Falcão está ciente de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos alunos que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta organização, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nºs 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016, e Norma Operacional nº 001/2013, pelo CNS, e disponíveis no Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa do IFCE.

Fortaleza, 19 de setembro de 2018.

APÊNDICE 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Ensino de História e Educação em Direitos humanos: construindo um caminho para uma formação integrada.

Pesquisador responsável: Rogério Félix de Menezes.

O(a) participante _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a), como voluntário, a participar da pesquisa “Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: um caminho para uma formação integrada”. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não autorizar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Os Direitos Humanos são reconhecidos pelas leis brasileiras e pelas leis internacionais. São direitos fundamentais na luta contra todas as formas de injustiça existentes na sociedade. Para exemplificar: o direito à alimentação, à

saúde, à moradia digna e à educação de qualidade para todos fazem parte do que chamamos Direitos Humanos.

Por estar ligada a muitos assuntos atuais, a Educação em Direitos Humanos pode colaborar para o fortalecimento do ensino de História e também contribui para a ligação da História com outras disciplinas escolares, ajudando, assim, a construir um ensino mais integrado na escola.

Os objetivos da pesquisa são construir uma sequência de ensino (sequência didática) de História baseada nos Direitos Humanos, na relação com outras disciplinas e na formação integrada; analisar as opiniões e compreensões de estudantes, matriculados no terceiro ano do ensino médio da escola pública, sobre Direitos Humanos, interdisciplinaridade e formação integrada, verificadas antes e após a aplicação da sequência de ensino; incentivar a educação em Direitos Humanos no ensino médio público.

Procedimentos:

O participante do estudo está sendo convidado a responder um questionário composto por quinze (15) perguntas relacionadas direta ou indiretamente aos temas da pesquisa. O questionário será aplicado na própria instituição escolar na qual os participantes estão matriculados e nos turnos em que estudam. Não acarretando necessidade de deslocamento do participante para outra instituição ou outro horário diferente do qual está freqüentando.

O questionário deverá ser respondido entre trinta (30) a sessenta (60) minutos.

Desconfortos e riscos:

O participante não deve participar deste estudo se não se sentir à vontade para responder às perguntas presentes no questionário. A pesquisa apresenta um risco mínimo resultante do receio de haver divulgação das respostas pessoais dos participantes da pesquisa em redes sociais, causando um constrangimento desnecessário aos participantes. Com a finalidade de preservar a identidade e sigilo dos participantes, lhes será garantido completo anonimato, mediante a não divulgação dos nomes dos participantes da pesquisa.

O questionário será aplicado no primeiro horário do turno no qual o aluno está matriculado, e em sala climatizada, objetivando eliminar ou diminuir ao máximo a interferência de cansaço ou desconforto nas respostas dos participantes. O pesquisador responsável estará presente no momento da aplicação do questionário e em qualquer situação na qual qualquer pergunta do questionário gere manifestado constrangimento ao participante, o pesquisador responsável informará que ele tem o direito de não responder a qualquer pergunta do questionário e que ele tem o direito de retirar sua participação na pesquisa em qualquer momento ou situação que desejar. Se o participante alegar cansaço ou indisposição momentânea para participar da resolução do questionário, será informado que poderá responder em outro momento, se preferir, e caso ainda tenha interesse em participar da pesquisa.

Numa eventual situação na qual o participante sofra algum problema de saúde durante a resolução do questionário, será solicitado o serviço de saúde emergencial mais próximo do local de aplicação do questionário, sem prejuízo de qualquer ação emergencial que possa ser realizada antes da chegada do serviço de saúde.

Benefícios:

A pesquisa deverá contribuir para o uso de novas práticas de ensino na disciplina de História, colaborando para o fortalecimento do ensino de História e também de outras disciplinas através da promoção de práticas pedagógicas interdisciplinares.

Acompanhamento e assistência:

Durante e após a realização da pesquisa, os participantes terão acesso ao esclarecimento de dúvidas sobre a pesquisa, de forma pessoal, com o próprio pesquisador responsável ou através do email ou telefone do próprio pesquisador.

Sigilo e privacidade:

O participante tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização:

O participante terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Rogério Félix de Menezes, endereço profissional rua Vila Waldemar Falcão, número 19, bairro Álvaro Weyne, telefone (85) 987298571, e-mail rfelixdemenezes@hotmail.com ou outra forma de contato com o pesquisador.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs às 17:00hs no IFCE Reitoria - R. Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, autorizo a participação de _____ e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante:

Contato telefônico (opcional):

e-mail (opcional):

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL
LEGAL)

Data: ____/____/____

Responsabilidade do Pesquisador:

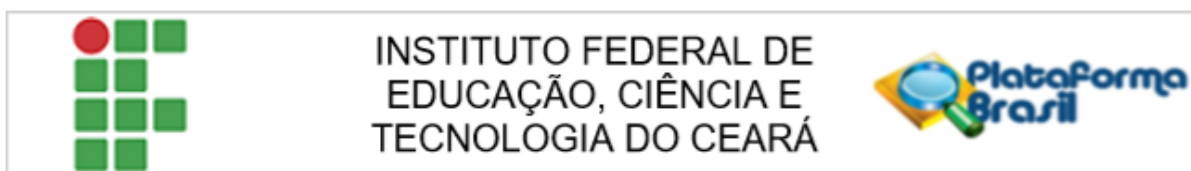
Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome do pesquisador: Rogério Félix de Menezes

Assinatura do pesquisador

Data: ____/____/____

APÊNDICE 6



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino de História e Educação em Direitos Humanos:
construindo um caminho para uma formação integrada.

Pesquisador: ROGERIO FELIX DE MENEZES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 03967018.0.0000.5589

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E
TECNOLOGIA DO CEARA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.106.199

Apresentação do Projeto:

Este projeto orientará uma pesquisa qualitativa, fundamentada num estudo de caso, na qual, serão analisadas as opiniões de estudantes sobre um produto educacional, na forma de sequência didática, da qual participarão alunos do terceiro ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Integral Waldemar Falcão, localizada no bairro Álvaro Weyne. A referida instituição educativa é integrante da rede pública estadual do Ceará e onde o autor deste projeto leciona a disciplina de História. O objetivo principal da pesquisa conduzida por este projeto é identificar mudanças e permanências na percepção dos estudantes acerca dos Direitos Humanos através de uma avaliação comparativa baseada em suas respostas registradas antes e após a aplicação de uma sequência didática que vincule ensino de História e Educação em Direitos Humanos. A partir deste pressuposto salienta-se, como objetivos específicos, valorizar o trabalho interdisciplinar na perspectiva da formação integrada; promover a Educação em Direitos Humanos no ensino médio público e avaliar a compreensão dos estudantes sobre interdisciplinaridade e sobre formação integrada. Participará da pesquisa 50 sujeitos.

Objetivo da pesquisa

Identificar mudanças e permanências na percepção de estudantes de ensino médio de escolas públicas acerca dos direitos humanos, através de uma avaliação comparativa baseada em suas respostas registradas antes e após a aplicação de uma sequência didática.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Numa eventual situação na qual o participante sofra algum problema de saúde durante a resolução do questionário, será solicitado o serviço de saúde emergencial mais próximo do local de aplicação do questionário, sem prejuízo de qualquer ação emergencial que possa ser realizada antes da chegada do serviço de saúde.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa deverá contribuir para o uso de novas práticas de ensino na disciplina de História, colaborando para o fortalecimento do ensino de História e também de outras disciplinas através da promoção de práticas pedagógicas interdisciplinares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta os itens obrigatórios do TCLE. Assegura assistência aos 50 participantes da pesquisa, quanto aos riscos mínimos que possam ocorrer.

Recomendações:

Foram especificados e assegurados assistência aos participantes dos riscos mínimos que possam vir a ocorrer.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As recomendações foram atendidas quanto assegurar assistência aos participantes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICA S_DO_PROJETO_1064550.pdf	16/12/2018 10:45:13		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivree Esclarecidoresp.pdf	16/12/2018 10:44:05	ROGÉRIO FÉLIX DE MENEZES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TermodeConsentimentoLivree Esclarecido.pdf	16/12/2018 10:43:39	ROGÉRIO FÉLIX DE MENEZES	Aceito
Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivree Esclarecido.pdf	16/12/2018 10:43:39	ROGÉRIO FÉLIX DE MENEZES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_deassentimentolivreee sclarecido.pdf	16/12/2018 10:42:23	ROGÉRIO FÉLIX DE MENEZES	Aceito
Cronograma	Previsaodocronogramadeexec ucao.pdf	21/11/2018 23:12:26	ROGÉRIO FÉLIX DE MENEZES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoautorizaodeclaracaoin fraestrutura.pdf	01/11/2018 10:40:39	ROGÉRIO FÉLIX DE MENEZES	Aceito
Outros	DeclaracaodeGarantiadeRegr essodosBeneficiosdaPes.pdf	20/08/2018 22:59:13	ROGÉRIO FÉLIX DE MENEZES	Aceito
Outros	DeclaracaodeCompromissode ApresentacaodosResultados.p df	20/08/2018 22:58:51	ROGÉRIO FÉLIX DE MENEZES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoRogerioFelix.pdf	20/05/2018 10:54:10	ROGÉRIO FÉLIX DE MENEZES	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	15/04/2018 09:22:27	ROGÉRIO FÉLIX DE MENEZES	Aceito
Folha de Rosto	RogerioFelix.pdf	15/04/2018 09:03:05	ROGÉRIO FÉLIX DE MENEZES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 03 de Janeiro de 2019

Assinado por:**PAULO HENRIQUE NOBRE PARENTE
(Coordenador(a))****Endereço:** Rua Jorge Dumar, nº 1703**Bairro:** Jardim América**CEP:** 60.410-426**UF:** CE**Município:** FORTALEZA**Telefone:** (85)3401-2332**E-mail:** cep@ifce.edu.br

APÊNDICE 7

ARTIGO PUBLICADO NA REVISTA RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT, v. 8, n. 8 (2019): Agosto

ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE AULA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

RESUMO

O presente artigo consiste numa reflexão sobre o ensino de História na perspectiva da inclusão. Neste sentido, a principal finalidade deste trabalho é apresentar uma sugestão de um plano de aula fundamentado no ensino de História inclusivo, no qual todos, deficientes ou não, sejam contemplados. Para a consecução do referido objetivo, elaborou-se uma revisão bibliográfica fundamentada em Circe Bittencourt, Paulo Santos, Maria Ciavatta e outros autores. Concluiu-se que o professor de História, para fundamentar sua prática de ensino num enfoque inclusivo, deve valorizar o protagonismo dos estudantes, abordar a diversidade humana como elemento fundamental do processo histórico, buscar o diálogo interdisciplinar, procurar ter um conhecimento geral básico sobre as deficiências e outros aspectos.

Palavras-chaves: Aula; diversidade; inclusivo.

HISTORY TEACHING: A CLASS PROPOSAL IN THE PERSPECTIVE OF INCLUSION

ABSTRACT

The present article consists of a reflection on the teaching of history in the perspective of inclusion. In this sense, the main purpose of this work is to present a suggestion of a lesson plan based on the teaching of inclusive history, in which all, disabled or not, are contemplated. In order to achieve this goal, a bibliographic review was elaborated based on Circe Bittencourt, Paulo Santos, Maria Ciavatta and other authors. It was concluded that the History teacher, in order to base his teaching practice on an inclusive approach, should value the students' protagonism, address human diversity as a fundamental element of the historical process, seek interdisciplinary dialogue, seek basic knowledge about disabilities and other aspects.

Keywords: Classroom; diversity; inclusive.

ENSEÑANZA DE HISTORIA: UNA PROPUESTA DE CLASE EN LA PERSPECTIVA DE LA INCLUSIÓN

RESUMEN

El presente artículo consiste en una reflexión sobre la enseñanza de la historia desde la perspectiva de la inclusión. En este sentido, la principal finalidad de este trabajo es presentar una sugerencia de un plan de clase fundamentado en la enseñanza de Historia inclusiva, en el cual todos, discapacitados o no, sean contemplados. Para la consecución de dicho objetivo, se elaboró una revisión bibliográfica fundamentada en Circe Bittencourt, Paulo Santos, Maria Ciavatta y otros autores. Se concluyó que el profesor de Historia, para fundamentar su práctica de enseñanza en un enfoque inclusivo, debe valorar el protagonismo de los estudiantes, abordar la diversidad humana como elemento fundamental del proceso histórico, buscar el diálogo interdisciplinario, procurar tener un conocimiento general básico sobre las deficiencias y otros aspectos.

Palabras claves: Aula; la diversidad; inclusive.

Rogério Félix de Menezes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3205-9889>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil

E-mail: rfelixdemenezes@hotmail.com

Patrícia Ribeiro Feitosa Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5088-3081>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil

E-mail: patriciafeitosa@ifce.edu.br

Bárbara Suellen Ferreira Rodrigues

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7163-7605>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil

E-mail: barbarasuellen@ifce.edu.br

INTRODUÇÃO

O ensino de História, como toda atividade educativa, permanentemente enfrenta desafios diante de novas exigências e novos paradigmas impostos pela contemporaneidade. O referido fenômeno provoca um contínuo repensar das práticas docentes, pois ensinar é algo dinâmico, sempre permeado por novas situações e contextos que, se muitas vezes não se encontra uma resposta rápida, estimula a reflexão sobre a prática de ensino e todos os fatores relacionados direta e indiretamente com essa prática. Neste sentido, o presente artigo objetiva apresentar uma proposta de um plano de aula, endereçada ao segundo ano do ensino médio, baseada no ensino inclusivo e no

diálogo interdisciplinar. A historiadora Circe Bittencourt (2009) destaca que a procura pelo referido diálogo impõe ao professor a necessidade de adquirir um profundo conhecimento de sua disciplina.

Como o ensino de História pode colaborar com a inclusão de pessoas deficientes na escola? Em primeiro lugar, a própria deficiência deve ser contemplada no ensino da disciplina. Com relação a isso, Paulo Santos (2018) comenta que a inclusão da história dos surdos nos conteúdos programáticos da disciplina constitui um instrumento para o estabelecimento de laços identitários e promover empatia. Há vários exemplos, no passado e no presente, de pessoas com alguma deficiência que se destacaram historicamente. É necessário contemplá-los nas aulas de História para tornar a chamada “deficiência” algo comum nos estudos dos alunos da educação básica, desmistificando o aspecto de exceção que geralmente acompanha a temática, com relação ao ensino da disciplina, e reforçando a ideia da deficiência como um aspecto da diversidade humana.

O ensino inclusivo fundamenta-se na diversidade humana. Neste aspecto, a inclusão da pessoa deficiente não deve ser compreendida como um elemento acessório da História, mas como um componente influente e presente. Inerente a isso, a deficiência deve ser vista, não apenas como parte, mas como elemento essencial da diversidade humana (Lemos, 2016). Observar o considerado “diferente” como componente regular do processo histórico no ensino da disciplina, significa procurar compreender a História a partir da perspectiva dos tradicionalmente excluídos. Implica desvincular o ensino de um enfoque predominante elitista, excludente, tradicionalista.

Dispor o ensino, tendo como paradigma todos os que costumeiramente são ou aparecem (quando aparecem) como meros acessórios do desenvolvimento das sociedades, compreende resgatar a história dos renegados e recuperar a luta dos considerados inferiores pelas classes hegemônicas. Conforme tal orientação, o uso de recursos e métodos de ensino diversificados são importantes, como o trabalho com imagens. Assim, Maria Ciavatta (2012) aponta que a fotografia consiste num suporte de educação do olhar e da consciência. Neste sentido, o presente artigo objetiva apresentar uma proposta de um plano de aula, endereçada ao segundo ano do ensino médio, baseada no ensino inclusivo e no diálogo interdisciplinar. A historiadora Circe Bittencourt (2009) destaca que a procura pelo referido diálogo impõe ao professor a necessidade de adquirir um profundo conhecimento de sua disciplina.

Para a consecução do referido objetivo, elaborou-se uma revisão bibliográfica fundamentada em Circe Bittencourt, Paulo Santos, Maria Ciavatta e outros autores.

Concluiu-se que o professor de História, para fundamentar sua prática de ensino num enfoque inclusivo, deve valorizar o protagonismo dos estudantes, abordar a diversidade humana como elemento fundamental do processo histórico, buscar o diálogo interdisciplinar, procurar ter um conhecimento geral básico sobre as deficiências, além de outras observações.

ENSINO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO

Contemplar a deficiência no ensino de História não se refere à uma abordagem de “heróis deficientes”, pois incorre-se no mesmo engano de elaboração de uma História pautada na mitificação de pessoas e instituições, fenômeno que disvirtua o caráter científico e crítico da pesquisa histórica, característica na qual compreende-se que os estudos históricos não devem ser produzidos para “endeusar” pessoas ou instituições, mas submeter tudo e a todos a uma avaliação, com criticidade, na busca pela aproximação da verdade e da realidade, pois, na pesquisa e no ensino da disciplina, não deve haver espaço para a sacralização do humano. Portanto, abranger a diversidade humana no ensino de História tem a finalidade precípua de contribuir para orientar o olhar do aluno na percepção da deficiência e do deficiente como elemento integrante, participante e influenciador do processo histórico, portanto, não como algo que está estabelecido no campo do acessório.

A defesa da inclusão não consiste, exclusivamente, em inserir os alunos nas classes regulares, consoante especificado em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), mas, e prioritariamente, adequar as condições de ensino à referida exigência. Todo o sistema de ensino precisa adaptar-se a essa nova, que não deveria ser considerada nova, reivindicação da cidadania. Neste âmbito, o ensino de História também carece do rompimento com um enfoque no qual predomina um cognitivismo que obscurece a utilização de outras abordagens de ensino que destacam o diálogo interdisciplinar, a valorização das manifestações artísticas, a vivência de valores, a inserção de novas temáticas e outras possibilidades.

IMAGENS: UM RECURSO A SERVIÇO DA INCLUSÃO

Na perspectiva de valorizar outros aspectos do ensino e não ficar preso a um ensino extremamente cognitivista, Gilberto (2015) ressalta que educar a criança para treinar seu olhar na observação dos objetos e na reflexão das imagens são ações pedagógicas que possibilitam novas experiências de formação. Isso significa que o uso

de imagens de um modo geral (fotografias, pinturas, desenhos) na sala de aula não expressa apenas um componente estético ou deve ter apenas o objetivo de ilustrar uma aula. Não se constitui num recurso meramente acessório, complementar ou superficial. A utilização de imagens deve objetivar o estímulo do aluno à reflexão sobre o que está vendo, ver no sentido da própria raiz etimológica da palavra, *weid* (de origem indo-européia), que se refere a um olhar para adquirir conhecimento (Caputo, 2001). Assim, a imagem deve ser veículo de indagações cujas respostas serão pesquisadas e encontradas pelo aluno. Neste sentido, uma aula de História pode ser elaborada tendo como ponto de partida e fundamento a observação de imagens, não consistindo tal observação como um olhar despretensioso, mas uma observação de modo mais complexo (Caputo, 2001).

O professor deve adotar estratégias de ensino, materiais e avaliações para lidar com o ensino inclusivo, consoante Santos (2018). Todo o processo de trabalho do docente precisa ser repensado e passar por alterações e adaptações para que alcance a todos os alunos, deficientes ou não. Neste sentido, o trabalho do professor de História precisa contemplar a diversidade humana como um de seus pilares, e dentro do realçado fundamento, destacar o ensino inclusivo. Neste enfoque, o professor deve considerar que os alunos, de um modo geral, não aprendem no mesmo ritmo e nem do mesmo modo. Então, o planejamento do docente precisa adotar, como elemento crucial, o desafio de abordar um determinado tema com estratégias de ensino diversificadas no intuito de possibilitar ao aluno estudar o mesmo assunto sob vários ângulos e aspectos, através de atividades diversas.

O professor, e isso refere-se a todas as disciplinas, precisa procurar adquirir, ao menos, um conhecimento básico, elementar das diversas deficiências. Buscar compreender alguns aspectos de cada deficiência contribui com o trabalho em sala de aula. Em turmas nas quais estão inseridos alunos autistas, o professor deve considerar em seu planejamento, em sua metodologia e em seu processo avaliatório, a necessidade que o autista possui de estabelecer uma rotina, um ritual (Lemos, 2016). O referido aspecto é um saber que o docente precisa ter, de antemão, para elaborar e executar as variadas faces de seu labor. O trabalho com imagens de um modo geral (videos, pinturas, fotografias) pode ser aproveitado pelo professor em benefício do aluno autista, devido ao notório interesse do mesmo pela imagem, fenômeno percebido por Leo Kanner (Lemos, 2016).

O professor de História tem a possibilidade de estimular a participação e o aprendizado do aluno autista através do uso da imagem. O cuidado que se deve observar, com relação ao tratamento de qualquer acervo iconográfico, consiste em não utilizar o recurso visual apenas para ilustrar um assunto ou como um mero instrumento para seduzir o aluno (Bittencourt, 2009). A utilização de imagens pode ser o ponto de partida para um aprofundamento dos estudos, mas, o destacado recurso precisa ser um instrumento de reflexão. “A imagem funciona como mediadora de uma narrativa presente para um fato que esteve no passado e, desse modo, colabora para a construção de novos significados sobre o que já havia sido construído” Ciavatta (2012, p.134). Neste sentido, a imagem é algo dinâmico, pois mesmo registrando um evento pretérito possibilita uma permanente reflexão na contemporaneidade, gerando novas interpretações e conclusões acerca de acontecimentos passados.

A foto abaixo, capturada pelo fotógrafo Nick Ut, da menina Kim Phuc correndo desesperada com o corpo queimado, vítima de um ataque de bombas de napalm (arma química incendiária) desferido por tropas sul-vietnamitas e norte-americanas contra a vila de Trang Bang, conforme Julia Braun⁴² que estava ocupada por tropas norte vietnamitas, tornou-se um símbolo dos horrores da Guerra do Vietnã (1961-1975). Apenas da Guerra do Vietnã?



Figura 1 - Imagem icônica mostra menina vietnamita correndo nua após o bombardeio de sua vila. A fotografia foi feita em 8 de junho de 1972 (Foto: Nick Ut/AP)

Fonte: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2012/06/fotografia-mais-famosa-da-guerra-do-vietna-completa-40-anos.html>

⁴² Acesso 12/05/2019, em <https://veja.abril.com.br/mundo/a-menina-da-foto-a-historia-por-tras-de-um-simbolo-da-guerra-do-vietna/>

A expressão de desespero e dor captada na foto comoveu o mundo. A imagem em destaque tornou-se um instrumento de denúncia não apenas das atrocidades praticadas no referido conflito, mas também contra o uso de armas químicas em todos os conflitos, e, de um modo geral, constituiu-se num símbolo da luta pela paz.

A fotografia é contemporânea de uma compreensão estética do mundo, conforme aponta Ciavatta (2012), pois, é um suporte de educação do olhar e da consciência, opondo-se ao racionalismo que moldou o campo educacional. A observação da célebre fotografia da menina vietnamita correndo, despida, com o corpo queimado tornou-se um símbolo da luta contra a Guerra do Vietnã. Ao dispor da realçada imagem como estratégia de ensino o professor pode elaborar questionamentos para serem pesquisados e respondidos pelos alunos. Onde ocorreu o fato? Qual é o contexto histórico? Quais os motivos que ocasionaram o conflito? Como a Guerra terminou? Como vive a garota atualmente? Qual a repercussão do ocorrido? Numa Guerra entre países todas as ações são justificáveis? O uso da fotografia constitui a etapa inicial, o “pretexto” para envolver todos os alunos, autistas ou não, deficientes ou não. A escolha da imagem deve ser planejada, consoante Bittencourt (2009), não deve ser qualquer uma, precisa ser impactante visualmente, expressar informações importantes sobre o tema ou produzir questionamentos.

FUGINDO DE UM ENSINO PADRONIZADO

As diversas funções desenvolvidas pelo docente devem ser pensadas e executadas em benefício da aprendizagem do estudante. Isso implica que o ensino necessita fugir de uma abordagem fragmentada e hierárquica, buscando o diálogo com outras disciplinas, e fugir de um ensino voltado para o adestramento do trabalhador, priorizando uma aprendizagem que abranja todas as dimensões do ser humano.

O ensino precisa fugir da dicotomia aluno normal / aluno deficiente. Santos (2018) comenta que, no caso do portador da surdez, ele é identificado como um ser incompleto. É tratado qual um enfermo, carente de uma cura. Este fenômeno é oriundo de um projeto de escola elitista, meritocrático e homogeneizante, no qual o ensino objetiva atender a um aluno idealizado (Mantoan, 2011).

O paradigma do ensino padronizado, que observa todos os estudantes como iguais, sem o reconhecimento das diferenças constitui um engano, pois, conforme aponta Mantoan (2011, p. 31), “A diferença é o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola para todos”. Contudo, ao que parece, na busca

por assegurar a promoção da igualdade, a escola está confundindo diferença com desigualdade. Esta é uma produção social, mas as diferenças são concernentes ao ser humano (Figueiredo, 2011). Assim, a diferença deve constituir o principal paradigma para pensar o ensino, transformando-o numa atividade permanente desafiadora, pois, suscita questionamentos sobre a prática profissional. De que modo ensinar o mesmo assunto para pessoas diferentes? Como aproveitar a diversidade presente na sala de aula na abordagem dos temas a serem estudados? Quais estratégias podem ser utilizadas para promover uma cultura de solidariedade na sala de aula aproveitando as diferenças existentes entre os alunos?

O ensino deve ser elaborado para atender a todos os alunos. Mas esse atendimento precisa considerar que não aprendem do mesmo jeito e no mesmo ritmo. Como o aluno autista aprende? Quais as melhores situações de aprendizagem para o estudante deficiente auditivo? Quais estratégias de aprendizagem oportunizam a compreensão do conteúdo pelo aluno com dificuldade intelectual? E o mais importante, por quais meios todos, deficientes ou não, podem contribuir para o sucesso da turma na aprendizagem? O referido paradigma consiste num desafio diante da tradicional, homogênea e formatada prática de ensino, na qual os alunos são vistos como oriundos de idênticas situações de vida, produtos de uma mesma “caixa” e, como consequência, pode ser utilizada a mesma “régua” para medir seus saberes, conhecimentos, valores e potências. A escola precisa garantir o direito de todos aprenderem, mas, respeitando, considerando e atuando com as diferenças.

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR

Relacionar o ensino de História com outras disciplinas contribui para uma visão mais integrada do ensino. Ivani Fazenda compreende a interdisciplinaridade como um diálogo que busca a troca de ideias específicas e na perspectiva de uma generalização, através do entendimento de distintas expressões dos saberes em seus contextos (Fazenda, 2008). Baseado nisso, pode-se pensar a interdisciplinaridade concernente a um diálogo permanente entre conhecimentos considerados distintos e diversos, mediados por temas e objetivos comuns. Uma aula de História sobre a sociedade mineradora colonial no Brasil, oportuniza uma partilha de conhecimentos com a literatura arcadista (Cláudio Manoel da Costa, um dos participantes da Inconfidência Mineira, também foi um dos principais representantes do Arcadismo), com a arte barroca (lembre-se do Aleijadinho).

A busca pelo diálogo interdisciplinar não implica o esvaziamento intelectual das disciplinas (Bittencourt, 2009), mas, contrariamente, exige que o professor tenha profundo conhecimento sobre sua disciplina, sobre os conceitos, conteúdos e métodos próprios da sua área de conhecimento, para que esteja apto a interagir com colegas de outras disciplinas, possibilitando a elaboração de recortes de conteúdos, através de problemáticas comuns, a identificação de conceitos que devem ser alargados e aprofundados e a organização e estruturação de informações passíveis de integração. Neste aspecto, um tema como “A Segunda Guerra Mundial” possibilita aproximar conhecimentos de diversas áreas. O arsenal bélico elaborado durante o destacado conflito oportuniza aproximar conhecimentos de História, Física e Química. Os métodos de propaganda utilizados pelos países beligerantes permitem uma reflexão conjunta entre História, Arte, Filosofia e Sociologia. As possibilidades são múltiplas e diversas.

Pela reflexão interdisciplinar, o aluno tem a possibilidade de observar a interação existente entre os saberes, perceber a relação entre os fatos, que o conhecimento não é algo isolado ou distante de sua vivência. Compreende-se que uma abordagem interdisciplinar no ensino pode contribuir para a efetivação de um ensino inclusivo.

A PARCERIA COM ESPECIALISTAS É NECESSÁRIA

A colaboração de profissionais especializados para auxiliar o trabalho do professor é necessária se considerarmos a possibilidade de um efetivo ensino inclusivo, através do qual, deficientes ou não, devem conviver na sala de aula. O professor, mesmo que adquira conhecimentos básicos sobre cada deficiência, seja através de formações continuadas ou não, precisa do auxílio e da parceria de especialistas, pois, podem ocorrer situações nas quais seja imperativa a intervenção especializada. O autor do presente trabalho experimentou uma situação semelhante, quando numa turma de ensino médio, uma aluna, que padecia de transtornos depressivos teve um surto. Apesar de manter a serenidade e procurar manter a calma dos alunos, tornou-se, naquele momento, urgente a intervenção de um especialista, o que de fato ocorreu.

A parceria da escola com profissionais especializados não se justifica apenas pela possibilidade de haver ocorrências que exijam uma intervenção. A participação deles na escola faz-se necessária na orientação dos professores e do núcleo gestor sobre as interações entre a atividade educativa e a convivência com as deficiências. Neste

sentido, essa interação constitui-se num vasto campo de estudos para profissionais de diversas áreas e da própria docência. A própria atuação do professor numa sala de aula, na qual estudam alunos ditos “normais” e “deficientes”, possibilita a realização de pesquisas para profissionais da educação e de outras especialidades. O repertório experiencial dos docentes, através da atuação em classes inclusivas, seria alargado e, conseqüentemente, expandidas as oportunidades de produção de pesquisas nesse campo. Sobre esses saberes experienciais do professor, Maurice Tardif (2011) esclarece que são saberes específicos, desenvolvidos pelos docentes na prática cotidiana de suas funções. São saberes originados da experiência e são por ela validados. Essa compreensão da complexidade da prática docente contrapõe-se a uma concepção de ensino tecnicista, no qual, o fundamental consiste em preparar mão de obra para o mercado de trabalho. O mesmo Tardif (2011) discorre sobre a complexidade de ser professor ao declarar que o professor ideal precisa não somente conhecer sua matéria e sua disciplina, mas também deter determinados conhecimentos referentes às ciências da educação e à pedagogia e elaborar um saber prático fundamentado em sua experiência cotidiana com os estudantes.

O trabalho com classes que reúnem alunos com e sem deficiência expandiria a experiência do professor de História. O desafio consistiria não apenas em promover a transposição didática dos conteúdos, mas, adaptá-los. Como ensinar História em turmas com alunos deficientes auditivos, visuais, cognitivos, cadeirantes e alunos também com outras restrições, como obesidade? É uma reflexão feita sobre nosso próprio labor profissional. Fomos preparados para ensinar alunos “normais”, sem “problemas”. Mas o estudo da História também existe para superar desafios e derrubar mitos. Devemos engajar-nos na luta por um ensino para todos e pensar em quais contribuições o ensino de História pode oferecer nessa questão.

Refletindo sobre a necessidade de uma educação inclusive, Lima (2016, p. 45) afirma que “[...] o paradigma da educação inclusiva alude uma intervenção de elevada categoria na educação para todos os alunos considerados ‘normais’ conjuntamente com aqueles que têm necessidades educacionais especiais ou são ‘diferentes’ nas classes do ensino formal.” Todas as intervenções na sala de aula visando à melhoria das condições de ensino de alunos portadores de deficiências implica em benefício da aprendizagem de todos os alunos. O reconhecimento e a afirmação da diversidade na sala de aula colabora para aprendizagem de todos, pois os professores e a comunidade escolar de um modo geral: núcleo gestor, funcionários, responsáveis familiares, são forçados e

estimulados a reverem suas concepções de escola e educação. Na verdade, o ensino na perspectiva da inclusão implica num repensar das práticas dos professores que, neste sentido, devem refletir sobre sua prática cotidiana e seus próprios valores, pois, faz-se necessário romper com a ideia predominante de ensinar tendo como horizonte um aluno idealizado, mas encarar o desafio de planejar e executar seu trabalho pedagógico considerando as diferenças humanas.

UMA PROPOSTA DE PLANO DE AULA

Apresenta-se abaixo um plano de aula para uma para ser executado em sala de aula inclusiva, na qual convivem alunos com e sem deficiência. A aula proposta procura estabelecer um diálogo interdisciplinar com a disciplina de artes, considerando o cotidiano dos alunos, o protagonismo juvenil e, prioritamente, as diferenças existentes em sala de aula.

Série: 2º ano - ensino médio.

Tema: Entre artes e revoltas: a sociedade mineradora colonial brasileira

Objetivos: Compreender os principais aspectos da sociedade mineradora colonial; desenvolver um diálogo interdisciplinar com a disciplina de artes; comparar a arte grafite contemporânea com a arte barroca.

Conteúdos: A sociedade mineradora colonial brasileira; a arte grafite contemporânea; a arte barroca.

Duração: Duas aulas.

Recursos: Celulares, TV, computador, livros, cadernos, canetas.

Metodologia: divisão da turma em grupos conforme as seguintes atividades. Em todas as atividades desenvolvidas haverá a tradução simultânea para libras, com a colaboração de alunos surdos e/ou tradutores de libras. O professor atuará na orientação de todas as atividades que comporão as aulas.

Grupo 1: Baseado no texto “A arte do Grafite”, de Eliene Percila⁴³, explicar as características do grafite contemporâneo. Tempo previsto: 10 minutos.

Grupo 2: Pesquisar no livro didático de artes, adotado pela escola, sobre a arte barroca no Brasil e explicar as características da referida arte, oportunizando uma comparação com a arte grafite. Tempo previsto: 10 minutos.

⁴³ Acesso 07/01/2019, em <https://brasilecola.uol.com.br/artes/grafite.htm>

Grupo 3: Montar e apresentar uma exposição de imagens sobre as obras de Antônio Francisco Lisboa (O Aleijadinho).

Observação: Alunos autistas devem ser incluídos nesse grupo. Tempo previsto: 20 minutos.

Grupo 4: Pesquisar no livro didático de História, adotado pela escola, sobre a administração colonial portuguesa, na região mineradora, e os diversos grupos sociais presentes na região e explicar o que estudaram. Tempo previsto: 15 minutos.

Grupo 5: pesquisar no livro didático de História, adotado pela escola, sobre as revoltas ocorridas na região mineradora colonial- Guerra dos Emboabas, Revolta de Vila Rica e Inconfidência Mineira, e explicar o que estudaram. Tempo previsto: 15 minutos.

Grupo 6: Montagem e apresentação de um vídeo, comentado e legendado, sobre todas as atividades desenvolvidas. Tempo previsto: 15 minutos.

Avaliação: realizada em conjunto, com um comentário participativo do professor, no qual deverá ser sintetizado o que foi estudado e indicado o que foi positivo e o que pode ser aperfeiçoado. Tempo previsto: 20 minutos.

Conclui-se assim, com relação ao ensino de História na perspectiva da inclusão escolar, que o professor de História precisa:

Valorizar o protagonismo juvenil, através do incentivo à participação dos alunos na construção do processo de ensino e aprendizagem;

Procurar auferir, ao menos, um conhecimento elementar das deficiências de um modo geral;

Repensar seu trabalho no sentido de adaptá-lo a essa exigência da contemporaneidade;

Abordar a diversidade como elemento fundamental no processo histórico, no ensino da disciplina;

Colocar o “mundo” do deficiente juntamente com o “mundo” dos não deficientes nas aulas de História;

Contar com a colaboração de profissionais especializados;

Buscar o diálogo interdisciplinar, objetivando integrar a colaboração de outros conhecimentos para um ensino de História inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aula de História deve promover o protagonismo juvenil. Precisa incentivar a participação e a autonomia dos estudantes, possibilitar que eles se expressem de diversas formas, através de manifestações artísticas, leituras, comentários. A aula não deve ficar centralizada e dependente da exposição oral do professor, mas precisa ser descentralizada para que o aluno “apareça”, para que libere suas potencialidades e não esteja sempre renegado a uma condição “apagada” no processo de ensino. É preciso pensar como Padovani Netto (apud Santos, 2018), ao apontar que a História, enquanto disciplina, passa por uma conjuntura de crise por continuar se mantendo vinculada a um enfoque ultrapassado, fundamentado na leitura e expressão oral de conteúdos, além de estar desligada das experiências e interesses dos alunos. Padovani destaca a inadequação do destacado modelo de ensino para alunos surdos, mas sua crítica vale para o ensino de um modo geral, e não apenas referente à História e, consoantemente, o referido paradigma de ensino pode ser considerado ultrapassado para todos os alunos, deficientes ou não.

REFERÊNCIAS

- Bittencourt, C. M. F. (2009) Ensino de História: fundamentos e métodos. Coleção Docência em Formação/ série ensino fundamental. Coordenação Severino, A. J.; Pimenta, S. G.) São Paulo: Cortez.
- Caputo, S. G. (2001, julho-dezembro) Fotografia e pesquisa em diálogo sobre o olhar e a construção do objeto. Revista Teias, ano 2, n. 4.
- Ciavatta, M. (2012, janeiro-abril) O mundo do trabalho em imagens: memória, história e fotografia. Revista Psicologia, organização e trabalho. 12(1), pp. 33-46.
- Fazenda, I. C. A. (2008). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez.
- Figueiredo, R. V. (2011) A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In Mantoan, M. T. E. (org). *O desafio das diferenças nas escolas*. 4ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Gilberto, I. J. L. (2015, julho-setembro). Imagem na pesquisa educacional e os princípios éticos da pesquisa. Revista Teias, 16 (42), pp. 96-105.
- Lemos, J. B. (2016). Diversidade e Inclusão na escola: experiências de um aluno autista em uma escola pública de Florianópolis- SC. Trabalho de conclusão de curso Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Lima, P. R. F. (2016). A obesidade e a aprendizagem da dança em escolas públicas municipais de Fortaleza-Ceará. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.

Mantoan, M. T. E. (2011). Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In Mantoan, M. T. E. (org). *O desafio das diferenças nas escolas*. 4ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Santos, P. J. A. dos. (2018). Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas. Dissertação de mestrado Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Tardiff, M. (2011). Saberes docentes e formação profissional. (12ª ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Rogério Félix de Menezes - 40%

Patrícia Ribeiro Feitosa Lima - 30%

Bárbara Suellen Ferreira Rodrigues - 30%