



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA

Rafael Muller Zazula

Ensinodehistória.com: problemas, perspectivas e a construção de um site para o ensino de história e direitos humanos

Florianópolis

2022

Rafael Muller Zazula

Ensinodehistória.com: problemas, perspectivas e a construção de um site para o ensino de história e direitos humanos

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo dos Reis

Florianópolis

2022

Zazula, Rafael Muller

Ensinodehistoria.com : problemas, perspectivas e a construção de um site para o ensino de história e direitos humanos / Rafael Muller Zazula ; orientador, Carlos Eduardo dos Reis, 2022.

132 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Mestrado Profissional em Ensino de História. 2. Ensino de História. 3. História. 4. Direitos Humanos. 5. Internet na Educação. I. Reis, Carlos Eduardo dos. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História. III. Título.

Rafael Muller Zazula

Ensinodehistória.com: problemas, perspectivas e a construção de um site para o ensino de história e direitos humanos

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 28 de novembro de 2022, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Luciano de Azambuja, Dr.
Instituição UFSC

Prof. Sandor Fernando Bringmann, Dr.
Instituição UFSC

Prof. Vanderlei Machado, Dr.
Instituição UFRGS

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação
Dr. Sandor Fernando Bringmann

Prof. Dr. Carlos Eduardo dos Reis,
Orientador

Florianópolis, 2022.

Dedico este trabalho a todas as professoras e professores que se constroem a cada dia
em suas aulas, em seus estudos e em suas pesquisas.

AGRADECIMENTOS

Dedico um sentido fraterno e especial de agradecimento a todas as professoras e professores do ProfHistória da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), que, em cada uma das disciplinas cursadas, possibilitam um mergulho em novas perspectivas e saberes. Suas contribuições, seus exemplos, suas pesquisas e suas críticas foram essenciais para o meu próprio reconhecimento enquanto professor.

Entre esses professores, abro aqui um parágrafo para quem devo um grande agradecimento, o orientador Carlos Eduardo dos Reis, com quem dividi as horas mais importantes deste trabalho, um professor dedicado, compreensivo e persistente na função de apontar caminhos e de me ajudar a compreender os erros que a falta de experiência não me permitiu perceber. Também agradeço imensamente os valiosos conselhos e exemplos dados pelos professores Vanderlei Machado e Sandor Fernando Bringmann. Obrigado, professores.

Aos meus alunos devo a gratidão pelo aprendizado contínuo que construímos diariamente em nossos encontros. Vocês são as pessoas a quem se dirigem todas essas reflexões.

Aos colegas mestrandos e mestrandas agradeço pela parceria, pelas trocas e pelos aconselhamentos, infelizmente tão restringidos pelos agravos dos anos de pandemia que tanto pesaram em nossos trabalhos e nossas interações.

Para a minha família reservo o agradecimento que se deve e dirige-se aos responsáveis pelas questões mais importantes, desde as questões que se referem ao que me motiva, ao que me inspira, ao que tomo como determinante, que me movem e que me formam no que penso ser. E entre todos os que constituem essa família, agradeço especialmente à base, ao chão, ao refúgio e aos conselhos que encontro com Manu, Júlia e Gabriel. Vocês todos foram essenciais ao compreenderem e contribuírem diretamente para nada mais nada menos que a simples possibilidade de eu poder empreender a jornada do mestrado. Vocês me possibilitam os aprendizados que nenhuma escola, universidade ou leitura poderiam proporcionar.

Por fim, agradeço com reverência e respeito a todos os pesquisadores, as pesquisadoras, aos professores e professoras que têm parte direta e essencial nesta pesquisa, tantas são as referências, tantas ideias, tantos pontos de vista e por tantos debates possíveis. Obrigado!

[...] a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora.
(Adorno, 1967)

RESUMO

Esta pesquisa aborda as contribuições, problemas e perspectivas para um ensino de história pautado por uma concepção problematizadora dos direitos humanos e perpassa a produção de um site dedicado ao debate e divulgação dessa proposta de ensino. Ela parte da hipótese de que esses direitos – por sua dimensão educativa e pela proximidade dos assuntos referentes ao ensino de história com os diversos contextos históricos de lutas por direitos – contribuem para o ensino de história. Indo ao encontro dessa perspectiva, a pesquisa realizou também uma historicização dos direitos humanos, enfatizando-se que os direitos hoje agregados sob essa nomenclatura confundem-se, muitas vezes, com os próprios processos históricos que envolvem o surgimento de muitos outros direitos em geral. Destacamos o fato de que recentemente esses direitos ganharam duas novas dimensões essenciais: (i) o foco na reivindicação dos direitos a todos e todas, ao mesmo tempo vinculado à concreticidade em códigos de leis e burocracia do Estado; e (ii) a concepção de defesa da existência de direitos internacionais. Em cada um dos contextos históricos abordados, a evocação dos direitos naturais ou humanos é datada, localizada e até mesmo reinterpretada pelos interesses dos grupos que os reivindicam. Nesse sentido, observamos que todos esses fatos possibilitam aos professores e professoras de história problematizar os direitos humanos com a finalidade de perceber seu papel em contextos históricos diversos, indicando simultaneamente sua faceta reguladora e sua faceta emancipadora. Essa historicização dos direitos humanos foi pensada através das leis, decretos, declarações e eventos que os fundaram na história mundial, para a qual também foi mobilizado um vasto referencial bibliográfico. Ademais, identificamos e debatemos, também através de amplo levantamento das produções e pesquisas referentes ao tema, os problemas, desafios e perspectivas para o ensino de história e direitos humanos. Para tal, abordamos um conceito de direitos humanos apropriado e compatível com o ensino de história e suas peculiaridades. Finalmente, discutimos o uso de ferramentas digitais e a internet para o ensino de história e, ao final, apresentamos um site produzido para contribuir ao debate da união do ensino de história e do ensino de direitos humanos.

Palavras-chave: ensino de história; direitos humanos; internet na educação; história.

ABSTRACT

This research addresses the contributions, problems and perspectives for a history teaching based on a problematizing conception of human rights and goes through the production of a website dedicated to the debate and dissemination of this teaching proposal. It is based on the hypothesis that these rights - due to their educational dimension and the proximity of the issues related to the teaching of history with the various historical contexts of struggles for rights - contribute to the teaching of history. In line with this perspective, the research also carried out a historicization of human rights, emphasizing that the rights aggregated today under this nomenclature are often confused with the very historical processes that involve the emergence of many other rights in general. We highlight the fact that recently these rights have gained two essential new dimensions: (i) the focus on claiming rights for all, at the same time linked to concreteness in codes of laws and state bureaucracy; and (ii) the conception of defending the existence of international rights. In each of the historical contexts discussed, the evocation of natural or human rights is dated, localized, and even reinterpreted by the interests of the groups claiming them. In this sense, we observe that all these facts enable history teachers to problematize human rights with the purpose of perceiving their role in different historical contexts, indicating simultaneously their regulating and emancipating facets. This historicization of human rights was thought through the laws, decrees, declarations, and events that founded them in world history, for which a vast bibliographic referential was also mobilized. Furthermore, we identified and debated, also by means of a broad survey of productions and research on the subject, the problems, challenges and perspectives for the teaching of history and human rights. To this end, we approach a concept of human rights that is appropriate and compatible with the teaching of history and its peculiarities. Finally, we discuss the use of digital tools and the internet for history teaching and, at the end, we present a website produced to contribute to the debate on the union of history teaching and human rights teaching.

Keywords: history teaching; human rights; internet in education; history.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Página inicial do site ensinodehistoria.com.	108
Figura 2 - Acesso ao menu “Nossa Pesquisa”.	109
Figura 3 - Acesso ao submenu “Uma perspectiva histórica dos DH”.	109
Figura 4 - Acesso ao submenu <i>Ensino de história, direitos humanos e a perspectiva da BNCC</i>	110
Figura 5 - Acesso ao menu <i>Sites, acervos e bibliografias sobre direitos humanos</i>	111
Figura 6 - Acesso ao menu <i>Sites, acervos e bibliografias sobre ensino de história</i>	112
Figura 7 - Acesso ao menu <i>Sites produzidos no ProfHistória</i>	113
Figura 8 - Acesso ao menu <i>Cursos sugeridos</i>	113
Figura 9 - Acesso ao menu <i>Materiais e planejamentos</i>	114
Figura 10 - Acesso ao menu <i>Jogos</i>	115
Figura 11 - Acesso ao menu <i>Bibliografia sugerida</i>	116
Figura 12 - Acesso ao menu <i>Legislação relacionada</i> Âmbito nacional.....	116
Figura 13 - Acesso ao menu <i>Legislação relacionada</i> , âmbito americano.....	117
Figura 14 - Acesso ao menu <i>Vídeos sugeridos</i>	118
Figura 15 - Acesso ao menu <i>Fórum</i>	118
Figura 16 - Acesso ao menu <i>Membros</i>	119
Figura 17 - Acesso ao Login de inscrito	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento das dissertações e teses	76
Quadro 2 - Levantamento de artigos e dossiês.	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH-SC Associação Nacional de História - Santa Catarina
BNCC Base Nacional Comum Curricular
CGT Central Geral dos Trabalhadores
CNE Conselho Nacional de Educação
CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DNEDH Diretrizes Nacionais para Educação Em Direitos Humanos
DUDH Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH Educação em Direitos Humanos
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMDH Instituto Memória e Direitos Humanos
IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NTICs Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
OEA Organização dos Estados Americanos
ONG Organização não Governamental
ONG's Organizações não Governamentais
ONU Organização das Nações Unidas
PCB Partido Comunista Brasileiro
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNEDH Plano Nacional para Educação em Direitos Humanos
SARS Síndrome Respiratória Aguda Grave
TICs Tecnologias da Informação e Comunicação
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URL *Uniform Resource Locator*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 UMA BREVE HISTORICIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS.....	24
2.1 OS DIREITOS NATURAIS E OS DIREITOS POSITIVOS	27
2.2 A DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO DE 1789	39
2.3 A DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DE 1948.....	51
2.4 OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: CIDADANIA EM QUESTÃO	61
3 ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS.....	71
3.1 MINHA PRÁTICA DOCENTE	86
3.2 ENSINO DE HISTÓRIA, DIREITOS HUMANOS E A PERSPECTIVA DA BNCC.	89
3.3 DIREITOS HUMANOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ABORDAGEM POSSÍVEL	96
4 ENSINODEHISTORIA.COM - A CONSTRUÇÃO DE UM SITE ENQUANTO ESPAÇO PARA O DEBATE DO ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS	101
4.1 AS PERSPECTIVAS E OS DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM SITE ...	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE A – Levantamento de grupos de pesquisa encontrados	131

1 INTRODUÇÃO

Partindo da percepção de que os direitos humanos e a história da construção deste conjunto de normas possam contribuir para o enriquecimento do ensino da disciplina de história, a proposta desta pesquisa é compreender os desafios e apresentar perspectivas para o ensino de história e dos direitos humanos. Há uma dimensão educativa desses direitos, que contribui para diversas abordagens e direcionamentos das práticas de ensino. Discutiremos nesta pesquisa a historicização desses direitos, os desafios de trabalhar os direitos humanos no ensino de história, sua problematização, as dificuldades conceituais e os usos políticos desses direitos, além da discussão sobre um ensino que leve em conta o respeito a alguns de seus princípios. Apontaremos, ainda, perspectivas, apresentando aos leitores um site que contribua para o referido debate e para a prática docente.

A preocupação com a abordagem do ensino de história conjugado ao ensino de direitos humanos nasceu, antes de mais nada, da prática docente. Percebemos, nas salas de aula, que muitos temas comuns ao currículo de história provocam em alguns alunos reações da ordem de manifestações gratuitas de ódio, violência e preconceito – em todo caso, respaldadas em desinformação. Os direitos humanos e o ensino de história estão sob ataque. Há, no contemporâneo, uma disputa por narrativas históricas e pela revisão dos direitos que nasceram historicamente das lutas por respeito e dignidade.

Se não pensamos que esses fenômenos tenham surgido apenas no contexto atual, indicamos, porém, que a conjuntura e a forma do debate público acerca das questões políticas, econômicas e sociais estabelecido no país a partir da segunda década deste milênio tem encorajado vozes a ecoarem cada vez mais fortes nas salas de aula e contribuído fortemente para o recrudescimento e para legitimação de manifestações de retrocesso, o que gera uma rica (e emergente) oportunidade para o debate e o esclarecimento, um verdadeiro desafio. Assim, uma parcela desta pesquisa também se dedica a buscar formas de enriquecer – no sentido da construção de conhecimento e dos interesses pertinentes ao ensino de história – o debate, por todos os envolvidos.

Também nos últimos anos temos vivenciado ataques provenientes de agentes do Estado, como, por exemplo, o movimento “Escola sem partido”, o apoio a teorias infundadas (como “nazismo de esquerda”, “terra plana” etc.), os movimentos antivacina, a negação das ditaduras, a negação do racismo, a censura sobre as discussões de gênero nas escolas, entre outros. Retrocessos têm ocorrido até mesmo nos órgãos estatais que possuem a prerrogativa e o dever de se dedicar exclusivamente aos direitos humanos. Referimo-nos a ideias e falsos debates, que

não aparentam estar sendo ingenuamente difundidos, mas que, ao contrário, parecem partir de setores da sociedade que buscam constantemente preparar um fértil ambiente social que coloca todas as discussões, por mais consensuais que sejam nos meios científicos, no âmbito manipulável das opiniões puras e simples, e o fazem através do bombardeio de falsas informações por meios digitais. Em sala de aula, nós, professores e professoras, presenciamos a utilização de expressões marcadas, ao mesmo tempo, por forte moralismo e intolerância por parte de alunos, como, “bandido bom é bandido morto”, “direitos humanos para humanos direitos”, entre outros disparates repetidos à exaustão.

Acreditamos que, enquanto professores, devemos intervir, sempre através de estratégias e diálogos fundamentados que contribuam com novos saberes e com o enriquecimento desses debates. Percebemos que, dessa forma, devido ao caráter formativo da escola e também da disciplina de história, a união entre os direitos humanos e a história pode contribuir no combate a esses posicionamentos no ambiente escolar.

Esta abordagem é um caminho de intersecção de saberes e práticas sobre o qual precisamos nos debruçar, e é também urgente. O desafio principal aqui é o fato de propormos esta discussão na conjuntura do ensino de história em um país onde, mesmo passados 70 anos da declaração dos direitos humanos, e mais de trinta anos da constituição de 1988, avança apenas timidamente em direção ao cumprimento desses direitos, quase que em lapsos, sem jamais abandonar a velha tendência obstinada ao retrocesso, e onde, na prática docente, encontramos quase diariamente obstáculos profundos que minam o avanço dessas questões. Outro desafio será lidar com a própria infinidade de abordagens possíveis quando falamos de direitos humanos. Acreditamos que a discussão de uma dimensão educativa dos direitos humanos assim como da defesa e a prática de uma educação norteada por esses direitos são ferramentas úteis ao ensino de história e podem contribuir ao avanço da educação.

Para ir ao encontro dessas questões, e, considerando a amplitude possível nas discussões acerca dos direitos humanos e do ensino de história, tomamos por objetivo geral o debate dos problemas e desafios para a efetivação de um ensino de história norteado pelos direitos humanos e a busca de um conceito apropriado de direitos humanos para o ensino de história na educação básica, ambos tendo em vista a proposição e criação de um site de materiais e espaço para contribuir com esta prática no ensino de história.

Nossos objetivos específicos, por sua vez, serão desenvolver uma breve historicização dos direitos humanos através das leis, decretos, declarações e eventos que o fundaram na história mundial; buscar um conceito de direitos humanos apropriado e compatível com o ensino de história e suas peculiaridades; identificar e debater os problemas, desafios e

perspectivas para o ensino de história e direitos humanos; discutir a importância e propor a construção de um site para contribuir ao debate da união do ensino de história e dos direitos humanos.

É importante destacar, a esta altura, que a historicidade dos direitos humanos coloca o ensino de história em lugar estratégico para sua abordagem, pois a disciplina de história contempla em seus próprios conteúdos curriculares a historicização desses direitos, assim como boa parte dos temas da história contemporânea estão fortemente entrelaçados às questões levantadas nas declarações e à lutas por direitos em geral, ambas presentes em muitos dos contextos históricos estudados na educação básica.

A problemática desta pesquisa pode ser expressa na seguinte pergunta: apesar dos percalços e problemas ao trabalharmos com os direitos humanos no ensino de história, podem esses direitos virem a ser ferramentas úteis e contribuir com os nossos objetivos e os desafios desse ensino?

Antes de prosseguirmos, é importante destacarmos aqui, entretanto, uma questão pontual ligada à educação em direitos humanos, que foi estabelecida pela legislação educacional enquanto um tema transversal, e não vinculado especificamente a uma disciplina. Como consta no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos “Art. 2, § 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando na adoção sistemática dessas diretrizes por todos/as os/as envolvidos/as nos processos educacionais.” (BRASIL, 2012, p. 20). E segue, no mesmo trecho:

A Educação em Direitos Humanos, como um paradigma construído com base nas diversidades e na inclusão de todos/as os/as estudantes, deve perpassar, de modo transversal, currículos, relações cotidianas, gestos, “rituais pedagógicos”, modelos de gestão. Sendo assim, um dos meios de sua efetivação no ambiente educacional também poderá ocorrer por meio da (re)produção de conhecimentos voltados para a defesa e promoção dos Direitos Humanos. (BRASIL, 2012)

Na recomendação do PARECER CNE/CP Nº: 8/2012, que trata das diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, consta, também:

O parecer do CNE/CEB nº 7/2010, recomenda que o tema dos Direitos Humanos deverá ser abordado ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares com os quais guardam intensa ou relativa relação temática, em função de prescrição definida pelos órgãos do sistema educativo ou pela comunidade educacional, respeitadas as características próprias da etapa da Educação Básica que a justifica (BRASIL, 2010, p. 24)

O que fica evidente nestes trechos é que os temas transversais propostos pela legislação não estão vinculados a nenhuma disciplina específica, o que vem a ser uma característica essencial da própria transversalidade e da natureza dos direitos humanos, pois devem ser abordados em todas as disciplinas e até mesmo enquanto perspectiva político-pedagógica da escola, de sua gestão até as questões pedagógicas. Não buscamos diminuir ou mesmo contestar essas características, mas, sim, levantar algumas questões que nos darão respaldo ao trazer o enfoque específico dos direitos humanos como importante contributo metodológico ao ensino de história, assim como da disciplina de história enquanto importante espaço (entre muitos) para dar passos na direção do estabelecimento de uma educação em direitos humanos. Muitos dos nossos “componentes curriculares guardam intensa ou relativa relação temática” com os direitos humanos. Não estamos, de maneira alguma, hierarquizando as responsabilidades, os papéis e os deveres quanto a quem deverá ou não cumprir com esta educação, apenas direcionando essa discussão para a prática do ensino de história. Defendemos que, pela proximidade dos direitos humanos e da história, essa relação pode ser possível sem atribular ainda mais o currículo e o cotidiano dos professores e professoras de história que tenham interesse na abordagem.

O texto das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013), em seu artigo 4º, Inciso I defende que:

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; (BRASIL, 2013)

A proposição do conhecimento histórico como dimensão essencial das diretrizes para o estabelecimento de uma educação em direitos humanos, juntamente com as recomendações do parecer CNE/CEB nº 7/2010, valida nosso argumento que destaca a relação privilegiada que há entre os direitos humanos e a disciplina de história.

Há ainda um longo caminho a ser trilhado na busca de avanços significativos no diálogo entre os vários pesquisadores e pesquisadoras, professores e professoras, que, de alguma forma, tenham se dedicado a esses temas e a essas práticas. Apesar da educação em direitos humanos já possuir amplos estudos, precisamos aprimorar tais debates pela perspectiva específica do ensino de história, esforços ainda dispersos e tímidos, mas necessários.

Este trabalho está, basicamente, alicerçado em uma pesquisa bibliográfica. Ao início da pesquisa fizemos um amplo levantamento bibliográfico das produções que trabalhavam com a relação entre os direitos humanos e o ensino de história. Fizemos também amplo levantamento de grupos de pesquisa, de grupos de trabalho e pesquisadores relacionados à Educação em Direitos Humanos (EDH). As fontes utilizadas em cada um desses trabalhos foram analisadas, e, quando pertinentes à nossa temática, lidas em parte ou por completo. Efetuamos todo o trabalho de seleção e leitura e, a partir desse grande levantamento, iniciamos a pesquisa pela elaboração de um projeto balizado, em certos aspectos práticos, pela realidade das restrições da pandemia que se abateu sobre nossas vidas. Foi feita uma ampla seleção de materiais e fontes para o devido embasamento teórico e metodológico que também foram pesquisados, lidos e devidamente organizados. O processo de leitura se estendeu por meses, resultando em material com citações, comentários, ponderações e planejamento destinado à escrita final dos textos, que posteriormente foram relidos e organizados com as “amarrações finais”.

Abordamos em nosso primeiro capítulo uma breve historicização dos direitos humanos através de uma contextualização histórica e conceitual dos direitos naturais, do direito positivo, e dos diferentes usos dos termos “direitos humanos” e “direitos dos homens” durante a modernidade. Posteriormente, partimos para a análise documental da Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão (1791), e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) da ONU (1948), assim como de suas conjunturas. Dado o contexto internacional, abordamos a discussão localizada através dos pactos estabelecidos em nível local, derivados da declaração de 1948 e firmados no contexto da Organização dos Estados Americanos (doravante OEA) e sua introdução no direito brasileiro. Por fim, é feita a análise histórica dos direitos humanos no Brasil através de breve análise dos documentos constitucionais, com ênfase na Constituição de 1988.

As obras de Giuseppe Tosi (2010, 2011) e Norberto Bobbio (2004) nos serviram como embasamentos teóricos essenciais para este capítulo, considerando a importância das suas reflexões e pesquisas tanto em relação à delimitação conceitual dos direitos humanos quanto no que concerne à história da própria conceituação dos direitos e das leis.

Apesar de todas as críticas feitas a obra de Bobbio, considerada por vezes demasiado positivista, este teórico possui uma das mais relevantes produções em relação à construção histórica e conceitual do campo do direito. Norberto Bobbio, nascido em 1909, em Turim, na Itália, foi um filósofo perseguido e preso pelo governo fascista de Benito Mussolini, experiência que o influenciou e estimulou nos estudos e na defesa contundente da democracia e da participação social nas decisões políticas como importante questão para a melhora constante da

democracia. Sua obra é vasta e nela encontramos também pesquisas nas quais o autor se debruçou sobre os direitos humanos e os direitos naturais. É importante considerar que Bobbio admite, como podemos ver em *A Era dos Direitos* (2004), a falta de consenso existente em relação a suas definições dos direitos humanos.

[...] os direitos do homem constituem uma classe variável, como a história destes últimos séculos demonstra suficientemente... Não é difícil de prever que, no futuro, poderão surgir novas pretensões que no momento sequer podemos imaginar... O que demonstra que não existem direitos por natureza. O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas” (BOBBIO, 2004, p.19).

Nesse sentido, uma das características de seu pensamento que nos levou a escolhê-lo como um embasamento teórico para historicização dos direitos humanos é sua compreensão de que esses direitos não se colocam como definitivos e não estão cristalizados em uma forma pronta e acabada, sendo passíveis de alterações no decorrer dos processos de mudança sociais e históricas. Em suas palavras, “[...] a transformação das condições sociais, econômicas e políticas deflagrarão novas necessidades e, assim, novas demandas de liberdades e poderes” (BOBBIO, 2004, p. 47). A Declaração dos Direitos Humanos de 1948, por exemplo, é vista pelo autor como uma espécie de “pontapé inicial” importante para o processo de busca pelos direitos que envolvem a busca pela dignidade humana, e sua defesa, dentro das novas perspectivas sociais ocorridas historicamente, tem se mostrado por vezes mais importante que sua definição conceitual.

Na tentativa de justificar a validade desses direitos, muitas vezes Bobbio defendeu-os mobilizando como argumento o grande consenso internacional que se estabeleceu para as declarações desses direitos, o que lhe rendeu grandes críticas. Percebemos, nessa questão, que o simples fato de haver, em um momento histórico específico, um grande consenso por parte dos chefes dos Estados nas assembleias da ONU não justifica, por si só, as escolhas pelos direitos humanos especificamente selecionados para figurar no rol dos direitos humanos (ditos universais) – muitas vezes relacionadas a valores morais e éticos variáveis de uma cultura e de um tempo para outro. Por outro lado, mantivemos nossa escolha pelo teórico ainda assim devido ao fato de que o estudo do referido consenso internacional e da relação dos direitos naturais com as raízes do que viria a dar origem aos direitos humanos e as declarações nos servem, sim, como uma importante forma de localizar espacial e temporalmente a origem desses direitos e de sua positivação, assim como a discussão das conjunturas próprias da sua promulgação no mundo e na comunidade internacional.

A localização desses conceitos no tempo e no espaço nos possibilitam compreender as diversas abordagens dadas aos direitos humanos e aos direitos naturais no passado e a compreendê-los como construções que serviram aos interesses de cada época – e que ainda servem a interesses na atualidade, mas que marcam, antes de mais nada, as tensões pela conquista de direitos. Dessa forma, podemos dissecar e questionar com maior profundidade as tentativas que buscam naturalizar estes direitos através da justificativa de que eles possuem origens em valores imutáveis, metafísicos e universalmente reconhecíveis pela razão. Localizar historicamente esses direitos nos permite pensar e perceber as “invocações” de concepções e sentidos nada inéditos, seus usos, abusos e até suas possibilidades ante as mudanças que se estabelecem. Buscar sua historicização não significa defendê-los “às cegas”, mas pensá-los, combatendo, e localizando, portanto, a construção dessas concepções que buscam vincular esses direitos a uma verdade imutável, a uma cruzada sagrada pela “liberdade” e a concepções ocidentais de um suposto progresso já tão desacreditadas. Todas essas problematizações prestam uma enorme contribuição ao ensino de história.

O Italiano Giuseppe Tosi, por sua vez, contribuiu para nossa pesquisa com um importante debate a respeito da conceituação e dos limites dos direitos humanos e da relação destes com o valores ocidentais, como, por exemplo, o “[...] conjunto de ‘valores republicanos’ (respeito às leis, respeito ao bem público, sentido de responsabilidade no exercício do poder) e de ‘valores democráticos’” (TOSI, 2010 p.67). Tosi atua desde 1989 como professor do Departamento de Filosofia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e em 2018 recebeu o título de cidadão paraibano como reconhecimento por sua defesa dos direitos humanos naquela região, tendo se tornado também um dos nomes que se dedicam a esses direitos no contexto brasileiro.

Na busca pelas limitações desses direitos, Tosi propõe refletir que: “[...] o paradoxo dos direitos humanos reside justamente no contraste entre o movimento de universalização, multiplicação e especificação crescente das solenes declarações e o aumento generalizado das violações e do desrespeito aos direitos humanos”. (TOSI, 2010, p. 59)

O autor também contribui ao revelar a necessidade de compreender a localização dos direitos humanos no terreno movediço que se situa entre questões dos valores ocidentais, do direito que advém das tradições, dos direitos naturais e dos direitos positivos, e salienta, em diálogo com a obra de Bobbio, que a compreensão desses direitos passa por compreender as ideias e conceitos que dão forma e estabelecem os pactos sociais, base para a formação dos Estados de Direito (TOSI, 2010).

Ralph Ings Bannell também nos servirá para análise de conceitos ligados a uma possível história dos direitos, principalmente em relação aos direitos naturais. É um pesquisador das questões ligadas ao pensamento social e político, aos direitos humanos e à educação em direitos humanos.

Passando agora ao segundo capítulo desta dissertação, abordaremos nesta etapa do trabalho os debates, os problemas, os desafios e as perspectivas importantes para o ensino de história norteado pelos direitos humanos, além de nos dedicarmos a questionar as fontes de modo a buscar um conceito de direitos humanos apropriado e compatível com o ensino de história e suas peculiaridades. Seguiremos a sequência descrita abaixo.

O ponto de partida será a produção acadêmica relacionada ao tema, o que foi feito através de um grande levantamento bibliográfico. Esta abordagem acabou por indicar uma maioria de pesquisas desenvolvidas no campo específico do ensino de história e a maior mobilização desses trabalhos ocorre hoje no contexto do Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). No capítulo será descrito o levantamento das pesquisas mais recentes neste campo acadêmico e posteriormente são elaboradas algumas das possíveis abordagens recolhidas durante a leitura dos diversos materiais, percebendo possibilidades e desafios para o ensino de história norteado pelos direitos humanos.

Ainda no segundo capítulo, na sequência serão apresentadas experiências de nossa prática docente relacionada ao contexto desta pesquisa, o que foi de grande valor para o encaminhamento das discussões aqui presentes. Por fim, faremos também a análise da maneira como se é enunciada na BNCC a relação entre ensino e direitos humanos, destacando como os direitos humanos surgem nesse documento enquanto norteadores e balizadores das práticas docentes e escolares. Apontaremos também uma possível abordagem dos direitos humanos para o ensino de história através da obra de Boaventura de Souza Santos.

Por fim, em nosso terceiro capítulo faremos apresentaremos, discutiremos e justificaremos a feitura de nosso site, ensinodehistoria.com, apontando a importância do uso de ferramentas digitais e virtuais como possibilidade para a divulgação desses direitos, assim como para contribuir para defesa de um ensino de história norteado pelos direitos humanos. Faremos uma descrição de todo o processo de construção do site e das suas páginas, espaços e funcionalidades.

Destacamos ainda que a escolha do site como dimensão propositiva ocorreu também pela possibilidade quase irrestrita de anexação de materiais (levando em conta os meios eletrônicos de divulgação). É possível realizar em sua interface a articulação de mídias, textos, imagens, documentos, links e outros materiais, o que proporciona uma experiência de

navegação intuitiva e facilitada para o acesso e o *download* de materiais pelos professores, sem a necessidade de cadastros, ou instalação de aplicativos e *softwares*.

Também consideramos que a prática cotidiana do ensino de história nos revela alguns desafios, entre eles está a dificuldade de localizar boas fontes de materiais, discussões e ferramentas para tratar dos variados temas que o currículo dessa disciplina envolve. A atualidade dos materiais, por vezes, também é um empecilho para seu uso em sala de aula. Os direitos humanos em si e as lutas pelas conquistas dos direitos são uma temática na qual essa dificuldade se mostra. A proposição de um site busca amenizar tal dificuldade, o que o torna útil para o ensino de história. Os professores poderão acessá-lo para buscar informações, ter acesso a parte de nossa pesquisa sobre o ensino de história e direitos humanos, participar de fóruns, encontrar uma relação de cursos, buscar materiais, informações, relatar experiências e propor discussões.

Durante nossa atuação docente, alguns sites foram muito úteis, como, por exemplo o site <https://ensinarhistoria.com.br/>, que contribui para o ensino de história desde 2015, que se mantém frequentemente atualizado e possui uma série de recursos disponíveis para os professores e professoras. De fato, constantemente fizemos uso deste site em nossas aulas e ele se mostrou uma ferramenta útil e criativa, pois o formato de website permite uma grande abertura para sua atualização, expansão e edição constantes de seu conteúdo, além da variedade de tipos de materiais que podem constar nesse tipo de ambiente virtual.

Existe uma grande abertura para o uso das tecnologias e de materiais digitais nas aulas de história e buscamos explorá-la. A interação com as tecnologias digitais e com o mundo virtual disponível em diversas plataformas é essencial para o ensino. O cenário da pandemia do novo coronavírus, que se estabeleceu no mundo a partir dos anos de 2020, contribuiu para a elevação dessa preocupação e escancarou a importância do uso dessas ferramentas de forma bastante nítida, assim como também trouxe novas preocupações relacionadas às dificuldades de acesso encaradas por boa parte dos estudantes – pelos motivos mais variados.

Na página inicial do site será encontrado um menu fixo na parte superior, com navegação simples por cliques. O menu está dividido da seguinte maneira:

- *Início*: brevíssimo texto apresentando o site no contexto de sua pesquisa no ProfHistória - UFSC.
- *Nossa pesquisa*: acesso a textos referentes ao ensino de história e direitos humanos; um texto contendo a abordagem histórica sobre os direitos humanos

correspondente ao capítulo um desta dissertação, com pequenas adaptações; um texto contendo a abordagem dos direitos humanos na BNCC.

- *Sites e acervos sobre direitos humanos:* com sugestões de sites, acervos, coleções e diversos espaços virtuais sobre os direitos humanos.
- *Sites e acervos sobre ensino de história:* com sugestões de sites, acervos, coleções, ferramentas e diversos espaços virtuais úteis ao ensino de história.
- *Cursos sugeridos:* links que irão redirecionar para diversos espaços, em diversas plataformas, levando a cursos abertos e gratuitos referentes aos direitos humanos e ensino de história, com e sem certificação.
- *Materiais e planejamentos:* item em que será possível acessar ou baixar planejamentos, sequências didáticas, links para acervos com materiais especificamente voltados à produção de aulas e a prática docente.
- *Jogos:* aba com dicas de jogos virtuais e para impressão, todos relacionados aos direitos humanos e ensino de história.
- *Bibliografia sugerida:* o acesso permite baixar livros e artigos relacionados ao tema.
- *Legislação relacionada:* permite baixar legislação em âmbito nacional e americano relacionada ao tema.
- *Vídeos sugeridos:* dicas e acesso a diversos vídeos contendo debates, encontros relacionados ao ensino de história e direitos humanos, entre outros.
- *Fórum:* fórum de discussão, onde é possível abrir ou participar de tópicos de discussões.
- *Membros:* área de membros, possibilitando receber atualizações do site e interagir com os outros inscritos do site.

A construção de um site para o ensino de história e os direitos humanos, livre, gratuito e aberto, poderá, ao longo do tempo, contribuir para práticas efetivas de aprendizagem dos conteúdos de história. A abordagem dos problemas de se trabalhar os direitos humanos na disciplina de história poderá contribuir para professores e professoras que porventura enfrentem as mesmas dificuldades. Ademais, é importante salientar aqui a possibilidade de constante atualização desse site, sendo a configuração apresentada aqui apenas o pontapé inicial, que passará, posteriormente, a receber novos espaços, novas entradas e melhorias.

2 UMA BREVE HISTORICIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

A construção de uma proposta de historicização dos direitos humanos não é uma tarefa fácil. Os processos históricos que podem estar associados a esse direitos são carregados de controvérsias e profundamente marcados por conjunturas específicas. Sua linha mestra são valores culturais ocidentais e, apesar do aparente consenso internacional que se formou para sua aprovação em 1948, encontramos por todo o globo os mais diversos e profundos desafios para que sejam atendidos e até mesmo compreendidos. Em muitos casos a reivindicação da defesa das liberdades individuais, da “dignidade ante a barbárie” atenderam – e atendem ainda – a interesses econômicos, políticos e ideológicos, o que os torna ainda mais controversos. Mas o que são afinal esses direitos e até que ponto podemos abordar a grande diversidade de conceitos, valores, interpretações que passaram a ser convencionalmente chamados dessa forma? Giuseppe Tosi, quando em busca de responder o que vem a ser “esses tais de direitos humanos”, deixou claro que:

[...] podemos afirmar que não temos uma “definição conceitual” do que são os direitos humanos, não porque tal definição não exista, mas justamente porque existem várias maneiras de fundamentar e definir os direitos. O que se delimita aqui - para emprestar sem muito rigor uma terminologia própria da epistemologia - é um “campo teórico” (BOURDIEU) ou “campo hermenêutico” (GADAMER), ou mesmo um “paradigma” em sentido amplo, isto é, um conjunto de textos, interpretações, princípios, conceitos, linguagens, valores e questões suscitadas pela reflexão coletiva, interdisciplinar, teórica e prática, sobre os direitos humanos, que delimitam um campo particular. (TOSI, 2010, p.68)

Dentro dessa perspectiva, perceber os direitos humanos mais que um simples conceito, antes como um campo em si mesmo, com seus próprios paradigmas e dificuldades, pode vir a ser um caminho interessante para a pesquisa, pois esses direitos, novamente em acordo com Tosi (2010, paginação irregular), “[...] são mais do que meros direitos no sentido estrito da palavra; são valores que orientam o próprio direito, e que o Estado e a sociedade civil procuram realizar através das instituições”. Sabemos que abordar um conjunto de valores em nome de um determinado avanço civilizatório não é, em definitivo, uma novidade na história do ocidente, uma vez que, em muitas ocasiões do passado, foi este, o caminho de trágicas armadilhas e grandes flagelos infligidos pelo homem contra o homem.

Tosi evidencia, ainda nesta passagem, o quanto esses direitos estão fortemente atrelados a alguns dos valores mais caros ao mundo ocidental, que fazem parte de uma espécie de objetivo civilizatório.

O conjunto de “valores republicanos” (respeito às leis, respeito ao bem público, sentido de responsabilidade no exercício do poder) e de “valores democráticos” (amor à igualdade e horror aos privilégios, a aceitação da vontade da maioria e o respeito às minorias) constitui o *ethos* coletivo que tem como seu horizonte o respeito integral aos direitos humanos. (TOSI, 2010, p.67)

Percebemos também, que os direitos humanos possuem muitas dimensões, o que se torna ainda mais evidente quando nossa intenção é a sua aplicação a problemas relacionados à educação. Por mais que tenham servido de argumento e pretextos políticos e de dominação, os direitos humanos são hoje um dos meios pelos quais grupos, etnias, minorias, comunidades e indivíduos buscam reconhecimento e legitimação. Existem discussões dos direitos humanos nas dimensões ontológica, antropológica, ética e política, como defendido por Ferreira, Zenaide e Pequeno (2010). Não obstante, afirmamos que existem ainda as possibilidades de discussão dos direitos humanos por uma perspectiva especificamente materialista. Desse modo, podemos também pensá-los exclusivamente pela filosofia do direito e pela história do pensamento, ou pelo direito positivo propriamente dito, ou ainda, através das conquistas específicas dos direitos civis (bandeira fortemente ligada ao liberalismo) e dos direitos sociais (bandeira fortemente ligada ao socialismo). Podemos também simplesmente tratá-los como inexistentes na realidade social, espécie de devaneio metafísico, como enfatizavam seus críticos já desde o século XVIII. Finalmente, podemos conceber os direitos humanos ainda como uma utopia civilizatória.

Nesse ínterim, como construir uma historicização desses direitos? Que caminho seguir?

Optamos, neste primeiro capítulo, levando em conta todas essas questões, localizar historicamente os leitores sobre o contexto histórico de alguns dos conceitos essenciais que envolvem esta discussão e sobre algumas problematizações importantes a serem feitas para uma maior compreensão do tema.

A sequência cronológica na qual as diferentes concepções de jusnaturalismo, direitos naturais, direitos dos homens e direitos humanos foram abordadas aqui, foi motivada por uma escolha objetivando a organização e compreensão das ideias, não se tratando, portanto, de uma apologia dessa cronologia, como se fosse referente a um suposto avanço histórico de uma mesma ideia, num sentido único de “progresso” e “evolução”. Também não queremos aqui ter como pressuposto a construção de uma grande história desses conceitos. Esta escolha visa destacar as ideias e abordagens dos conceitos pela sua pertinência à pesquisa dos direitos humanos, e, que por vezes, foram referidos em diferentes tempos com o objetivo de justificar a argumentação, interesses e contextos daqueles pensadores e juristas que se apropriaram desses discursos para as suas próprias defesas e que, naquele intuito, ganharam sentidos diferentes ou

até contrários daquelas ideias nas quais se embasam, não permitindo nem ao menos, por exemplo, considera-los uma permanência de longo prazo em relação aos direitos naturais. Estamos cientes que a historicização desses direitos não se restringe apenas à análise de documentos, numa concepção positivista, ou aos estudos descolados da realidade social. De acordo com Tosi (2010), em citação já reproduzida aqui

[...] o paradoxo dos direitos humanos reside justamente no contraste entre o movimento de universalização, multiplicação e especificação crescente das solenes declarações e o aumento generalizado das violações e do desrespeito aos direitos humanos. Quantas vezes na academia se faz uma história conceitual, deslocada da história social, uma abordagem do direito internacional a partir somente dos tratados, uma análise da democracia separada das condições materiais, um discurso sobre a paz perpétua que desconhece as guerras reais, separando assim o mundo ideal do mundo real. (TOSI, 2010, p. 59)

Portanto, retornando ao raciocínio acerca das múltiplas dimensões desses direitos e de suas múltiplas facetas, fica ainda a impressão de que eles tratam “de tudo e de nada”. Assim, afirmar suas limitações é imprescindível e, em muitos momentos deste texto, esta será a âncora que não nos permitirá sair “à deriva”. Como já dito, “[...] se ‘tudo’ é direitos humanos, ‘nada’ é direitos humanos, o que pode gerar certa frustração prática e uma insuficiência teórica.” (VILLEY, 2007 apud TOSI, 2010, p. 60). No que concerne às limitações desses direitos, nos diz Tosi, citando Bobbio:

Os limites são dados pelo próprio pacto social que fundamenta o Estado de Direito e que encontra a sua expressão máxima na Constituição, que se situa entre o “direito natural” e o “direito positivo”: ela é expressão da “soberania popular”, mas é ao mesmo tempo subtraída à “vontade da maioria” para garantir o respeito das minorias e as cláusulas pétreas que impedem a “tirania democrática” (BOBBIO, 1995 apud TOSI, 2010, p. 68).

Dessa maneira – e em concordância com o posicionamento ante esses direitos – não abordaremos apenas as declarações e os tratados em si. A abordagem se dará por uma seleção de documentos de grande importância para o estabelecimento desses direitos em nível global, uma seleção de documentos estabelecidos em âmbito local, através dos fóruns da OEA, e da seleção da legislação brasileira signatária e alinhada a essas agendas, tratados e pactos. Não temos a pretensão de abarcar todos os documentos relacionados aos direitos humanos, pois são centenas de tratados, convenções, pactos, declarações, petições e decretos, o que nos afastaria

de nosso real objetivo, ou seja, compreender uma possível perspectiva histórica desses direitos e não banaliza-os em uma cronologia do processo de sua positivação.

A sequência será esta: após breve contextualização conceitual dos direitos naturais, do direito positivo, do jusnaturalismo e da evolução do uso dos termos “direitos do homem” e “direitos humanos” durante a modernidade, discutiremos – com o respaldo de trabalhos produzidos no âmbito da filosofia e da filosofia do direito – a Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão (1789) e a Declaração dos Direitos Humanos da ONU (1948). Do contexto internacional, passaremos para a discussão dos pactos estabelecidos em nível local, derivados da declaração de 1948, e firmados no contexto da OEA, atentando para sua introdução no direito brasileiro. Por fim, discutiremos a Constituição de 1988 atentando para o estabelecimento de uma legislação pautada em direitos humanos no Brasil.

2.1 OS DIREITOS NATURAIS E OS DIREITOS POSITIVOS

Há uma evidente relação histórica entre os direitos naturais, o jusnaturalismo e o que chamamos hoje de direitos humanos, assim como há também uma importância central no processo de positivação desses direitos que é essencial à compreensão da natureza dos direitos humanos na atualidade.

Mas o que são os direitos naturais e de que forma estão posicionados em relação aos direitos positivos previstos nas ordenações legais dos Estados? De acordo com Bobbio (1998),

O Jusnaturalismo é uma doutrina segundo a qual existe e pode ser conhecido um "direito natural" (ius naturale), ou seja, um sistema de normas de conduta intersubjetiva diverso do sistema constituído pelas normas fixadas pelo Estado (direito positivo). Este direito natural tem validade em si, é anterior e superior ao direito positivo e, em caso de conflito, é ele que deve prevalecer. O Jusnaturalismo é, por isso, uma doutrina antitética à do "positivismo jurídico", segundo a qual só há um direito, o estabelecido pelo Estado, cuja validade independe de qualquer referência a valores éticos. (BOBBIO, 2004, p. 656)

Portanto, o direito natural e o jusnaturalismo podem ser compreendidos da mesma maneira. São aqueles direitos supostamente existentes “antes mesmo da ordenação dos homens em sociedade” e são defendidos como da ordem do eterno, universal, imutável e independente de uma ordenação legal dos Estados. Uma das concepções de direito natural que abordaremos aqui tem origem dentro de uma tradição cultural greco-romana e sofreu modificações, passando por diferentes abordagens filosóficas durante a história antiga e medieval europeias, e foi modificando-se intrinsecamente aos processos históricos e aos conceitos de razão, sujeito,

individualismo, entre outros. Desse modo, em cada contexto histórico o direito natural foi reafirmado, passando também por rupturas e adquirindo novos contornos e rupturas que serviram a diversos interesses, inscritos, cada um deles, em seu tempo.

O Jusnaturalismo, presente igualmente em Platão e, se bem que incidentalmente, também em Aristóteles, foi elaborado, na cultura grega, principalmente pelos estóicos, para quem toda a natureza era governada por uma lei universal racional e imanente; conhecemos a sua doutrina sobre este ponto sobretudo pela divulgação que Cícero dela fez em Roma, em páginas que exerceram uma influência decisiva no pensamento cristão dos primeiros séculos, no pensamento medieval e nas primeiras doutrinas jusnaturalistas modernas. (BOBBIO, 2004, p. 656)

De acordo com Bobbio, “[...] o jusnaturalismo é uma expressão perigosamente equívoca, porque o seu significado, tanto filosófico como político, se revela assaz diverso consoante as várias concepções do direito natural” (BOBBIO, 2004, p. 656). Dessa maneira, passamos a apresentar algumas das concepções mais presentes e de grande repercussão. Bobbio identifica ao menos três versões distintas de argumentações que fundamentam as diversas concepções de jusnaturalismo.

Na história da filosofia jurídico-política, aparecem pelo menos três versões fundamentais, também com suas variantes: a de uma lei estabelecida por vontade da divindade e por esta revelada aos homens; a de uma lei "natural" em sentido estrito, fisicamente co-natural a todos os seres animados à guisa de instinto; finalmente, a de uma lei ditada pela razão, específica portanto do homem que a encontra autonomamente dentro de si. (BOBBIO, 2004, p. 656)

Na abordagem dos direitos naturais é crucial que se tenha em mente que a ideia de um direito natural é definida em total contraposição à ideia de um direito positivo. Essa posição de oposição absoluta é relevante considerando que, ao estudarmos os processos históricos ligados ao estabelecimento dos ditos direitos humanos, considerando os novos contornos angariados pelo pensamento ocidental moderno, os direitos humanos passam a ser considerados legítimos e nascidos apenas quando de sua positivação (ou seja, sua transformação em ordenamento jurídico propriamente dito) através das declarações do século XVIII, que analisaremos mais à frente. Assim, a fundamentação para o nascimento dos direitos do homem se situa nesse encontro, nessa confluência dos direitos naturais e do direito positivo, e é uma das chaves para a compreensão desses direitos.

Segundo Bobbio, encontra-se ao menos desde a Grécia Antiga a contraposição entre o direito natural e o direito positivo:

As primeiras manifestações de jusnaturalismo se dão na antiga Grécia. A figura de Antígona, na tragédia homônima de Sófocles, converte-se como que em símbolo disso: ela se recusa a obedecer às ordens do rei, porque julga que, sendo ordens da autoridade política, não podem sobrepor-se às eternas, às dos deuses. A afirmação da existência de um "justo por natureza" que se contrapõe ao "justo por lei" é depois completada por vários sofistas, que já desde então entendem o "justo por natureza" de diversas maneiras, com consequências políticas diferentes. (BOBBIO, 2008, p. 656)

Em Aristóteles os direitos são compreendidos em uma concepção que leva em conta duas dimensões possíveis da racionalidade: “[...] a teórica e a prática”. “A primeira se refere à construção do conhecimento sobre a realidade, enquanto a segunda se refere ao julgamento prático, ou seja, como agir na esfera moral e política” (BANNEL, 2010, p.84). Sempre que haja discordância entre as duas dimensões a segunda deve prevalecer, estando esta, por sua vez, relacionada à racionalidade relativa à argumentação em defesa do direito natural. Silva propõe que:

Aristóteles distingue o direito natural do direito positivo. O direito natural se refere às ações boas ou más em si mesmas; por isso tem uma validade universal ao estabelecer aquilo que é justo ou injusto. O direito positivo ou legal, ao contrário, refere-se às ações indiferentes, (ações que antes de serem estabelecidas pelas normas civis, conforme o direito natural, não são nem boas nem más em si mesmas). Ele possui uma validade particular e mutável. Aristóteles diz também que se houver uma discordância entre o direito natural e o direito positivo, dar-se-á preferência ao direito natural. (SILVA, 2005, p. 403)

Os pensadores e juristas romanos abordaram também os direitos naturais a partir de novos argumentos e fundamentações, mas ainda sob forte influência do pensamento dos gregos. Ulpiano, jurista romano do século III a.C., foi grande influenciador das leis de seu tempo até o império Bizantino, quando, aliás do estabelecimento das leis de Justiniano, já no século VI da era cristã. Bobbio salienta que:

[...] os juristas romanos tinham copiado do estoicismo a ideia de um direito natural que, no entanto, não aprofundaram. Um dos maiores, Ulpiano, desfigurou-a até profundamente ao definir o direito natural como "aquilo que a natureza ensinou a todos os seres animados", incluindo explicitamente entre estes também os irracionais. Isto reduzia o direito natural, antes que a uma

norma de conduta, a um simples instinto, a uma necessidade de ordem física. (BOBBIO, 2004, p. 656)

A abordagem romana mais influente ocorreu através da obra, do pensamento e da prática política de Cícero, durante o século II a.C. Segundo Bobbio (1998), Cícero trouxe em seus escritos grande influência de uma concepção racionalista desses direitos. De acordo com Bobbio “[...] numa célebre passagem do *De republica*, Cícero defende a existência de uma lei ‘verdadeira’, conforme à razão, imutável e eterna, que não muda com os países e com os tempos e que o homem não pode violar sem renegar a própria natureza humana.” (BOBBIO, 1998, p.656).

A partir da Idade Média, o conceito de direito natural não fora abandonado, mas, pelo contrário, passou a ser defendido de forma mais evidente, naturalizante e generalizada, pois servia a um propósito muito claro e evidente para a fé cristã. Mas ao mesmo tempo em que esse direito passava a ser defendido do ponto de vista de sua origem divina, incontestável e imutável, também observamos nesse período a emergência dos argumentos racionalistas emancipados das questões de fé ganhando direção e sentido argumentativo, considerados dentro de seu contexto específico. Segundo Bobbio:

Ao lado da versão naturalista de Ulpiano e da versão racionalista de Cícero (bem como da que se devia a uma má interpretação de um tardio diálogo de Platão, de uma justiça imanente a todo o universo como princípio da sua harmonia), a Idade Média desenvolveu a doutrina de um direito natural que se identificava com a lei revelada por Deus a Moisés e com o Evangelho. (BOBBIO, 1998, p.657)

Entre as diferentes tradições filosóficas anteriores à modernidade que conceberam a racionalidade em diversos momentos da história europeia, a ideia de que havia uma natureza (divina) exterior ao homem e que o comandava se mostrou dominante. Essa ideia, entretanto, flertava com o pensamento racionalista greco-romano, tornando a razão, dessa maneira, subordinada às “verdades divinas”, à natureza eterna e imutável dominada por Deus. Tal pensamento possui como um de seus mais influentes representantes Aurélio Agostinho de Hipona, que argumenta:

Aquela lei que é chamada a Razão suprema de tudo, [...] a noção impressa em nosso espírito dessa lei eterna, direi que ela é aquela lei em virtude da qual é justo que todas as coisas estejam perfeitamente ordenadas [...]. E tal lei superior

é a única sobre a qual todas as leis temporais regulam as mudanças a serem introduzidas no governo dos homens [...] (AGOSTINHO, 1995, p. 41-42 apud SILVA, 2005, p. 404)

Da forma como fica claro no trecho acima, segundo Agostinho toda lei que se pretenda racional, deve buscar o fundamento em uma “racionalidade suprema”, ou seja, com argumento último nas questões relativas à fé cristã. É um pensamento teleológico, que transpassa a racionalidade dos direitos naturais, fundamentado por sua vez na moralidade daquela filosofia e de seus princípios.

Segundo a concepção estóico-cristã, existe uma lei natural que é considerada como pressuposto indispensável à reflexão teológico-filosófico-jurídica. O direito natural cristão encontrou seu fundamento filosófico na doutrina estóica da ordem divina do mundo, segundo a qual o universo é governado pelos deuses ou pelo *logos*. O homem é parte do universo. Santo Agostinho descreve o mundo como um sistema articulado hierarquicamente. Ele ainda acrescenta que há uma lei eterna à qual estão ordenadas todas as coisas e da qual a lei temporal extrai toda a sua força mediante a participação. (SILVA, 2005, p. 403-404)

Esta concepção estóico-cristã e medieval foi rompida, ao menos retoricamente, apenas a partir de Tomás de Aquino, que reconhece a razão humana como irradiação da lei eterna, mas que, porém, dava ao poder da busca racional pela verdade, nos homens, um valor em si, inquestionável, pois que esta capacidade racional se tratava de uma “ordem imposta pela mente de Deus” (BOBBIO, 1998, p. 657). São Tomás defende que “[...] toda criatura racional conhece a lei eterna por sua irradiação mais ou menos perfeita, pois todo conhecimento da verdade é irradiação e participação da lei eterna, que é a verdade imutável” (AQUINO, 1997 apud SILVA, 2005, p. 404).

Este argumento, inspirado em Santo Agostinho, porém desenvolvido por Tomás de Aquino até mesmo em discordância o primeiro, é que vai repercutir e ser evocado ao se fazer a defesa de uma natureza humana racional, porém até aqui, ainda sem uma emancipação desde de sua base argumentativa religiosa. Segundo Bobbio, portanto, o fim dessa “confusão” de ideias deve-se a “[...] Santo Tomás de Aquino (século XIII) que interpretou como ‘lei natural’ aquela fração da ordem imposta pela mente de Deus, governador do universo, que se acha presente na razão do homem: uma norma, portanto, racional” (BOBBIO, 1998, p.657).

No pensamento de Tomás de Aquino, se não percebemos ainda uma racionalidade *a priori* (como veremos entre os pensadores do século XVII e do XVIII), independente das

questões da fé, podemos ver uma racionalidade individualizada, parte da natureza de todos os homens e inquestionável, pois que essa é “irradiada” e “imposta” a todos pela “mente de Deus”. Essa é uma concepção de racionalidade que permitiu aos homens questionar o poder das leis do Estado argumentando no seguinte sentido: os direitos naturais devem ser respeitados devido ao fato de sermos, por natureza, (mesmo que a natureza aqui tenha fundamento em deus) racionais. Dentro de seu devido contexto, Tomás de Aquino, não fazia essa abordagem, e não visava questionar o poder do Estado, até mesmo devido à conjuntura política da Península Itálica e da (hoje) França durante o século XIII. Seus argumentos estavam mais direcionados à Igreja Católica e a governos tirânicos específicos de sua época, em busca do bem comum e da lei justa, com base na lei natural. Como destaca Silva:

O Estado, segundo São Tomás, tem como fim o Bem Comum. E as suas leis visam não apenas à sobrevivência dos indivíduos, mas ao desenvolvimento da vida virtuosa de cada indivíduo. Quando as leis positivas não são expressão da lei eterna e não são reconhecidas como conformes à reta razão, então não obrigam o homem em consciência, visto que as leis positivas para serem válidas devem ser também justas, isto é, de acordo com a lei natural. (SILVA, 2005, p. 406)

A contraposição entre o direito positivo e o direito natural – e o fato de que esses direitos são a base de defesa dos homens contra os abusos da autoridade – já era defendida ao menos desde Aristóteles, como já dissemos. Contudo, o direito natural passa a ter como base argumentativa a racionalidade humana, mesmo que esta tenha um fundamento ontológico no divino. É importante destacar a observação feita por Bobbio, indicando o uso descontextualizado do sentido de contestação do poder do Estado pelo jusnaturalismo, principalmente em relação ao objetivo do seu próprio autor, Tomás de Aquino. Bobbio diz:

Do Jusnaturalismo de Santo Tomás tem sido muitas vezes invocado o princípio (que na realidade fora enunciado por Santo Agostinho e que Santo Tomás aceitou com fortes limitações e reservas) de que uma lei positiva, diversa do direito natural e, por isso, injusta, não é uma verdadeira lei e não obriga. Tal princípio, muito além das intenções de Santo Tomás, foi muitas vezes alegado para contestar a validade das leis do Estado, quando este se opunha à Igreja; e há juristas e políticos católicos que ainda hoje o invocam. (BOBBIO, 1998, p.657)

A contestação das instituições políticas e sociais fortemente determinadas e institucionalizadas dentro do catolicismo (e principalmente do fato de que essa doutrina e o

poder historicamente estabelecidos se caracterizaram de forma excludente, estamental, aristocrático) foi um campo fértil para a articulação de novos argumentos e para a concepção de direitos naturais estabelecido na modernidade. O contexto das lutas religiosas da fundação de novas religiões cristãs, entre os séculos XIV e XVIII, para além das instituições e da suposta hegemonia cultural católica, foram decisivas no processo de desenvolvimento do conceito de direitos naturais. Mais que isso, e por mais contraditório que pareça, rompe-se a partir daqui, de acordo com as pesquisas de Bobbio (1998), o elo entre deus e a racionalidade. Este é um importante ponto de inflexão. Surge a partir daí a possibilidade da emancipação da razão para a cultura ocidental moderna, abrindo caminho para o humanismo e para os pensadores europeus do século XVIII, pensarem os direitos. Como destaca Silva:

O Renascimento, a Reforma Protestante e o Racionalismo são manifestações culturais que historicamente deram grande importância à categoria de indivíduo. O Renascimento, com seu caráter antropocêntrico, exalta a dignidade do homem e a sua vida intramundana em oposição ao dualismo antropológico medieval. A Reforma Protestante, sobretudo, o Calvinismo, com sua doutrina de emancipação da consciência do indivíduo, propõe uma ascese intramundana que orienta toda a vida do indivíduo em direção a Deus sem mediação da hierarquia eclesiástica. O Racionalismo, a partir do método empírico-analítico das ciências, propõe ao homem uma vida orientada unicamente pela Razão em oposição ao autoritarismo exercido pelo Estado e pela Igreja sobre as consciências dos indivíduos. (SILVA, 2005, p.423)

Analisando esse contexto, Hugo Grócio, jurista dos Países Baixos no século XVII, muitas vezes citado como “pai do direito internacional”, foi um defensor do direito natural e teve contribuição importante na elaboração das concepções modernas de direitos. Segundo Bobbio, mais especificamente a partir das concepções de direito natural de Hugo Grócio é que podemos observar um rompimento mais definitivo entre razão e fé:

Foi justamente em polémica com o voluntarismo das alas extremas do calvinismo que nasceu a doutrina usualmente considerada como origem do Jusnaturalismo moderno, a doutrina do holandês Hugo Grócio (Huig de Groot), enunciada no *De iure belli ac pacis* de 1625. Nesta obra, ao pôr o direito natural como fundamento de um direito que pudesse ser reconhecido como válido por todos os povos (aquilo que virá a ser o direito internacional), Grócio afirmou que tal direito é ditado pela razão, sendo independente não só da vontade de Deus como também da sua própria existência. Esta afirmação, tornada famosíssima, surgiu na época iluminista como revolucionária e precursora da nova cultura laica e antiteológica, a que o Jusnaturalismo de Grócio teria aberto o caminho no campo da moral, do direito e da política. (BOBBIO, 1998, p.657)

A partir da obra e do pensamento de Hugo Grócio temos de fato um rompimento entre as perspectivas do direito natural antigo e medieval. Com tal abordagem moderna, podemos perceber inclusive certa continuidade para o processo de formação dos “direitos do homem”. Ainda de acordo com Bobbio “[...] graças também à sua atualidade [de Grócio] como tratado sistemático de direito internacional e à fama que, como tal, obteve em toda a Europa, difundiu com grande eficácia a idéia de um direito ‘natural’, ou seja, ‘não sobrenatural’”. (BOBBIO, 1998, p. 657-658). Esse direito passava a ter, ainda de acordo com Bobbio, sua fonte exclusiva de validade na sua “conformidade com a razão humana” (BOBBIO, 1998, p.657-658).

A partir deste ponto se percebe claramente a introdução de argumentos que passam a justificar a necessidade de união de duas perspectivas importantes que serão decisivas em sentido direto para argumentação da necessidade do estabelecimento dos direitos “das gentes” (futuramente, “dos homens” e ainda mais a frente, “humanos”): a ideia de que, para que exista, de fato, um direito internacional, este precisa estar ligado “às gentes”, e não aos Estados e às suas instituições políticas, preceitos religiosos, sociais, raciais, entre outros.

O filósofo inglês John Locke também foi um grande influenciador da concepção de direitos naturais que teve grande repercussão para a fundamentação e argumentação dos direitos dos homens na modernidade. Como ressalta Silva (2005), sobre a tendência de valorização da racionalidade fundamentadora do direito natural:

Na Carta acerca da Tolerância e no Segundo Tratado sobre o Governo, Locke pressupõe o direito natural como um dado factual e reconhecido pela razão humana, por isso, não se deteve a explicá-lo. Todavia, nos Ensaios sobre a lei natural, encontra-se uma análise minuciosa das normas da lei natural. Locke demonstra a existência da lei natural, examina as fontes de conhecimento das normas do direito natural, afirma o caráter obrigatório da obediência às normas derivadas do direito natural. (SILVA, 2005, p. 409)

Silva ressalta também que, para Locke “Todas as coisas criadas por Deus são dotadas de finalidade. Por isso, os sentidos e o intelecto são faculdades cognitivas que visam ao conhecimento dos princípios da lei natural” (SILVA, 2005, p. 412). Outro salto dado por Locke, diz respeito à forma como poderia o homem reconhecer o caráter verdadeiro dos direitos naturais, que para ele se fundamentam na experiência e no próprio homem, dotado de “faculdades cognoscitivas”, mesmo que estas, segundo Locke, tenham como fundamento último a criação divina. Nesse sentido, Silva salienta que:

[...] Locke diz que a experiência sensível é a única via segura para a razão humana conhecer a lei natural (sensus), uma vez que “a alma é, no momento do nascimento do homem, uma tabula rasa”. A lei natural não se apresenta como algo evidente à experiência sensível, no entanto, os sentidos oferecem a matéria sensível para que a razão possa examinar os princípios do conhecimento da lei natural. O princípio fundamental que exerce a função de um *primum principium* na filosofia lockiana do qual derivam os princípios do direito natural é a relação do homem com Deus. Deus é um legislador que estabelece que cada coisa opere segundo a sua natureza. Sendo assim, Deus criou o homem dotado de faculdades cognoscitivas (sentidos e intelecto) a fim de que o homem possa garantir a sua sobrevivência na ordem da criação. (SILVA, 2005, p. 412)

Importante considerarmos aqui a relevância e as contribuições ocorridas no contexto das guerras civis inglesas no século XVII e, de certa forma, do fato de que na história da própria formação da monarquia e do absolutismo inglês, esteve presente uma evidente disputa pela participação na decisão política entre os reis, os nobres, os burgueses e o clero. A contestação do poder real remonta ao menos a 1215, quando do esforço da nobreza no contexto da Revolta dos Barões em diminuir o acúmulo do poder real, algo que se tornou mais forte e passou a integrar outros setores da sociedade, como os puritanos burgueses que passaram a questionar profundamente os seguidos boicotes à representatividade do parlamento, da câmara dos comuns e do próprio absolutismo. Considerando o contexto europeu como um todo, a tradição monárquica inglesa esteve fundamentada, desde muito cedo, num constitucionalismo, no respeito às cartas, numa exigência do cumprimento de direitos ao povo, ou, senão ao povo em geral, numa perspectiva republicana ao menos na limitação do poder do rei. Essa tônica marcou a criação de documentos importantes como o *Bill of Rights* e tudo o que este representou e contribuiu para o estabelecimento do parlamentarismo e dos direitos individuais na e da política de parte da Europa.

Podemos, a partir daqui, traçar de fato uma continuidade mais evidente entre as ideias modernas que fundamentam os direitos dos homens e as concepções do direito natural, salvo, evidentemente, seus contextos. Isso é possível ao menos desde a idade média europeia, principalmente pela influência de Hugo Grócio e John Locke, que, além de serem referenciados entre os pensadores do século XII, pressupõem claramente o homem enquanto livre e racional. De acordo com Bobbio:

Na realidade, entre o Jusnaturalismo antigo, medieval e moderno não existe qualquer fratura, existe antes uma substancial continuidade. É certo, no entanto, que o Jusnaturalismo moderno ressalta fortemente o aspecto subjetivo do direito natural, ou seja, os direitos inatos, deixando obumbrado seu correspondente aspecto objetivo, o da norma, em que haviam geralmente

insistido os jusnaturalistas antigos e medievais e até o próprio Grócio. É precisamente devido a esta sua característica que o Jusnaturalismo moderno, isto é, o dos séculos XVII e XVIII, molda profundamente as doutrinas políticas de tendência individualista e liberal, expondo com firmeza a necessidade do respeito por parte da autoridade política daqueles que são declarados direitos inatos do indivíduo. (BOBBIO, 1998, p. 657-658)

Essa concepção está fortemente presente no contratualismo moderno, mesmo que, por vezes, como no caso de Hobbes, seja utilizada para a legitimação do direito positivo, estabelecido pelo rei. Segundo Bobbio, o contratualismo considera que “A vida social nasce a partir de um contrato entre os diversos indivíduos a fim de tornar possível a convivência social. Por isso, os indivíduos se reúnem em uma sociedade política (Estado) apenas com a finalidade de sobrevivência” (BOBBIO, 1998, p. 659).

A forte valorização do individualismo é o que destacamos no caso de Hobbes, entretanto, para ele, o direito positivo deve preponderar sobre o direito natural. De acordo com Bobbio, os defensores de um direito natural durante a modernidade passaram a perceber a relação entre o Estado, as leis e os indivíduos por uma perspectiva diferente do que se via até então.

O próprio Estado é considerado pelo Jusnaturalismo moderno mais como obra voluntária dos indivíduos do que como instituição necessária por natureza, que era o que ensinava a maior parte das doutrinas clássicas e medievais. Para os jusnaturalistas modernos, os indivíduos abandonam o Estado de natureza (diversamente entendido, mas sempre carente de organização política) e fazem surgir o Estado politicamente organizado e dotado de autoridade, a fim de que sejam melhor tutelados e garantidos os seus direitos naturais; o Estado é legítimo na medida em que e enquanto cumpre esta função essencial, que lhe foi delegada mediante pacto estipulado entre os cidadãos e o soberano (contrato social). (BOBBIO, 1998, p.659. grifos nossos)

De acordo com Silva, para o caso específico de Thomas Hobbes:

[...] os indivíduos renunciam aos direitos naturais (exceto à vida) quando entram no Estado Civil. A partir do consenso eles transferem os direitos naturais ao monarca como detentor de um poder absoluto a fim de garantir uma vida social que lhes traga segurança. Ele defende que o soberano não tem nenhum dever em relação aos súditos e estes não têm nenhum direito à resistência contra o poder soberano. O critério de justiça ou injustiça nasce da vontade do rei expressa nas leis civis, mesmo que não haja uma correspondência entre a lei civil e a lei natural. Enquanto o jusnaturalismo tradicional defendia a supremacia da lei natural em relação à lei civil, quando esta última estava em discordância com aquela primeira; o jusnaturalismo

moderno, ao contrário, defende a superioridade do direito positivo sobre o direito natural. (SILVA, 2005, p. 408)

O pensamento de Thomas Hobbes era inovador e demonstrava uma grande valorização do indivíduo em detrimento, inclusive, da visão da filosofia cristã, principalmente em relação ao pensamento medieval de Agostinho e Aquino, posto que em sua concepção de um “estado de natureza”, no qual o homem se encontra em uma espécie de estado de “selvageria”, evoca-se uma natureza humana estranha à moralidade cristã e aos princípios racionais, então vistos como de origem da “imposição divina”, racional, presente em todos e imposta ao homem pela “mente de Deus”. Essa nova perspectiva pode ser compreendida a partir do próprio pacto social estabelecido na Europa durante os primeiros séculos da era moderna com o advento da acumulação de capital, do mercantilismo e do capitalismo nascente.

Thomas Hobbes é um pensador do poder. Ele é antes de tudo um individualista, um contratualista, defensor do absolutismo, muito mais que um cristão convicto da natureza divina dos homens enquanto frutos incontestáveis da criação divina e por ela irradiados da suprema inteligência. Definitivamente um homem moderno. Numa concepção moderna dos direitos naturais, Silva destaca que:

O verdadeiro meio de conhecimento do direito natural é a experiência sensível vinculada à razão instrumental. A dedução de princípios das normas do direito natural provém da própria natureza humana. Hobbes, como representante do jusnaturalismo moderno, busca delinear uma concepção de natureza humana que seja comum a qualquer homem e em qualquer circunstância, segundo a qual o homem vive em uma luta recíproca pelo poder em função de sua própria conservação. (SILVA, 2005, p. 407)

Em relação à valorização do individualismo por Hobbes, Silva também destaca que:

O direito natural [moderno] não é derivado da ordem da criação permeada pela razão divina, uma vez que a doutrina jusnaturalista moderna parte do instinto de conservação e o exalta como fundamento do direito natural inerente à natureza racional e instintiva do homem. Sendo assim, a sociabilidade humana não é uma tendência espontânea posta por Deus nos homens, mas a vida em sociedade está vinculada ao instinto individualista de conservação. (SILVA, 2005, p. 407)

O portador dessa racionalidade nessa concepção moderna é o sujeito, que pode individualmente “[...] construir conhecimentos verdadeiros utilizando as faculdades da razão, que possui enquanto ser humano” (BANDEL, 2010, p.85). Concepção que, na filosofia de Kant,

vai afirmar que o homem é “um fim em si mesmo”, base argumentativa fundamental para justificativa dos direitos humanos nas declarações do século XVIII e que forja o conceito de dignidade humana, pois que baseia seu valor nele próprio, como um fim. A racionalidade, nesse caso, é uma característica intrínseca ao homem que o torna senhor de si, detentor de direitos obviamente perceptíveis (também pela racionalidade) dentro de uma concepção de moral universal e imutável, como o direito de não sofrer violências, por exemplo. Como defendia Kant:

Admitindo [...] que haja alguma coisa cuja existência em si mesma tenha um valor absoluto e que, como fim em si mesmo, possa ser a base de leis determinadas, nessa coisa e só nela é que estará a base de um possível imperativo categórico, quer dizer, de uma lei prática. (KANT, 1986, p. 67)

O direito natural pode ser visto também como o direito que faz o contraponto ao direito positivo, que, em certo sentido, pode ser visto como a possibilidade de resistência à própria opressão exercida pelo Estado e pelos outros indivíduos em maior ou menor escala. Para tanto, esse direito fundamenta-se numa moral maior, universal, racionalmente identificável. Segundo Bannel, dentro da dimensão prática:

Na esfera da realidade, a concepção metafísica de uma ordem cósmica, harmoniosa e imutável, foi substituída pela concepção de um mundo natural ordenado por leis naturais e um mundo social concebido numa maneira similar. *Por isso, além das ciências naturais modernas, que tentaram descobrir as leis da natureza, surgiu no início da modernidade a ideia de uma lei natural que rege, ou deveria reger, o convívio de sujeitos em sociedade.* Aqui entra a questão da racionalidade, porque se há leis naturais desse tipo, então é a razão humana que as descobre. (BANNELL, 2010, p.84, grifos nossos).

Neste sentido, segundo Paulo César Nodari e Luiz Síveres, em um primeiro momento (do estabelecimento dos direitos individuais, no século XVIII), a evolução dos direitos naturais afirma-se como “[...] os direitos de liberdade, ou seja, todos aqueles direitos que tendem a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade em relação ao Estado.” (NODARI; SÍVERES, 2015, p. 272)

O direito positivo, entretanto, é o direito que parte de uma ordenação social, que está diretamente vinculada à ordenação jurídica do Estado. Essa concepção passou a ser mais amplamente defendida principalmente a partir dos contratualistas modernos.

E os direitos humanos, onde se encontram? Como veremos adiante, no cruzamento entre essas concepções.

2.2 A DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO DE 1789

O fio condutor que liga de forma mais direta a história dos direitos humanos e os direitos naturais abordados anteriormente aqui, foi magistralmente pesquisado e elaborado por Lynn Hunt, em *A invenção dos Direitos Humanos - Uma História* (2009). Utilizaremos aqui partes desse estudo como fundamentação de questões sociais, políticas e evolução dos próprios argumentos que possibilitaram a Declaração de Independência dos EUA de 1776 e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789.

Hunt destaca que “[...] havia duas versões da linguagem dos direitos no século XVIII: uma versão particularista (direitos específicos de um povo ou tradição nacional) e uma universalista (os direitos do homem em geral)” (HUNT, 2009, p.116). As diferentes visões e objetivos dos franceses e dos americanos ao reivindicar os direitos dos seus cidadãos trazem uma primeira problemática diante da iminência das declarações. Os americanos, quando do início do processo que acabaria por culminar na independência dos EUA mas que antes se manifestou através do primeiro congresso da Filadélfia, buscavam a igualdade enquanto súditos britânicos, buscavam o respeito enquanto súditos do rei da mesma maneira que os britânicos, queriam igualdade de direitos e, para tanto, reivindicavam direitos individuais.

No caso dos franceses, no calor dos conflitos que seriam coroados pelas declarações de 1776 e de 1789, reivindicaram para si os direitos universais, reivindicavam desde o início os direitos que se fundamentam na natureza humana. De que forma se deu, então, a escolha pelo viés universalista em ambas as declarações, que claramente redundou na escolha de ambos os continentes? Hunt, neste sentido ressalta que:

Durante a crise da Lei do Selo em meados da década de 1760, por exemplo, os panfletários americanos enfatizavam os seus direitos como colonos dentro do Império Britânico, enquanto a Declaração da Independência de 1776 invocava claramente os direitos universais de todos os homens. Depois os americanos montaram a sua própria tradição particularista com a Constituição de 1787 e a Bill of Rights de 1791. Em contraste, os franceses adotaram quase imediatamente a versão universalista, em parte porque ela solapava as reivindicações particularistas e históricas da monarquia. (HUNT, 2009, p.116)

Passadas apenas algumas décadas veríamos ganhar força entre os americanos o viés universalista em relação à forma como pensavam as reivindicações desses direitos. Como destaca Hunt:

Da década de 1760 em diante, entretanto, o fio universalista dos direitos começou a se entrelaçar com o particularista nas colônias britânicas da América do Norte. Em *The Rights of the British Colonies Asserted and Proved* (1764), por exemplo, o advogado James Otis, de Boston, confirmava tanto os direitos naturais dos colonos (“A natureza colocou todos eles num estado de igualdade e liberdade perfeita”) como seus direitos civis e políticos como cidadãos britânicos: “Todo súdito britânico nascido no continente da América, ou em qualquer outro dos domínios britânicos, está autorizado pela lei de Deus e da natureza, pela lei comum e pela lei do Parlamento [...] a usufruir de todos os direitos naturais, essenciais, inerentes e inseparáveis de nossos colegas súditos na Grã-Bretanha”. Ainda assim, dos “direitos de nossos colegas súditos” em 1764 até os “direitos inalienáveis” de “todos os homens” de Jefferson em 1776 foi mister dar outro passo gigantesco. (HUNT, 2009, p.119)

Observando a passagem, percebemos que esse passo gigantesco ganhou seu espaço em relativamente pouco tempo, na mesma medida em que as manifestações dos colonos americanos deixava de ter um perfil de reivindicação de seus direitos enquanto súditos e passava a alegar a necessidade de autonomia política e econômica em relação à sua metrópole.

O fio universalista dos direitos engrossou na década de 1760 e especialmente na de 1770, quando se alargou a brecha entre as colônias norte-americanas e a Grã-Bretanha. Se os colonos queriam estabelecer um novo país separado, não podiam contar meramente com os direitos dos ingleses nascidos livres. Caso contrário, estavam querendo uma reforma, e não a independência. (HUNT, 2009, p.120)

Outra questão importante a ser mencionada aqui diz respeito à possibilidade de convivência, na história posterior dos EUA, entre essa escolha pelo viés universalista e a manutenção da escravização de pessoas, do tráfico das gentes e do emprego desumano de seus corpos e suas mentes em trabalhos extenuantes e condições humilhantes e degradantes de existência. O fato, um dos mais simbólicos em relação ao perfil da nova nação que surgia, justifica-se por seu perfil econômico e pelo interesse das elites que estiveram à frente do processo de independência – que já lideravam antes as colônias – portadoras de um pensamento que visava a defesa de seus privilégios, muito similar àqueles das elites europeias do antigo regime. De acordo com Hunt, a importância dada à propriedade privada no pensamento de Locke, foi definitiva:

Os ingleses tinham produzido dois pensadores universalistas capitais no século xvii: Thomas Hobbes e John Locke. As suas obras eram bem conhecidas nas colônias britânicas da América do Norte, e Locke em particular ajudou a formar o pensamento político americano, talvez ainda mais do que influenciou as visões inglesas. Hobbes teve menos impacto do que Locke, porque ele acreditava que os direitos naturais tinham de se render a uma autoridade absoluta a fim de impedir a “guerra de todos contra todos” que do contrário sucederia. Enquanto Grotius havia igualado os direitos naturais à vida, ao corpo, à liberdade e à honra (uma lista que parecia questionar, em particular, a escravidão), Locke definia os direitos naturais como “Vida, Liberdade e Propriedade”. Como enfatizava a posse — Propriedade —, Locke não questionava a escravidão. Justificava a escravidão de cativos capturados numa guerra justa. Locke até propunha uma legislação para assegurar que “todo homem livre de Carolina tenha poder e autoridade absolutos sobre seus escravos negros”. (HUNT, 2009, p.118)

Locke colocou a propriedade privada, no pensamento ocidental, no mesmo patamar dos direitos naturais. Os direitos do homem mudaram muito em suas concepções até a chegada das suas formas mais contemporâneas e em cada contexto esses direitos foram reivindicados dentro de interesses e contornos específicos, como já destacamos.

Perguntamos: é possível estabelecer uma ligação direta entre as teorias jusnaturalistas e a proclamação dos direitos dos homens? Vale destacar, em primeiro lugar, que em nenhum momento das declarações de Virgínia e da França foi utilizada a expressão “direitos humanos”. No preâmbulo da primeira consta apenas a expressão “direitos inatos”, enquanto na segunda é empregada a expressão “direitos naturais”. Segundo Hunt (2009), essa ligação reside na história da França e na história dos EUA, e, principalmente, na ligação entre as duas nações no contexto das lutas travadas nos dois continentes pela independência e pela liberdade. Um dos pensadores citado nos discursos políticos durante o processo de independências dos EUA foi Jean-Jacques Burlamaqui, um estudioso dos direitos naturais e conhecido por levar adiante os argumentos de Grotius, em defesa de direitos naturais como frutos da razão humana. Segundo Hunt (2009), os teóricos suíços do século XVIII, teorizaram a respeito dessas ideias.

O mais influente deles, Jean-Jacques Burlamaqui, ensinava direito em Genebra. Ele sintetizou os vários escritos sobre direito natural do século xvii em *Principes du droit naturel* (1747). Como seus predecessores, Burlamaqui forneceu pouco conteúdo político ou legal específico para a noção dos direitos naturais universais: o seu principal objetivo era provar que eles existiam e derivavam da razão e da natureza humana. (HUNT, 2009, p.117)

Hunt segue defendendo que a linha de pensamento universalista passou a ser um melhor fundamento lógico aos interesses americanos e “[...] assim os discursos das eleições americanas

nas décadas de 1760 e 1770 começaram a citar diretamente Burlamaqui em defesa dos ‘direitos da humanidade’”(HUNT, 2009, p.21). Hunt também destaca que:

Grotius, Pufendorf e especialmente Locke apareciam entre os autores mais frequentemente citados nos escritos políticos, e Burlamaqui podia ser encontrado em números cada vez maiores de bibliotecas públicas e particulares. Quando a autoridade britânica começou a entrar em colapso, em 1774, os colonos passaram a se considerar em algo semelhante ao estado de natureza a respeito do qual tinham lido. Burlamaqui tinha afirmado: “A ideia do Direito, e ainda mais a da lei natural, estão manifestamente relacionadas com a natureza do homem. É portanto dessa própria natureza do homem, da sua constituição e da sua condição que devemos deduzir os princípios desta ciência”. Burlamaqui falava apenas da natureza do homem em geral, não sobre a condição dos colonos americanos ou a constituição da Grã-Bretanha, mas sobre a constituição e a condição da humanidade universal. Esse pensamento universalista tornava os colonos capazes de imaginar um rompimento com a tradição e a soberania britânica. (HUNT, 2009, p. 118)

A partir deste ponto, como salienta Hunt, “[...] o discurso dos direitos estava ganhando impulso desde a década de 1760. Os ‘direitos naturais’, então suplementados pelos ‘direitos do gênero humano’, ‘direitos da humanidade’ e ‘direitos do homem’, tornaram-se expressões corriqueiras.” (2009, p. 125). As lutas e disputas de narrativas em relação aos direitos dos homens travadas nas assembleias, nos debates políticos e nas batalhas no contexto da independência americana foram decisivas segundo Hunt, e a concepção universalista e racionalista dos direitos dos homens “[...] cruzou de volta o Atlântico para a Grã-Bretanha, a República Holandesa e a França [...]”(HUNT, 2009, p.125), influenciando os debates políticos no contexto da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Hunt destaca que a conjuntura específica da escalada do separatismo americano em relação ao império britânico cruzou novamente o oceano Atlântico, de volta a França:

Com o seu potencial político imensamente intensificado pelos conflitos americanos das décadas de 1760 e 1770, o discurso dos direitos universais cruzou de volta o Atlântico para a Grã-Bretanha, a República Holandesa e a França. Em 1768, por exemplo, o economista francês de mente reformista Pierre-Samuel du Pont de Nemours ofereceu a sua própria definição dos “direitos de cada homem”. A sua lista incluía a liberdade de escolher uma ocupação, o livre comércio, a educação pública e a tributação proporcional. Em 1776, Du Pont se apresentou como voluntário para ir às colônias americanas e relatar os acontecimentos ao governo francês (uma oferta que não foi aproveitada). Mais tarde Du Pont se tornou amigo íntimo de Jefferson, e em 1789 foi eleito deputado pelo Terceiro Estado. (HUNT, 2009, p.125)

Há uma vinculação entre os dois direitos, considerando que a aceitação da existência de direitos dos homens, supranacionais e supra jurídicos (pois não são leis mas são mais poderosos que estas, e não obedecem a territórios estabelecidos pois são “dos homens”) passa necessariamente pela positivação dos direitos naturais, incluindo na lógica burocrática e legal da constituição dos próprios Estados um esforço por limitar o poder deste mesmo Estado e de seus possíveis opressores, principalmente em sentido político, de imposições por meio da violência de várias naturezas, de posturas, obrigações e condições de vida indignas.

A própria Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão utiliza a expressão “direitos naturais”, e não encontramos neste documento a expressão “direitos humanos”. Além disso, nos dois documentos são especificamente caracterizados o que são esses direitos, o que deixa claro que, entre as declarações do século XVIII e a declaração de 1948, muitas mudanças serão incorporadas a essas ideias. No preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, podemos ler:

Os representantes do povo francês, reunidos em Assembléia [sic] Nacional, tendo em vista que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos, resolveram *declarar solenemente os direitos naturais*, inalienáveis e sagrados do homem, a fim de que esta declaração, sempre presente em todos os membros do corpo social, lhes lembre permanentemente seus direitos e seus deveres [...] (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789, paginação irregular)..

No Artigo 2º do mesmo documento, são citados quais são estes direitos: “**Art. 2º.** A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, *a propriedade a segurança e a resistência à opressão*. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789, grifos nossos)

E no artigo II da Declaração de Virgínia também consta que:

Art. II. Que todos os homens são, por natureza, igualmente livres e independentes, e têm certos direitos inatos, dos quais, quando entram em estado de sociedade, não podem por qualquer acordo privar ou despojar seus pósteros e que são: o gozo da vida e da liberdade com os meios de adquirir e de possuir a propriedade e de buscar e obter felicidade e segurança. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO BOM POVO DA VIRGÍNIA, 1776).

O individualismo é perceptível nas duas declarações e é fruto mesmo da sociedade moderna europeia que percebe os indivíduos como seus portadores. Existem, portanto, “os

direitos”, e não mais sua emanção de uma única fonte legítima, seja ela o deus cristão ou o rei. Seguindo os estudos de Tosi, destacamos uma passagem de Villey, que faz uma importante observação que contextualiza os direitos humanos enquanto uma possibilidade apenas diante da modernidade e que contribui para percebermos que, ao contrário de buscarmos aqui estabelecer uma linha contínua e evolutiva desses direitos, percebemos muito mais rupturas, apropriações e novas contextualizações e conceitualizações em busca do embasamento de demandas específicas de cada um desses diferentes tempos:

[...] os direitos humanos são tipicamente modernos e ocidentais, isto é, nascem num determinado período histórico e numa determinada civilização: na Europa a partir dos séculos XVI/XVII, porque é somente neste contexto histórico que os conceitos adquirem o seu significado próprio e distinto daquele antigo. Isso não significa afirmar que “antes” dos direitos humanos modernos só existia o arbítrio, ou seja, havia uma ordem jurídica complexa que regulamentava as relações sociais: havia “direito” (jus) embora não houvesse “direitos” (jura) como o entenderão os modernos e contemporâneos (VILLEY, 2007 apud TOSI, 2010, p. 64, grifos do autor)

Em outro sentido há uma relação importante e que se encontra na origem dos direitos humanos: “[...] todo direito civil tem por base um direito natural” (TOSI, 2010). Porém, o que se demonstra na prática política e nas questões sociais mesmo após o uso amplo desses argumentos como fundamento para o próprio surgimento das novas nações, quando não de novos modelos sociais, ainda assim gerou, em uma escala menor que antes, sociedades amplamente desiguais e baseadas em princípios de privilégios, quando não aristocráticas e estamentais amenizadas por falácias e discursos jurídicos vazios. Há, nos direitos estabelecidos nos EUA e na França após o século XVIII, um vácuo e um esvaziamento que permite levá-lo a justificar ideologias e interesses diversos, muitas vezes contrários às próprias origens dessas reivindicações. O povo, o cidadão, as gentes, foram usados em muitos casos como bodes expiatórios para justificar interesses de seus novos opressores, como podemos observar, por exemplo, no fato de que alguns dos envolvidos na produção e na argumentação desses movimentos e direitos eram senhores, donos de escravizados, vendedores de pessoas.

É importante salientarmos por ora que a relação de derivação ou continuidade dos direitos dos homens (ainda não tratados por Direitos Humanos) com os direitos naturais se restringe à primeira geração desses direitos, dada no século XVIII, principalmente no contexto da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. E não foi sem contradições e até mesmo sem reações que foram estabelecidas.

Um contrassenso em relação ao nascimento dos direitos humanos reside na escolha pela fundamentação encontrada em John Locke, que está diretamente ligada aos interesses de manutenção da propriedade privada e, dentro desse princípio, o direito da posse de pessoas como mercadorias, que se fundamentava em muito pela cor da pele, estigmatizando e excluindo uma parte dessa humanidade (“menos que humana”, portanto) de seus direitos. Esse fato nos mostra, desde antes mesmo da promulgação desses direitos propriamente ditos, as formas contraditórias pelas quais poderiam ser abordados a partir daqui. Podemos perceber com isso o quanto as ideias da defesa dos direitos dos homens, dos direitos (universais) são datadas e marcadas pelo pensamento ocidental e partem também de interesses determinados, o que corrobora para que possamos desconstruir a “aura mágica” que defende uma espécie de aspecto “sagrado”, apriorístico e imutável desses direitos – o que pode ser em parte explicado por sua herança em tantas vertentes argumentativas do jusnaturalismo, aqui apresentadas mesclados com os interesses específicos, de grupos específicos e produtos de uma cultura específica. E assim pode-se pôr em xeque também a argumentação de que os direitos do homem e posteriormente (e ainda com maior ênfase) os direitos humanos tenham surgido como garantidores da dignidade humana, quando muitas vezes na história desde 1776, e até os dias de hoje, foram colocados a serviço dos mais diversos interesses, e a dificuldade de caracterizá-los e defini-los como algo além de “ideias metafísicas”.

Em relação à mudança dos termos utilizados para se referir a esses direitos, ou seja, quando passa-se a utilizar a expressão “direitos dos homens” ou “direitos humanos” em substituição aos “direitos naturais”, temos algumas pistas. Durante o século XVIII, o “termo direito natural” era mais amplamente aceito e poucas vezes esteve presente nas declarações, assembleias e textos da época. De acordo com Hunt, isso pode estar relacionado ao fato de que:

A palavra inglesa “declaration” vem da francesa déclaration. Em francês, a palavra se referia originalmente a um catálogo de terras a serem dadas em troca do juramento de vassalagem a um senhor feudal. Ao longo do século XVII, passou cada vez mais a se referir às afirmações públicas do rei. Em outras palavras, o ato de declarar estava ligado à soberania. Quando a autoridade se deslocou dos senhores feudais para o rei francês, o poder de fazer declarações também mudou de mãos. Na Inglaterra, o inverso também é válido: quando os súditos queriam de seus reis a reafirmação de seus direitos, eles redigiam as suas próprias declarações. Assim, a Magna Carta (“Great Charter”) de 1215 formalizou os direitos dos barões ingleses em relação ao rei inglês; a Petição de Direitos de 1628 confirmou os “diversos Direitos e Liberdades dos Súditos”; e a Bill of Rights inglesa de 1689 validou “os verdadeiros, antigos e indubitáveis direitos e liberdades do povo deste reino”. (HUNT, 2009, p. 114)

Ainda na linha das reflexões de Hunt, percebemos que até mesmo o contexto semântico dos termos utilizados eram importantes no embasamento e na construção das narrativas em defesa das demandas daquele tempo e daquele contexto social.

Em 1776 e 1789, as palavras “carta”, “petição” e “bill” pareciam inadequadas para a tarefa de garantir os direitos (o mesmo seria verdade em 1948). “Petição” e “bill” implicavam um pedido ou apelo a um poder superior (um bill era originalmente “uma petição ao soberano”), e “carta” significava frequentemente um antigo documento ou escritura. “Declaração” tinha um ar menos mofado e submisso. Além disso, ao contrário de “petição”, “bill” ou até “carta”, “declaração” podia significar a intenção de se apoderar da soberania. (HUNT, 2009, p.114)

A palavra “declaração”, semanticamente, entregava a soberania ao povo. Mas é, sem dúvida, apesar de todos os percalços, a partir de sua declaração que o respeito à dignidade humana passa a ser considerada, ao menos em tese. A positivação desses direitos na forma de uma declaração, de forma legitimamente reconhecida pelas instituições do Estado francês e norte-americano, colocava-os em um novo patamar de legitimidade.

Assim como consta na própria constituição de 1789:

[...] a fim de que os atos do Poder Legislativo e do Poder Executivo, podendo ser a qualquer momento comparados com a finalidade de toda a instituição política, sejam por isso mais respeitados; a fim de que as reivindicações dos cidadãos, doravante fundadas em princípios simples e incontestáveis, se dirijam sempre à conservação da Constituição e à felicidade geral. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789, paginação irregular).

As leis deveriam servir de forma igual a todos e passavam a ser vistas como emanadas pela vontade popular, a serviço da dignidade de todos, como podemos ler no artigo 3º da Declaração de Virgínia:

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

Houve, entretanto, fortes vozes discordantes ao estabelecimento desses direitos e uma de suas principais reivindicações era a tradição. É amplamente conhecido, por exemplo, o posicionamento do historiador irlandês Edmund Burke em relação ao assunto. Sua argumentação aborda esses direitos estabelecidos pela declaração exatamente pela lógica contrária ao que se esperava. Enquanto a positivação desses direitos passava a materializá-los no âmbito jurídico, de proteção legal, Burke criticava sua fundamentação, chamando-a de ilegítima, distante da realidade, metafísica.

Esses direitos metafísicos, ao penetrarem na vida prática como raios de luz atravessando um meio denso, são desviados, pelas leis da natureza, de sua linha reta. Sem dúvida, na imensa e complicada massa de paixões humanas, os direitos primitivos do homem experimentam tal variedade de refrações, que se torna absurdo discuti-los como se continuassem na sua direção original. A natureza do homem é complicada; os objetivos da sociedade são da maior complexidade possível; logo quaisquer disposição e direção simples de poder não podem adequar-se nem à natureza do homem, nem à qualidade dos negócios que trata. Quando percebo a simplicidade das invenções que crio, para o orgulho de seus idealizadores, novas constituições, não consigo decidir-me quanto a considerar seus autores grosseiramente ignorantes do negócio ou totalmente negligentes em seu dever [...]. (BURKE, 1982, p.91 apud NASCIMENTO, 2010, p. 59)

Burke segue, em seus escritos, tecendo pesadas críticas à fundamentação e ao fato de estarem tais direitos distantes da experiência adquirida pela trajetória histórica das tradições políticas europeias, que fundamentam-se em de forma muito prática.

Os direitos que esses teóricos da Constituição pretendem obter são todos absolutos: em que pese a sua verdade metafísica, são moral e politicamente falsos. Os direitos do homem encontram-se numa espécie de meio-caminho, impossível de ser definido, mas que se pode, contudo, discernir. Os direitos dos homens nos diferentes governos compreendem suas vantagens, as quais são contrabalançadas pelo equilíbrio entre as diversas formas de bem, algumas vezes entre o bem e o mal; e, vezes ainda, entre o mal e o mal. A razão política é calculadora: ela soma, subtrai, multiplica, divide as verdadeiras qualidades morais moralmente e não metafísica ou matematicamente. (BURKE, 1982, p.91 apud NASCIMENTO, 2010, p. 59)

Lynn Hunt destaca a voz de Jeremy Bentham também como um crítico “de peso” aos direitos naturais então proclamados.

O princípio da utilidade (a maior felicidade do maior número de pessoas, uma ideia que ele tomou emprestada de Beccaria), ele argumentaria mais tarde, servia como a melhor medida do certo e do errado. Só cálculos baseados em fatos, em vez de julgamentos baseados na razão, podiam fornecer a base para a lei. Dada essa posição, a sua rejeição posterior da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão é menos surpreendente. Num panfleto em que critica a Declaração francesa artigo por artigo, ele negou categoricamente a existência de direitos naturais. “Os direitos naturais são um mero absurdo: os direitos naturais e imprescritíveis, um absurdo retórico, um absurdo bombástico.” (HUNT, 2009, p.125)

Hunt ainda destaca que apesar de todas essas críticas, o discurso em defesa dos direitos naturais ganhava cada vez mais força. E essa força muitas vezes ganhava novo impulso e uma nova e poderosa significação através dos movimentos pela independência dos EUA e da ligação direta criada entre os intelectuais e políticos franceses e americanos. Ao mesmo tempo que os americanos adotam o universalismo, fruto da “metafísica” francesa, os franceses passam a ter na história dos movimentos americanos o respaldo, parte da base argumentativa para o enraizamento das declarações e da defesa dos direitos dos cidadãos.

O posicionamento e as reivindicações ocorridos nas colônias francesas no âmbito da declaração de 1789 foram também decisivos para a propagação dessas ideias, que se alastraram pelo mundo por meio dos escritos e discursos que percorriam o mundo de colônia em colônia desde antes da própria declaração. O processo de lutas pela independência na ilha de São Domingos foi liderado por negros antes escravizados que reivindicavam sua igualdade como prevista na própria Constituição da França, que reivindicavam o fim da escravização de pessoas, bem-sucedido em 1794. O fim da escravização nas colônias francesas foi aprovado, com apoio do novo regime francês, porém, foi trágica e contraditoriamente reestabelecido por Napoleão Bonaparte, exclusivamente no Haiti, no século XIX. A elite branca na América espanhola, também encontrou nesses argumentos republicanos e de reivindicações de direitos uma forte base para justificar e reivindicar sua soberania e seu domínio naquele território. Esses direitos individuais, universais e inalienáveis eram amplamente reivindicados e passaram a constar nas constituições de muitos desses novos Estados, mesmo que fossem, na prática, alienados e esquecidos, ignorados a muitos povos, nações, etnias e grupos. Os direitos dos homens, na maioria dos casos, chegaram na América em livros e discursos embaixo dos braços da elite branca latifundiária, aqueles antes nomeados *criollos* que, na forma como ensinamos aos nossos alunos, posteriormente se tornaram *caudillos*. Quando esses direitos eram porventura evocados ou reivindicados pelos grupos subalternizados – e isso ocorreu também em grande proporção – tornava-se caso de polícia.

Antes de nos direcionarmos às análises da declaração de 1948, gostaria de finalizar esta parte de nossa pesquisa com um breve comentário destacando algumas questões importantes relacionadas ao contexto do século XIX, considerando os principais pontos de dificuldades e de avanços no sentido do estabelecimento dos Direitos Humanos.

Durante o contraditório século XIX, houve inúmeros progressos e retrocessos, movimentos de fluxo e refluxo em relação ao estabelecimento dos direitos dos cidadãos no continente europeu e no americano. As lutas pelo estabelecimento de ideias republicanas, de novas constituições e até mesmo de novos Estados, e do grande esforço reacionário por parte da nobreza (no contexto das revoluções marcadas pelos eventos de 1830 e 1848 na França), permitiram, em termos de realidade social, alguns avanços substanciais no sentido de generalização e de reconhecimento de direitos a alguns cidadãos de Estados europeus, mas também outros retrocessos. O imperialismo europeu naquela período entra em uma nova fase em relação à exploração dos homens e mulheres já há séculos relegados à condição de meros objetos, ferramentas de trabalho. Criou-se então uma linha de argumentação pseudocientífica para justificar a exploração e o assalto aos territórios asiáticos, africanos e americano. Os homens e mulheres não europeus, eram vistos como subraças, que recebiam dos europeus a graça e a oportunidade para o progresso. Os europeus estabelecidos na América desde séculos, os mesmos idealizadores da Declaração de Independência da Virgínia, evocavam o destino manifesto por Deus para explorar novos territórios, e os ingleses, os americanos e os europeus, chamavam a isso (numa referência ao poema de Rudyard Kipling) “fardo do homem branco”, que sofria ao cumprir sua pena de libertar e emancipar os “menos-que-humanos” pelo mundo afora. Em tempo de ciência, de racionalismo e de cientificismo, quando o discurso unicamente religioso e metafísico não poderia mais ser a única fonte de explicações para as atrocidades, foram articuladas novas teorias pseudocientíficas como o darwinismo-social, práticas eugenistas e as teorias racialistas. Essas teorias e visões obscurantistas repercutiram por séculos misturadas a burocracia do Estado, como, por exemplo, no caso das colônias alemãs na Namíbia e no caso do congo Belga de Leopoldo II. Mais adiante elas também embasaram o orgulho racial de partidos políticos totalitários numa das maiores catástrofes humanas ocorridas, já no século XX. Segundo Tosi, existem muitos limites àqueles direitos claramente perceptíveis no processo histórico.

É oportuno também lembrar que, apesar da afirmação de que "os homens nascem e são livres e iguais", uma grande parte da humanidade permanecia excluída dos direitos: a Declaração de Direitos do Estado da Virgínia não considerava os escravos como titulares de direitos iguais aos homens livres; a

Declaração dos direitos do homem e do cidadão da Revolução Francesa não considerava as crianças e as mulheres como sujeitos de direitos iguais aos dos homens. Em geral, em todas estas sociedades, só podiam votar os homens adultos e ricos; as mulheres, os pobres e os analfabetos não podiam participar da vida política. (TOSI, 2011, paginação irregular)

Vale ainda destacar a forte preponderância econômica e os interesses europeus, pois, uma vez declarados, esses direitos não tinham validade em âmbito internacional, como, por exemplo, nos territórios colonizados: os direitos eram dos homens europeus, brancos. “Com efeito, neste período na Europa, ao mesmo tempo em que se proclamavam os direitos universais do homem, tomava um novo impulso o grande movimento de colonização e de exploração dos povos extra-europeus” (TOSI, 2011, paginação irregular).

Ao mesmo tempo, o século XIX foi marcado por disputas narrativas, ideológicas e políticas que representaram o nascimento de ideias que elevariam a outro patamar a questão da evolução e da luta e reivindicação dos direitos. Em um segundo momento, e muito como reação às atrocidades daquele século, mais que exigir os direitos civis – jurídicos e políticos –, característica da primeira fase do estabelecimento dos direitos dos homens, durante o século XIX assistimos ao surgimento de novas ideologias, como o chamada socialismo utópico, o materialismo histórico, as teorias políticas de Karl Marx e as novas exigências de direitos sociais e econômicos. De acordo com Tosi:

Os movimentos revolucionários de 1848 constituem um acontecimento chave na história dos direitos humanos, porque conseguem que, pela primeira vez, seja acolhido na Constituição Francesa, ainda que de forma incipiente e ambígua, o conceito de "direitos sociais". Estava assim aberto o longo e tortuoso caminho que levaria progressivamente à inclusão de uma série de direitos novos e estranhos à tradição liberal: à educação, ao trabalho, à segurança social, à saúde, etc. que modificam a relação do indivíduo com o Estado. O liberalismo olhava o Estado com intrínseca desconfiança: a questão central era a garantia das liberdades individuais contra a intervenção do Estado nos assuntos particulares. Agora tratava-se de obrigar o Estado a fornecer um certo número de serviços para diminuir as desigualdades econômicas e sociais e permitir a efetiva participação de todos os cidadãos a vida e ao "bem-estar" social. (TOSI, 2011, paginação irregular)

Ainda de acordo com Tosi, o socialismo, por sua vez, trouxe novas demandas, diversas das reivindicações individualistas que fundamentam tais direitos até então.

O socialismo, sobretudo a partir dos movimentos revolucionários de 1848 (ano em que foi publicado o Manifesto do Partido Comunista de Marx e Engels)

reivindica uma série de direitos novos e diversos daqueles da tradição liberal. A Egalité da Revolução Francesa era somente (e parcialmente) a igualdade dos cidadãos frente à lei, mas o capitalismo estava criando grandes desigualdades econômicas e sociais e o Estado não intervinha para pôr remédio a esta situação. (TOSI, 2011, paginação irregular).

As revoluções tecnológicas no contexto do século XIX, cobravam grandes custos em vidas humanas e desrespeito institucionalizado à dignidade. Porém, ao mesmo tempo prometiam a entrega do maior fruto (ou delírio) do liberalismo, a grande “consequência natural” de todo aquele “processo evolutivo”, marcado pelo século das luzes: o progresso.

A ordem do estabelecimento dos direitos (que, de fato, agreguem a totalidade das necessidades e da dignidade humana) é sempre inacabada, estabelecida no fluxo de um devir contínuo, das mudanças sociais, onde transcorre a vida, na “crista da onda” dos processos históricos e socioculturais, onde sempre houve e haverá pessoas e grupos de desprotegidos, excluídos, desrespeitados, esquecidos, caluniados, violentados e famintos. Nesse sentido, os direitos humanos são uma eterna construção através de processos, ocorrendo neste fluxo, sempre inacabados, impreciso e nunca completamente igualitário, seja pela redação da lei, seja pela prática social. O que marca de fato tais direitos é a própria dinâmica e disputa de poderes pela proteção, manutenção e atendimento a eles.

Assim, podemos dizer que a declaração de independência de 1776 e a declaração de 1789 não foram ainda a própria proclamação dos direitos dos homens, por serem datadas, fruto de um contexto específico que se localiza na Europa, para um grupo restrito de pessoas. Quando se considera sua pretensa “universalidade”, vê-se que foram apenas a base de apoio para o primeiro passo. Foram o que fundamentou diversas lutas outras, mesmo que derivadas de outros interesses, outras datas e outros contextos, até chegarmos nas declarações de 1948, que constituíram, estas sim, um primeiro pontapé na direção mesma de uma lei internacional, para todos os homens (mesmo que também ainda pretensa, mas, naquele contexto, fruto de um amplo consenso, ao menos por parte dos Estados membros da ONU).

2.3 A DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DE 1948

As problemáticas que marcam o contexto do século XIX seguem durante o século seguinte e apenas após os eventos de grandes proporções que marcaram a primeira metade do século XX é que teremos algum avanço mais significativo em relação aos direitos que passariam a ser chamada, a partir de 1948, de direitos humanos.

Passando ao contexto da declaração de 1948, e toda sua conjuntura histórica, podemos dizer que estas significaram um importante passo adiante no sentido da consolidação de uma

agenda de direitos humanos, pois, a partir daí, passa a ocorrer um processo de positivação dos direitos humanos propriamente ditos em nível global de articulação. Passa a haver, segundo Tosi (2010, p. 67) uma vinculação das relações internas e externas dos países: “A partir do processo de positivação, os direitos humanos deixam de ser orientações éticas ou programas de ação, e convertem-se em obrigações jurídicas que vinculam as relações internas e externas dos Estados”

O autor segue destacando que o Estado assume, a partir da positivação dos direitos humanos,

[...] um compromisso de ser o promotor do conjunto dos direitos fundamentais, não apenas do ponto de vista “negativo”, isto é, não interferindo na esfera das liberdades individuais dos cidadãos, mas também do ponto de vista “positivo”, implementando políticas que garantam a efetiva realização desses direitos para todos. (TOSI, 2010, p.67)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi seguida da criação de uma série de declarações, cartas, convenções, protocolos, pactos e cartas que estabeleceram, num espaço de décadas, o comprometimento internacional dos diversos Estados que se tornaram signatários desses direitos, comprometendo-se com o desenvolvimento econômico, social, com a igualdade e proteção dos direitos humanos. São exemplos disso, os tratados intitulados Preceitos da Carta das Nações Unidas (1945), Convenção Contra o Genocídio (1949), Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951), Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados (1966), Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966), Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1984), Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1984), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). A título de conhecimento, o Brasil é signatário de todos eles.

Organizando-se em seus âmbitos regionais, esclarecendo e declarando sua concordância e comprometimento com os valores ocidentais expressos na Carta das Nações Unidas e na Declaração de 1948, foram criadas novas declarações, como, por exemplo, no caso americano, Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948), Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969), Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura (1985), Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994).

Além de trazer aos países uma responsabilidade fundamentada nos direitos naturais e no respeito à dignidade humana, a Declaração de 1948, passou a fundamentar o direito

internacional e também, segundo Bobbio (2004), fazer uma passagem da teoria à prática jurídica: “A afirmação dos direitos do homem ganha concreticidade” (BOBBIO, 2004, p. 19). Porém, como autor ressalta nesta mesma passagem de seu livro, ao mesmo tempo em que estes direitos ganham concreticidade, perdem na mesma proporção em universalidade.

Bobbio (2004, p.18) defende que “A Declaração Universal dos Direitos do Homem pode ser acolhida como a maior prova histórica até hoje dada do *consensus omnium gentium* sobre um determinado sistema de valores”. Diferentemente do que percebemos na história precedente das relações internacionais, houve na fundação e declaração desses direitos, de fato, um amplo consenso internacional:

[...] foi aprovado por 48 Estados, em 10 de dezembro de 1948, na Assembléia Geral das Nações Unidas; e, a partir de então, foi acolhido como inspiração e orientação no processo de crescimento de toda a comunidade internacional no sentido de uma comunidade não só de Estados, mas de indivíduos livres e iguais. Não sei se se tem consciência de até que ponto a Declaração Universal representa um fato novo na história, na medida em que, pela primeira vez, um sistema de princípios fundamentais da conduta humana foi livre e expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens que vive na Terra. (BOBBIO, 2004, p.18)

Para o estabelecimento das leis que contemplam os direitos naturais, estes ficam dependentes dos Estados e de suas leis oficiais. Tem validade apenas no âmbito dos Estados, fechados dentro de sistemas jurídicos, práticas de jurisprudência e nos diferentes níveis de desigualdade jurídica e de privilégios, em cada um dos países, por mais que tenham força vinculante, os direitos humanos patinam no mesmo lugar a décadas. De acordo com Bobbio:

A liberdade e a igualdade dos homens não são um dado de fato, mas um ideal a perseguir; não são uma existência, mas um valor; não são um ser, mas um dever ser. Enquanto teorias filosóficas, as primeiras afirmações dos direitos do homem são pura e simplesmente a expressão de um pensamento individual: são universais em relação ao conteúdo, na medida em que se dirigem a um homem racional fora do espaço e do tempo, mas são extremamente limitadas em relação à sua eficácia, na medida em que são (na melhor das hipóteses) propostas para um futuro legislador. (BOBBIO, 2004, p.18)

O direito natural, do qual derivam os direitos humanos, passam a cumprir o papel de representar a defesa contra a opressão legitimada pela burocracia do Estado, assim como de conflitos entre grupos e indivíduos que atravessam essa “fronteira moral”, identificável e “racionalmente reconhecida”.

Os direitos humanos passam a ser protegidos, para além da argumentação filosófica de juristas na “ágora”, por uma ordenação jurídica apenas após a sua positivação pelo Estado. A presença desses direitos em um ordenamento jurídico foi essencial ao processo de reconhecimento de sua importância, pois assim passaram a ser reconhecidos, ordenados e processados dentro de uma linguagem oficialmente reconhecida pelo Estado.

Porém, para compreendermos de uma forma mais eficaz a promulgação dos direitos do homem necessitamos, obrigatoriamente, debruçar-nos sobre alguns aspectos da história das atrocidades cometidas globalmente nos eventos relacionados à ascensão do totalitarismo e à Segunda Guerra Mundial.

A derrota imposta à Alemanha no ano de 1945 mostrou-se nada além disso, uma derrota da Alemanha e não uma derrota do nazifascismo e das ideologias genocidas. Contudo, compreender as questões que levaram os Estados-membro e fundadores da ONU a declarar os direitos humanos em 1945 envolve uma análise não apenas de vitórias bélicas, econômicas e políticas, mas também a percepção de que os sentimentos de ódio, de expressões do racismo e de ideologias e até políticas de governo que defendem a superioridade e perseguição de minorias esteve e está presente de forma quase vulgar na maioria dos países, tanto do passado quanto de hoje.

Ainda antes das ações do nazismo, ao final da Segunda Guerra Mundial, conhecidas como a solução final, mas já dentro de um contexto de perseguições abertas dos judeus na Alemanha, a recusa aos judeus era generalizada e transpunha continentes. A perseguição aos judeus e a outras minorias não foi obra apenas da Alemanha, mas um fenômeno ocidental.

Após a série de manobras parlamentares operadas por Hitler após a morte do Presidente Hindenburg objetivando sua ascensão ao poder, para que se tornasse o Führer, e mesmo após a recuperação econômica da Alemanha e o início dos projetos de expansão da Alemanha nazista, da fabricação de armas, e os expurgos dos judeus, a impotente Liga das Nações, dominada pelos vencedores da Grande Guerra, mantinham o silêncio em relação aos judeus. Como salienta Viviane Forrester na obra *O Crime Ocidental* (2006).

Ainda que oficialmente anti-racistas, mesmo que moderados, os governos das grandes potências deram prova de uma fraqueza patológica, que beira o masoquismo, ante o ditador em ascensão, que ainda não se firmara. Da parte delas só houve reneгаções, complacências, apostasias. Siderados pelas encenações magistrais de Hitler, seus dirigentes pareciam fazer um círculo ao redor dele, na busca de suas graças, crédulos e trêmulos, ávidos por bajula-lo. Nenhum sinal de indignação, de protestos contra as pilhagens, humilhações, perseguições aos judeus, até mesmo publicamente afixadas, contra a sua prisão em massa[...]. (FORRESTER, 2006, p.10)

Essas potências ocidentais, para além de sua impotência na política internacional, recusaram-se a receber os judeus em seu território mesmo diante dessas perseguições, fato transformado em zombaria aberta de Goering para o Conselho de Ministros nazista. “É curioso constatar que os países cuja opinião pública se ergue a favor dos judeus sempre se recusam a acolhê-los” (apud FORESTER, 2006, p. 12). Ou ainda como ressaltaria Forester:

Sem dúvida, nos anos 30 e 40, as democracias ocidentais se opunham por princípio à ideologia da Alemanha nazista, mas isso não tinha importância de primeira ordem e não implicou nenhuma reação séria com relação às sevícias abertamente praticadas contra massas de indivíduos cujo extermínio, aliás, era evocado de maneira recorrente. Essas democracias assistiam, desde 1933, a um exercício de uma ferocidade oficial, a crueldades desenfreadas, notórias e sem comparação, apoiados em uma legislação abertamente promulgada para driblar a lei, servir tirania. (FORRESTER, 2006, p. 13)

A indiferença aos problemas judeus seguiu mesmo após os conflitos militares iniciarem e até a solução final ou, como dito por Forrester (2006, p.13), “O planeta inteiro se esquivava deles, por toda parte reticente, o que em toda parte significava colaborar com o horror.”

Ademais, para além da impotência, surge a mais funesta face da cumplicidade do mundo “livre e democrático” ocidental em relação àquele contexto de perseguição. A burocracia dos países democráticos, muitas vezes, compactuaram com os nazistas. A burocracia criava impedimentos legais para recepção dos judeus nesses países que, caso tivessem agido, teriam evitado a morte de milhões.

O postulante devia também provar que não ficaria “às expensas dos poderes públicos” americanos, mas lhe era proibido fazer qualquer referência à promessa de emprego; devia comprovar dispor de meios de subsistência suficientes, justo no momento em que estava destituído de todos os seus bens, sem contar que, embora autorizado a sair com o equivalente a 10 mil dólares em 1933, em outubro de 1934 autorizavam não mais que quatro dólares, ou seja, dez reichsmarks. (FORRESTER, 2006, p.27)

Havia uma maior preocupação em não parecer dar legitimidade ao argumento nazista, de Goering, de que os americanos e os franceses lutavam uma guerra em nome de seus judeus, do que uma preocupação em salvar as suas vidas. E essas práticas seguiram, mesmo após as Leis de Nuremberg, em 1935.

Os pretextos oficiais dos aliados para rejeitar ou, pelo menos, tentar impedir o extermínio? O esforço de guerra que não se devia frear, os doze milhões desempregados nos Estados Unidos e, sobretudo, uma ideia fixa, obsessiva: o medo, várias vezes mencionado, de corroborar o menos possível a propaganda de Hitler, dando essa guerra como incentivada pelos judeus e realizada em proveito dos judeus. Uma preocupação que faz pensar! (FORRESTER, 2006, p. 27)

Não devemos vacilar diante da simplificação de afirmar que foram apenas os judeus a serem exterminados nos campos de extermínio por culpa dos nazistas. Antes do extermínio dos judeus, foi o obsessivo extermínio do homem contra o homem, quando, mais uma vez sob o pretexto de falsos consensos, criavam seus bodes expiatórios, atribuindo culpa a quem não possuía merecimento. A acusação comum do nazismo contra os judeus era de que havia uma grande e poderosa organização, uma união internacional, uma nação paralela de judeus, unidos pela religião, que ameaçava o sucesso europeu e ocidental já delineado na “era dos impérios”, e isso é uma grande mentira. A prova dessa mentira é a própria fraqueza e impotência dessas minorias diante das sucessivas violências que sofreram e, principalmente, diante daqueles que foram deixados para trás. Essa impotência é evidente hoje e poderia ser claramente perceptível já naqueles tempos sombrios. Nesse sentido, outra prova é que, apesar dos inúmeros clamores por ajuda, houve total inação das nações democráticas que nunca foram em seu socorro, até que fosse tarde demais. Segundo Forrester, por exemplo:

Durante os três anos e meio em que os Estados Unidos estiveram presentes em guerra, de 1941 a 1945, foram recebidos apenas 21 mil refugiados, ou seja, 10% do parco contingente já autorizado. Procedimentos draconianos, incoerentes, relativos à obtenção de visto foram a primeira causa. Além de numerosos documentos, os perseguidos pelo Reich deviam conseguir a sua folha corrida, ou, pelo menos, um certificado de boa conduta fornecido pela polícia da qual fugiam. (FORRESTER, 2006, p. 27)

Antes disso, em 1933, o argumento para defender tal posição, causa hoje, e já deveria causar à época espanto e tristeza. Como se lê na Declaração de David Wyman, Conselheiro Jurídico do Departamento de Estado dos Estados Unidos, no ano citado:

Consideramos que o simples fato de um judeu ser expulso da Alemanha ou desejar fugir desse país para evitar a perseguição não é um motivo suficiente para dispensá-lo de apresentar tais documentos, se ele tem uma possibilidade razoável de solicitá-los às autoridades alemãs. (apud FORRESTER, 2006, p.27)

Em 1933, já diante de perseguições abertas aos judeus na Alemanha e diante de dezenas de denúncias de violência e perseguição contra esses grupos, a opção era por abandoná-los à própria sorte e bajular o líder em ascensão, que se tornava popular entre os líderes mundiais.

No que toca a França, Pierre Arnal, o encarregado de negócios em Berlim, por exemplo, prometia não aceitar senão “elementos cuidadosamente escolhidos” e proceder a “uma triagem séria com relação aos judeus de condição inferior”. Um outro exemplo? O cônsul geral da França em colônia, Jean Dobler, gabava-se, em abril de 1933, de ter “prescrito imediatamente que a partir daquele momento, todo postulante a visto deveria preencher um formulário, indicando sua confissão religiosa” e de suspender a “concessão de visto conforme o resultado de uma pesquisa a ser feita junto ao banco dado como referência pelo interessado. Eu poderia assim, certamente, descartar um número bastante grande de israelitas sem nenhum recurso ou que possuam insignificâncias” (LEVI, 1994 apud FORRESTER, 2006, p. 28)

O que motivou que essas pessoas fossem deixadas para trás? Foi o fato de estarem unidas à suposta “poderosa conspiração”? Cremos que não seja o caso das famílias inteiras posteriormente postas nas câmaras de gás, avôs e avós, bebês, crianças e uma massa de corpos despídos de roupas e humanidade. Percebemos, quando olhamos os pormenores dos extermínios em massa nas câmaras de gás, os fuzilamentos, os enterrados vivos e os milhares que pereceram devido à falência de seus corpos exaustos, que eram pessoas perdidas, sem saber para que caminho seguir, muitas vezes pobres, por outras destituídos arbitrariamente de seus recursos, aniquilados enquanto seres humanos, que falavam as mesmas línguas de seus algozes, que tinham os mesmos costumes, seus antigos colegas na escola, vizinhos em outros tempos, que tinham os mesmos gostos, que cultuavam o mesmo deus monoteísta do antigo testamento, e eram, em suma, os mesmos, parte exatamente da mesma humanidade.

Na mesma linha de pensamento, diz Viviane Forrester:

É o próprio homem, na confusão de suas possibilidades, que está em questão, na sua fragilidade moral, ética, com suas obsessões funestas e sua capacidade de satisfazê-las, em sua ameaça a si mesmo, na sua liberdade de aniquilar a dos outros, de bajular a lei, apto a difundir, absorver e traduzir o desprezo ao respeito. (FORRESTER, 2006, p. 30)

Quanto ao argumento, por vezes usado durante a guerra, de que não havia meios e transporte disponíveis, devido aos tempos de guerra, para se proceder esse “resgate” dos judeus perseguidos, ressalta Forrester que:

Quanto à falta de navios sempre apregoada, ela não existia: além dos meios marítimos possíveis, provenientes de diversos países neutros, como Portugal, podia-se utilizar uma quantidade suficiente de navios que, carregados de tropas e provisões com destino à Europa, retornavam vazios aos Estados Unidos - com os quais, aliás, foi possível transferir 400 mil prisioneiros de guerra alemães. (FORRESTER, 2006, p. 30)

O título da obra de Forrester aqui referenciada nos serve bem como um resumo do que se tratou este contexto histórico específico, um Crime Ocidental, muito além de um crime nazista.

Passando agora a importantes abordagens feitas por Tosi e que corroboram com nossa argumentação, citamos uma importante questão levantada por Tosi e que necessariamente precisa ser abordada para a compreensão das contradições evidentes entre os direitos estabelecidos após as declarações e a garantia do cumprimento e prática desses direitos. Trata-se, neste caso, da específica contradição entre as diversas concepções de Estado, de liberdade e de individualismo originadas uma pela tradição liberal e outra pela tradição nascida no bojo do socialismo e em reação direta às desigualdades geradas no contexto daquela “nova ordem” liberal e burguesa estabelecida na história europeia. Ele ressalta que devemos sempre nos perguntar por que a sociedade moderna que provocou um desenvolvimento histórico das forças produtivas inédito e que teve o mérito de colocar a centralidade dos direitos do homem não foi capaz de cumprir as promessas solenemente feitas (TOSI, 2011). E, mais adiante, no mesmo texto, propõe que:

Para encontrar uma resposta a este paradoxo, nos parece crucial enfrentar o problema da relação que se estabelece, na modernidade, entre os direitos civis e políticos (ou direitos de liberdade) e os direitos econômico-sociais (ou direitos créditos). A tese que queremos apresentar é que, apesar de uma aparente complementaridade, entre estas duas classes de direitos existe uma real contraditoriedade, dificilmente reconciliável. (TOSI, 2011, paginação irregular)

A declaração de 1948 nasce em um contexto de trauma humanitário e de disputas abertas entre concepções liberais e progressistas, entre capitalismo e socialismo. A segunda guerra mundial tornou-se, por assim dizer, uma espécie de apoteose da contraposição dos

posicionamentos de dois modelos político-econômicos e sociais que disputavam influência no mundo. O estabelecimento revolucionário dos estados socialistas, em meio às diversas medidas reacionárias e disputa pelo poder, quando devidamente tomado o controle e a constituição de um Estado socialista, como demonstra a história da URSS. Nesse interim, percebeu-se, segundo Tosi, que

[...] na verdade, nunca foi fácil colocar em prática, ao mesmo tempo, os direitos de liberdade (civis e políticos) e os direitos de igualdade (econômicos sociais). Em particular, nos países de regime socialista, a garantia dos direitos econômico-sociais foi acompanhada por uma brutal restrição, ou até eliminação, dos direitos civis e políticos individuais. (TOSI, 2011, paginação irregular)

Outro problema reside no estabelecimento dos Estados liberais, das democracias ocidentais, fortemente influenciadas pelo individualismo dentro de uma prática política que tendia a, antes de qualquer coisa, garantir a propriedade privada como o mais básico dos direitos naturais.

Enquanto os direitos de liberdade podem ser tutelados porque existe uma instância jurídica e política que pode ser acionada em seu favor, os segundos, ao contrário, carecem desta proteção e desta força coercitiva. Num país onde existe um mínimo de democracia política, um cidadão pode apelar ao Estado para que lhe seja reconhecida, por exemplo, a liberdade de opinião ou de religião ou de organização sindical e partidária. Porém um desempregado não pode se dirigir a nenhum órgão público para obter um emprego, mesmo se a constituição garante este direito. O mesmo vale para a maioria dos outros direitos econômicos e sociais, inclusive em relação ao mais elementar de todos que é o direito à vida: na nossa sociedade, a diferença da sociedade escravista, somos livres de morrer de fome, porque ninguém é obrigado a nos manter em vida (TOSI, 2011, paginação irregular)

A declaração de 1948, tentou conciliar essas diversas visões, como ainda destaca Tosi:

Os redatores tiveram a clara intenção de reunir, numa única formulação, as três palavras de ordem da Revolução Francesa de 1789: liberdade, igualdade e fraternidade. Desta maneira a Declaração Universal reafirma o conjunto de direitos das revoluções burguesas (direitos de liberdade, ou direitos civis e políticos) e os estende a uma série de sujeitos que anteriormente estavam excluídos (os escravos, as mulheres, os estrangeiros e, mais adiante, as crianças). Afirma também os direitos que vinham da tradição socialista (direitos de igualdade, ou direitos econômicos e sociais) e do cristianismo social (direitos de solidariedade). (TOSI, 2011, paginação irregular)

Além dessas visões de mundo, as declarações e tratados da década de 1940, representaram um esforço para a reconciliação do homem com ele mesmo e foram uma resposta para os culpados pelo holocausto nazista que era, no final das contas, todo o Ocidente.

Os direitos humanos, nesse contexto, seguiram apoiados em um de seus pilares essenciais: o universalismo. Porém, tal universalismo deve ser interpretado mais como um “ou é para todos, ou para ninguém”, como um embasamento para as diversas reivindicações de direitos, do que um universalismo de fato, prática política. Essa suposta universalidade pode ser questionada por, ao menos, duas perspectivas gerais, sendo a primeira os problemas em estabelecer os direitos humanos quando das constituições dos diferentes Estados e suas tradições e, por outro, pela perspectiva das diferentes concepções de homem que podemos verificar na diversidade de sociedades. Tosi destaca que “[...] ‘atrás’ dessa lista crescente de direitos existem concepções diferentes de homem e de sociedade que não são facilmente compatíveis” (TOSI, 2011, paginação irregular).

O risco que corremos aqui, como esclarecido ainda pelo mesmo autor, está no fato de que

Os direitos humanos nascidos como construção ideológica para salvaguardar os privilégios da burguesia se tornaram uma ideologia que legitima o imperialismo ocidental, as intervenções militares “humanitárias”, a sacralização do mercado, a obsessão do politicamente correto. Um exemplo disso são posições dos conservadores que defendem a criminalização do adversário ou a afirmação de uma missão civilizadora que visa difundir os valores da democracia e dos direitos humanos ocidentais contra os “estados canalhas” ou “o eixo do mal” inclusive com a força das armas. (TOSI, 2010, p. 62)

Gostaríamos de salientar, em concordância com Bobbio (2004), que a declaração de 1948 não é o fim da história dos direitos humanos, mas apenas seu início. É somente a partir daqui que passa a ser exigido seu cumprimento pela defesa de suas ideias em códigos de leis, quando tal declaração passa a ter uma “universalidade não mais abstrata” (BOBBIO, 2004, p.19), mas concreta em relação aos direitos universais positivos.

Bobbio defende que os direitos humanos de 1948 “[...] são os direitos do homem histórico, tal como este se configurava na mente dos redatores da Declaração após a tragédia da Segunda Guerra Mundial, numa época que tivera início com a Revolução Francesa e desembocara na Revolução Soviética” (BOBBIO, 2004, p. 20).

E justamente pelo fato de não ser essa uma declaração pronta e para todo o sempre, mas passível de defeitos e incompletudes – principalmente quando da sua interpretação no bojo do interesse de governos, países e até para a constituição dos diversos Estados aos quais esta lei

passa a ser ideologicamente como uma linha mestra –, é que muitos outros documentos foram gerados em complementaridade à declaração inicial e seguirão sendo criados. Bobbio (2004, p. 21-22) destaca alguns deles no espaço de algumas páginas. Tomamos a liberdade de recortá-los e citá-los aqui, assim como outros levantados para este fim (apenas os não citados anteriormente neste texto):

Declaração dos Direito da Criança, de 20 de novembro de 1959; Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher, de 20 de dezembro de 1952; Declaração (seguida, dois anos depois, por uma Convenção) sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 20 de novembro de 1963; Declaração sobre a Concessão da Independência aos Países e Povos Coloniais, de 14 de dezembro de 1960; Convenções sobre o Trabalho e a Liberdade Sindical, adotadas pela Organização Internacional do Trabalho em 1948; Convenção para a Prevenção e Repressão do Genocídio, aprovada pela Assembleia Geral em 9 de dezembro de 1958; Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006; Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio 1951.

2.4 OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: CIDADANIA EM QUESTÃO

Direcionando-nos agora para a “reta final” deste capítulo, seguiremos com a análise dos direitos humanos no Brasil. Para iniciar as análises é importante dizer que a compreensão dos direitos humanos no Brasil passa necessariamente pelo conceito de cidadania criado no ambiente político e social que tentou estabelecer-se neste país, principalmente após a promulgação da Constituição de 1988.

O conceito em questão, muito caro às ciências sociais, foi abordado por T. H. Marshall, quando tratou da expansão da cidadania na Inglaterra. O autor aborda o conceito pela divisão desses direitos em três diferentes classificações: direitos civis (direitos à vida, segurança, um julgamento imparcial, à liberdade de expressão e consciência, igualdade e propriedade), políticos (direitos de votar e ser votado, participar e organizar partidos políticos etc.) e sociais (necessidades sociais, como educação, saúde, moradia, trabalho) (KOERNER, 2005, p.62). A evolução histórica da cidadania, ou seja, da conquista e positivação dos direitos no Brasil, ocorre de uma forma menos marcada que nas fases descritas por Marshall, não seguem a forma do caso da Inglaterra e de outros países da Europa. Koerner, sobre Marshall, ressalta que:

O autor afirma que a cidadania expandiu-se na Inglaterra em três momentos sucessivos: no século XVII, os direitos civis foram reconhecidos a toda a população e incorporados nas relações sociais e dos cidadãos com o Estado; no século XIX, os direitos políticos foram gradualmente reconhecidos a toda a

população adulta masculina (as mulheres teriam o direitos de voto a partir de 1928); no século XX (na primeira metade, os direitos sociais teriam sido reconhecidos e efetivados por meio de serviços públicos tornados disponíveis a toda a população do país. (KOERNER, 2005, p.62)

No caso brasileiro, não podemos seguir a divisão clássica da conquista dos direitos civis, considerando nossas peculiaridades e especificidades históricas. Todas as constituições anteriores à constituição de 1988 garantiram uma série de direitos civis e políticos para uma parte da população brasileira, porém, da mesma forma, uma grande parcela dessa mesma população era destituída de direitos civis, políticos, sociais, e, também, cerceada em âmbitos específicos de seus direitos.

A primeira constituição brasileira, por exemplo, outorgada no ano de 1824, após graves embates entre o imperador D. Pedro I e a própria assembleia constituinte formada por ele, (“A constituição deve ser digna de meu poder”, proclamava o imperador às vésperas do fechamento da assembleia e da escolha pela “outorga”, em lugar de uma “promulgação”) não permitia a participação política aos escravos, estrangeiros, mulheres, analfabetos, além do estabelecimento do critério de comprovação de renda para garantia dos direitos políticos, fazendo com que uma parte muito restrita da população gozasse de fato desses direitos. Ao mesmo tempo em que na Europa iam-se (em relação à data de nossa primeira constituição) quase 40 anos da eclosão da Revolução Francesa, quando já se organizavam partidos políticos que passavam a conquistar e ampliar direitos por um processo

[...] expansivo e cumulativos, em que partidos políticos e movimentos sociais reivindicavam o acesso a um conjunto de direitos, o qual expandiu as garantias e as oportunidades de participação e serviu de ponto de apoio para a luta por outros e mais amplos direitos (KOERNER, 2005, p. 62)

Além da própria Constituição de 1824, outras medidas foram tomadas para que apenas uma parcela da população pudesse garantir o acesso às maiores riquezas. Com o avanço das leis abolicionistas, houve a liberação de capital antes aplicado na compra de pessoas escravizadas, e, ao final do período imperial no Brasil, tratou-se de aprovar a Lei de Terras de 18 de setembro de 1850, que tratava de garantir (na prática) a propriedade apenas a uma elite aristocrática e latifundiária, excluindo camponeses, negros libertos, escravizados, pobres, imigrantes. Para legitimar essa posição, defendiam como argumento principal a impotência dos pequenos proprietários para o combate aos povos originários. Após a promulgação da lei de terras, qualquer um que não tivesse um título oficial de terras emitido pelo Estado era

oficialmente tido como um posseiro, garantido a posse às terras que bem quisessem os sesmeiros dos tempos da colônia e seus descendentes.

A partir da república, as mudanças foram tímidas, com poucos avanços, considerando que a derrubada de uma monarquia e o início de uma república deveriam representar historicamente¹ a “revolução burguesa brasileira”. Nossos burgueses eram latifundiários escravistas e nossa república, estruturada em um sistema estamental, burocrata e autoritário.

A exclusão das mulheres da política é outro exemplo da exclusão de setores da sociedade dos direitos civis que seguiu até 1932. Sem falar na sua condição legal, que as considerava dependentes legais de seus maridos até 1962. Koerner (2005, p. 62-63) salienta que as mulheres brasileiras precisaram reclamar nos tribunais alguns de seus direitos, como à educação superior e ao exercício de profissões: “[...] só tendo reconhecido a plena capacidade civil – isto é, a possibilidade de trabalhar, contratar e praticar outros atos da vida civil sem autorização de seus maridos – com o estatuto da mulher casada, de 1962”.

A participação política dos analfabetos (uma parcela bastante relevante e numerosa da sociedade brasileira) seguiu até a constituição de 1988.

Alguns avanços significativos em relação à conquista de direitos políticos e sociais ocorreram apenas após o ano de 1932 e a constituição de 1934. Muitos dos avanços que tivemos em relação à conquista de direitos estão em nossa história, contraditoriamente relacionados a períodos autoritários, como no caso das questões do trabalho.

As conquistas dos direitos estiveram sempre em primeiro lugar relacionadas às lutas dos despossuídos contra a invisibilidade política e social perante o Estado, porém as conquistas, dentro de um sistema republicano por muitas vezes autoritário e desenvolvimentista, foram atribuídas aos mecanismos estatais que “levavam o país ao progresso”. Como no caso da questão sindical e do trabalho, Koerner salienta que

[...] o reconhecimento dos direitos não foi apenas mediado pelas autoridades públicas, mas foi também incorporado pelo Estado, que em muitos aspectos se antecipou a àquelas lutas e deu a elas generalidade.[...] O reconhecimento estatal privilegiou um viés particular de incorporação da população: o modelo da “cidadania regulada”. A titularidade dos direitos individuais foi diretamente vinculada ao trabalho, ou seja a condição de trabalhador com carteira assinada dava aos indivíduos o acesso ao reconhecimento de seu estatuto mesmo de cidadão, além da garantia jurídica de suas relações de trabalho e os outros direitos sociais, como a aposentadoria, a assistência médica e outros serviços sociais. (KOERNER, 2005, p. 63).

¹ Como Florestan Fernandes demonstra de maneira perspicaz na sua obra de 1974, exatamente em uma comparação entre os casos brasileiros e europeu.

O controle Estatal dos sindicatos, unido ao controle social e dos meios de comunicação através da censura, da perseguição política da oposição e da forte propaganda do Estado, promovida pela rádio em grandes eventos e defendida por “especialistas e analistas” pagos pelo governo, permitia atribuir as conquistas ao Estado e não às lutas sociais. Ainda de acordo com Koerner (2005), p.63 “[...] os trabalhadores tinham a sua representação coletiva em sindicatos organizados em moldes corporativos (participação não voluntária, unicidade de representação, regulação jurídica dos sindicatos pelo Estado)”, o que levou a uma dissociação da luta dos trabalhadores por esses direitos de suas conquistas de fato, estas atribuídas ao Estado paternalista. Isso ocorreu principalmente durante o período do Estado Novo (1937-1945). E mesmo “[...] a ampliação da participação política no período democrático posterior (1945-64) foi, em grande parte, dissociada da luta por estes direitos” (KOERNER, 2005, p. 63).

Antes de tudo, os direitos eram universalizados, não “[...] pelo seu pertencimento como cidadão da república brasileira” (KOERNER, 2005, p. 63), mas presentes dados pelo Estado, projetados no usufruto futuro de todos. Apenas durante o período democrático posterior a 1946 foram possíveis associações que extrapolaram esse quadro. As ligas camponesas, lutas por reforma agrária e por reformas de base foram algumas das associações espontâneas ocorridas pelo interesse em cumprimento de direitos universalmente garantidos pela lei.

A Constituição de 1946 retorna com as garantias dos direitos políticos e civis, restabelece o estado democrático de direito e faz em seu corpo, referências claras aos direitos advindos das conquistas estabelecidas desde o século XVIII. No artigo 141, consta: “A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes” (BRASIL, 1946). O inciso deste mesmo artigo ainda cita que “Todos são iguais perante a lei”.

Porém, por muitas vezes entre 1946 e 1964, esta democracia voltou-se à perseguição de organizações classistas e partidos políticos, como no caso da proibição dos direitos de greve por decreto do presidente Eurico Gaspar Dutra, sua interferência nos sindicatos, o fechamento da Central Geral dos Trabalhadores do Brasil (CGT) ou a cassação do registro do PCB, no ano de 1947, através da justiça, acusando-o de pertencer a uma organização internacional e que só voltaria possuir um registro oficial após a década de 1980. Foram cassados também no mesmo governo os mandatos de todos os eleitos por essa sigla e barradas as tentativas de criação de partidos comunistas.

A instabilidade e a violência sempre estiveram presentes no processo de lutas e a reação de latifundiários a todos esses movimentos era implacável e institucionalizada. Mesmo coibidas pela lei e pela constituição, quando da ocorrência de violências e assassinatos de líderes dessas lutas populares ocorria uma espécie de blindagem política que fazia uso das instituições políticas para frear qualquer tipo de avanço político dessas lutas e impediam a criminalização dos mandantes e dos praticantes da violência contra os movimentos populares. A título de exemplo, podemos citar o assassinato do líder da liga camponesa da cidade de Sapé (PB), João Pedro Teixeira, no ano de 1962, retratado no filme documental *Cabra marcado para morrer* (1984). Servindo como exemplo também, neste caso, a própria história da produção do filme, iniciada em 1962, interrompida por intimidações e posteriormente, em 1964, pela prisão de integrantes da equipe e de todo o equipamento de filmagens sob a alegação de subversão.

Mais uma vez de maneira contraditória, durante os 21 anos de ditadura militar, o Brasil tornou-se signatário de convenções importantes. Os governos militares estabeleceram uma constituição que permitia a cassação dos direitos individuais, como consta no Artigo 151 da constituição de 1967.

Aquele que *abusar dos direitos individuais* previstos nos §§ 8º, 23, 27 e 28 do artigo anterior e dos direitos políticos, para atentar contra a ordem democrática ou praticar a corrupção, incorrerá na suspensão destes últimos direitos pelo prazo de dois a dez anos, declarada pelo Supremo Tribunal Federal, mediante representação do Procurador-Geral da República, sem prejuízo da ação civil ou penal cabível, assegurada ao paciente a mais ampla, defesa. (BRASIL, 1967, grifos nossos).

O mesmo regime militar que estabeleceu o AI-5 no ano de 1968 ratificou tratados internacionais, tanto do sistema global, quanto do regional americano, entre eles, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968), Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969). E já no contexto da abertura política, “lenta e gradual”, que se desenrola sob o controle dos presidentes militares Ernesto Beckmann Geisel e João Batista de Oliveira Figueiredo, entre os anos de 1974 e 1985, foram assinadas a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (1984) e a Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1984).

O comprometimento do Brasil com os direitos humanos a nível de Estado ocorreu de fato apenas após a promulgação da Constituição de 1988, antes daquele momento o

comprometimento dos diversos governos com os direitos humanos ocorria muito mais pelo interesse de alinhamentos políticos, ideológicos e principalmente econômicos. Constantemente eram ratificados compromissos entre o Brasil e as nações com as quais havia interesses, e este compromisso era expresso por exemplo, através de declarações. Como exemplo, podemos citar a Declaração Conjunta de 23 de Fevereiro de 1960, assinada pelo presidente do Brasil, Juscelino Kubitschek de Oliveira, e pelo presidente dos Estados Unidos da América, Dwight D. Eisenhower, em texto que “[...] reafirmam a determinação conjunta das duas nações de defender os seguintes princípios”, item 1.:

As liberdades democráticas e os direitos fundamentais dos homens, em que se incluem a luta contra a discriminação racial e o repúdio a qualquer atentado contra a liberdade religiosa e a qualquer limitação à manifestação de pensamento. Essas são conquistas inalienáveis da civilização, que a todo homem livre incumbe proteger, com o pensamento voltado para o sacrifício dos soldados dos dois países na última guerra e para a necessidade de evitar a repetição das causas que arrastaram a imolação tantas vidas jovens e preciosas. (BRASIL, 1960)

E segue no item 3, afirmando “A plena execução dos princípios de solidariedade política e econômica, contidos na Carta da Organização dos Estados Americanos e do Tratado de Assistência Recíproca do Rio de Janeiro” (BRASIL, 1960).

O compromisso com os direitos humanos era utilizado como um ótimo argumento diplomático, tais direitos eram defendidos por tratados dos quais éramos signatários, mas que, entretanto, não estavam presentes em plenitude em nossa constituição e nossas leis, ou seja, não passavam de códigos internacionais. Podemos dizer que até a década de 1988, quarenta anos após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, estes eram apenas códigos internacionais e sua condição de internalização e cumprimentos em nosso arcabouço jurídico era pífia, contestável, sujeita às intempéries dos diversos governos e projetos políticos.

A Partir de 1988, entretanto, o Estado brasileiro é constituído com grande comprometimento e embasamento legal na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e na Carta de Fundação da Organização dos Estados Americanos, também de 1948. Isso está muito claro em seu texto, que contempla tanto direitos civis e políticos defendidos ainda no século XVIII, quanto constitui um Estado fortemente embasado em valores vigentes em seu tempo, como podemos perceber nos trechos abaixo.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado

Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. (BRASIL, 1988, paginação irregular)

O inciso III coloca a dignidade da pessoa humana como direito fundamental no texto constitucional. E em seguida, no artigo 4º, inciso II, confirma que o Brasil será regido em suas relações internacionais pela prevalência dos direitos humanos. Indo ainda mais além, o inciso 3º do artigo LXXVIII, define que “Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais” (BRASIL, 1988, paginação irregular). Os tratados internacionais de proteção dos direitos humanos são reconhecidos e, após revisados e aprovados pelo poder legislativo, passam a obrigatoriamente fazer parte do ordenamento jurídico nacional.

Ainda no artigo 4º são garantidos os princípios da autodeterminação dos povos (Inciso III), repúdio ao terrorismo e ao racismo (VIII), cooperação entre os povos para o progresso da humanidade (IX) e a concessão de asilo político.

No Capítulo I, do título II da Constituição de 1988, que trata dos direitos e garantias fundamentais, outros direitos importantes são introduzidos, como podemos ver abaixo. No Art. 5º podemos ler:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

Inciso I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988, paginação irregular)

A mulher é inserida pela primeira vez no texto constitucional com plenas igualdades, sem ressalvas, e passa a não depender de estatutos específicos em relação a seus direitos, como, por exemplo, ocorria anteriormente com a Lei nº 4.121, de 1962, também conhecida como “estatuto da mulher casada”.

No caso do Inciso VI, ainda do artigo 5º, consta “[...] é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL, 1988, paginação irregular, grifos nossos). Nesse inciso, é retirada a ressalva presente nas constituições anteriores – tanto na constituição de 1946, quanto na de 1967 – de que os cultos seriam livres desde que

“não contrariem a ordem pública e os bons costumes”. Passa a constar aí a expressão “*na forma da lei*”, mais cabível ao estado democrático de direito.

O mesmo artigo ainda regula outras questões importantes, como assegurar a todos o acesso à informação e o resguardado ao sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional (XIV); a criação de associações e, na forma da lei, a de cooperativas independem de autorização, sendo vedada a interferência estatal em seu funcionamento (XVIII); no inciso XXIV, o interesse social, passa a ser critério válido para abertura de processo de desapropriação; a constituição também exige que todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado (XXXIII); não haverá juízo ou tribunal de exceção (XXXVII); a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais (XLI); a prática do racismo passa a constituir crime inafiançável e imprescritível; a tortura passa a se crime inafiançável e insuscetíveis de graça ou anistia e criminaliza os mandantes, os executores e os que, podendo evitá-los, se omitirem.

Outra importante contribuição da constituição de 1988 é a introdução de capítulo específico que trata dos direitos sociais. “O Capítulo II - Dos direitos Sociais” prevê, no artigo 6º, que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, paginação irregular).

O inciso XX defende a “[...] proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei” (BRASIL, 1988, paginação irregular), além do reconhecimento das convenções e acordos coletivos de trabalho (XXVI); da proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil (XXX) e também a proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência (XXXI).

Um dos maiores passos da constituição desse novo Estado brasileiro, alinhado aos direitos humanos, é a introdução dos direitos dos povos originários. O capítulo VIII, intitulado “Dos índios”, traz, no artigo 231, o reconhecimento de alguns de seus direitos. “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988, paginação irregular). E prevê, no parágrafo 1º, que

São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. (BRASIL, 1988).

No parágrafo 2º cita que “As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se à sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.” (BRASIL, 1988, paginação irregular). O capítulo também prevê, no parágrafo 4º, que “[...] as terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis” (BRASIL, 1988).

A garantia constitucional e legal dos direitos humanos em nosso ordenamento jurídico brasileiro é clara e coloca dessa maneira o país num patamar de alto nível em termos de legislação. Mas o cumprimento e o respeito a esses direitos têm demonstrado desde o início inúmeros percalços e retrocessos. A introdução de tais direitos em nossa constituição não foi fortuita, ocasional, mas nasceu de lutas imensas, permanentes, travadas contra o desrespeito, a tortura, a perseguição, o assassinato, a restrição de direitos, o racismo, o preconceito, a violência, a fome, a opressão por governos que aparelham o Estado em seu favor e de suas visões retrógradas da constituição social do Brasil. As lutas de resistência aos “anos de chumbo” se inscrevem com primeira importância na causas mais diretamente relacionadas à inclusão desses direitos, seja por parte dos povos originários, mortos e perseguidos aos milhares durante aquele período, seja pelas populações urbanas nas grandes e pequenas cidades do Brasil, seja pelas populações rurais e até mesmo por muitos dos militares que sofreram enormemente com as perseguições e os abusos diversos do poder e autoridade impostos aos cidadãos brasileiros. A Constituição Cidadã de 1988, para além de suas falhas, seus vazios, seus silêncios e suas ambiguidades – comuns a boa parte das leis, documentos legais e doutrinas – significa, em muitos de seus pontos, a conquista da possibilidade de justiça e, na história brasileira, o nosso pontapé inicial em direção ao respeito aos direitos humanos, frutos da luta social e da resistência permanente. Como já dito por Bobbio (2004), o grande desafio de nosso tempo em relação aos direitos do homem, mais que fundamentá-los, é protegê-los.

Concluindo o capítulo, destacamos que os processos históricos são cheios de contradições. Esta é uma lição importante para o professor e a professora de história. A problematização da história dos direitos humanos que acabamos de abordar neste capítulo pode contribuir para a compreensão da questão. Ao trabalhar a disciplina de história, principalmente

nos diversos assuntos relacionados à conquista histórica de direitos, devemos ter grande cuidado para que a problematização em relação à própria história da conquista e construção de cada um dos direitos envolvidos, do papel do Estado, das tensões e lutas sejam evidenciados.

Na prática do ensino de história, por vezes, há uma associação entre estabelecimento de direitos e melhora do quadro de problemas sociais. Vamos pensar, como exemplo, um contexto anterior ao estabelecimento dos direitos humanos, o século XVI. Na América portuguesa, no ano de 1570, foi estabelecida a Carta Régia de 1570, na qual se defendia a escravização dos indígenas aprisionados por meio de guerras justas (ou seja, autorizados pela autoridade real). A Lei estabelecia que seriam livres os indígenas aldeados, presos por conflitos que não se justificassem também pela legítima defesa. Evidentemente essa lei não é defensável pela perspectiva de “dar a liberdade aos indígenas” apesar de ser um dos argumentos utilizados à época, reservando à Igreja católica seus interesses na conversão dos povos originários. Muitas questões precisam ser abordadas para uma melhor compreensão do contexto, passando, inclusive, pela relações de tensão e disputa entre tradições orais e a tradição ocidental. Fica evidente a necessidade de uma maior problematização de todo um contexto histórico. Em relação aos direitos humanos, passamos pelo mesmo, porém, com uma questão na qual avançamos: o fato de que nesses direitos há ao menos uma pretensa igualdade jurídica a todos e todas, independentemente de sua origem, crenças, opiniões políticas e tudo mais, previstos e concretizados formalmente, que pode ser processado pela burocracia do Estado. É uma diferença e tanto, que, porém, não elimina a necessidade de uma maior problematização em relação às conjunturas e contextos que nos levaram a cada um dos recortes históricos. Muitos dos eventos que são reivindicados como história da formação dos direitos humanos, precisam ser problematizados e surgiram de debates que envolviam fortes contradições e tensões como vimos durante este capítulo, seja no Brasil ou em outros lugares.

3 ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS

A experiência de estudar os direitos humanos e a maneira como podemos historicizar a conquista de alguns desses direitos não pode resultar em encará-los ingenuamente como o estabelecimento de um consenso de toda a humanidade. Não sem a devida problematização de cada um dos contextos. Mas o estudo por essa perspectiva pode, sim, contribuir fortemente para termos em mente, nas práticas do ensino de história, ferramentas e debates que permanecem e que contribuem para uma maior compreensão dessas tensões.

Após esses apontamentos e o levantamento pelo viés histórico, feitos na primeira parte deste trabalho, passaremos agora a analisar as abordagens, as relações, os desafios e as perspectivas dos direitos humanos no ensino de história. Para tanto, partiremos da produção acadêmica relacionada ao tema, dando preferência às experiências dedicadas à confluência da pesquisa acadêmica do ensino de história e do cotidiano da prática docente. Essa abordagem acabou por evidenciar as pesquisas desenvolvidas no campo específico do ensino de história e a maior mobilização desses trabalhos ocorre hoje no contexto do Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Buscaremos, inicialmente, abordar um levantamento das pesquisas mais recentes no referido campo acadêmico, e, posteriormente, passaremos a algumas das possíveis abordagens recolhidas durante a leitura desses diversos materiais, percebendo possibilidades para o ensino de história norteadas pelos direitos humanos, assim como alguns de seus desafios.

Dando sequência, serão apresentadas experiências de nossa prática docente relacionada ao contexto desta pesquisa, o que foi de grande valor para o encaminhamento das discussões aqui presentes. Por fim, faremos também a análise da maneira como encontra-se o debate na BNCC, destacando como os direitos humanos surgem nessas normas enquanto norteadores e balizadores das práticas docentes e escolares. Abordaremos também uma possível abordagem dos direitos humanos para o ensino de história, feita através da obra de Boaventura de Souza Santos.

Em primeiro lugar, gostaríamos de destacar que a conjunção feita entre o ensino de história e os direitos humanos, tão retomada e citada nesta pesquisa, trata-se da possibilidade da utilização dos direitos humanos, de sua história, das lutas ocorridas no Brasil e no mundo e relacionadas à conquista desses direitos, assim como de alguns de seus significados conceituais e sociais, para, dessa maneira, estimular o debate e organizar estratégias para uma abordagem

mais significativa de diversos temas do currículo de história, aproximando, assim, a pesquisa, o ensino, a prática docente.

Buscamos também a aproximação dos diversos debates ocorridos neste universo de discussões. A proposta da construção de um site possui a especificidade de aproximar os diálogos e debates, por diversos vieses: sejam as questões étnico-raciais, de gênero, de classe, das perseguições e flagelos humanos, seja pela denúncia da exploração e opressão de pessoas e grupos, pela crítica ao corrente processo de destruição das instituições democráticas, pelo corrosão e abandono dos direitos, ou ainda pelo desrespeito e pelas muitas indignidades que precisam ser combatidas com todo o rigor no debate, nas pesquisas e na prática educativa. E, deixemos, neste ponto, algo muito claro: não pretendemos, de maneira alguma, dar conta de todos esses temas e debates nós mesmos, pois seria um projeto por demais extenso – e até mesmo inviável dada sua amplitude e complexidade. Assumimos, então, que este é um projeto de longa data, que não se encerra aqui nesta pesquisa, mas que é, sim, um ponto de partida para o diálogo. O que propomos é um espaço de aproximação para essas trocas, onde cada uma das vozes (seja através dos textos, dos artigos, livros, reportagens, documentários, índices, fontes, fóruns etc.) possa contribuir para outros trabalhos e debates, mesmo que com enfoques diversos.

Partindo agora mais especificamente para nossa abordagem do ensino de história nessa intersecção com os direitos humanos, concordamos com o que destacaram recentemente, Sardinha, Silva e Diniz (2022, p. 15):

Nesse modelo de compreensão, observamos o debate sobre Direitos Humanos, para além da norma e da lei, como um campo que se desenha na dimensão do simbólico e envolve disputas de sentido pela operação de discursos que produzem verdades e legitimidade a quem demanda, acessa e vivencia esses direitos como experiência concreta.

Os autores citados acima se dedicaram à temática, juntamente com outros 16 professores e pesquisadores do ensino de história, no livro, *Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisas*. A obra citada vem ao encontro de nossa perspectiva que busca uma abordagem dos direitos humanos “[...] para além da norma e da lei” (SARDINHA; SILVA; DINIZ, 2022, p.15). Os autores salientam ainda que:

Por essa compreensão, a História enquanto campo de conhecimento se entrelaça a essa agenda de estudos e intervenção que configuramos como Direitos Humanos. Quando observados em espaços educativos, o ensino de História e a educação em Direitos Humanos são campos que se cruzam nessa tentativa de desvendar como a compreensão sobre direitos são possibilidades que nos permitem também compreender a constituição das sociedades e das relações sociais no tempo. (SARDINHA; SILVA; DINIZ, 2022, p.15).

Torna-se necessário, hoje, até mesmo pela perspectiva da maneira como vem se configurando o ensino e a educação nas últimas décadas no Brasil, principalmente após a redemocratização, que os direitos humanos sejam abordados de maneira mais abrangente, contribuindo para a extensão de sua compreensão, para fora dos assuntos curriculares, ou seja, tratá-los, também como contributo para a estruturação de nossa prática docente. Buscamos que esses direitos contribuam para a vida e, em nosso caso, para a prática docente em história, sem que se os abordem pela perspectiva da letra fria da lei apenas, que por vezes os torna descolados da realidade que nos cerca, ou, de maneira ainda mais negativa, como se esses direitos, de fato, fossem estanques aos períodos de suas promulgações, congelados no tempo e no espaço. É preciso permitir que os direitos humanos contribuam de fato para nossas metodologias educacionais, para os nossos planejamentos, para as nossas aulas, para a nossa prática docente cotidiana, pois sua história possui também uma forte dimensão didática.

Destacamos aqui um sentido importante que atribuímos ao ensino de história, nas palavras de Adorno que, em 1965 (com publicação em 1967), escreveu um texto breve, mas importante, intitulado *A educação após Auschwitz*. Adorno foi perseguido pelo regime nazista devido ao fato de ser possuir ascendência judaica e estar ligado ao comunismo, e, para sobreviver, buscou exílio em outros países até consolidar-se nos Estados Unidos. Logo no início de seu texto, o autor nos faz uma advertência que acreditamos ser de grande importância na construção do sentido para o qual defendemos a conjunção do ensino de história e dos direitos humanos.

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. E isto que apavora. (ADORNO, 1986, paginação irregular)

Ao ler a reflexão feita por Adorno, vinte e cinco anos após Auschwitz, chama-nos atenção que, mesmo após passados ainda mais 57 anos, a atualidade e o caráter de advertência que suas palavras suscitam, assombrosamente notáveis na realidade do debate político e social, inclusive no Brasil. Em suas próprias palavras – repetidas aqui ainda mais uma vez – “[...] a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão”. O ódio, o elogio ao autoritarismo, a apologia à tortura, a perseguição,

as condenações primárias e a violência praticada pelo Estado e por indivíduos em nome de ideologias obscurantistas, a perseguição política, o combate à ciência, o desrespeito aos direitos individuais e humanos e, principalmente, a vergonhosa defesa aberta, despreocupada e inabalável à isso tudo, são parte dessas “condições” sintomáticas da regressão. E vemos esses sintomas a todo instante se repetindo mais e mais, com cada vez menos pudor e vergonha – ao contrário, com cada vez mais orgulho.

Para além da sala de aula, é triste perceber que em muitos aspectos, assustadoramente similares ao que já ocorreu antes na história, essa mesma história e com os mesmos sintomas parece se repetir no Brasil e no mundo. Ouvimos falas abertas de deputados, em tribuna, em defesa de golpes militares, de torturadores. Manifestações ocorrem nas ruas do Brasil, com milhares de pessoas pedindo que se ignore o resultado das eleições e que se estabeleça uma intervenção militar. Opiniões de oposição ao governo são demonizadas e associadas à criminalidade. Listas de boicote ao comércio de pessoas supostamente opositoras ao governo são divulgadas. Mortes ocorrem nas ruas entre cidadãos devido à opinião política. Convivemos hoje até mesmo com cenas como a morte por asfixia de Genivaldo de Jesus Santos, ocorrida em 25 de maio de 2022, quando policiais da Polícia Rodoviária Federal o trancaram dentro do porta-malas de uma viatura e atearam um bomba de gás. Foi uma execução, assim como muitas outras que ocorreram. A mesma Polícia Rodoviária Federal é acusada de dificultar o acesso dos cidadãos e cidadãs no nordeste às suas regiões de votação através de barreiras nas rodovias (o que estava proibido pelo TSE). E a mesma Polícia Rodoviária que tem sido branda na maneira de desmontar as barreiras de grupos antidemocráticos que têm bloqueado as estradas por todo Brasil em atos contra o resultado das eleições e por intervenção militar. E são muitos outros desses sintomas que poderíamos citar por páginas e mais páginas.

Dentro deste contexto, é possível que possamos alçar a um dos objetivos máximos da educação, o de evitar, em todos os amplos significados e sentidos, que Auschwitz se repita. Devemos, enquanto educadores, participar também, sendo parte decisiva ao remediar através da educação os processos que possam cristalizar-se em nossos meios gerando tal regressão, combatendo esse mesmo retrocesso ao revelar as monstruosidades perceptíveis em seu percurso e ao revelar que o objetivo do ódio é enfraquecer, é entristecer a todos, é gerar medo, é minar as defesas, porque um povo triste reage mal, e reage com mais ódio, e toma decisões piores, alimentando o motor do retrocesso. Devemos evitar o ódio trazendo conteúdo ao debate

Passando agora à análise do processo de busca dos materiais e das produções e dissertações e teses em si, destacamos alguns pontos importantes encontrados nos debates propostos.

Já ao início do levantamento dos diversos escritos que envolvem o tema, ficou clara a dificuldade da definição de termos descritores que não deixassem de fora trabalhos relevantes, levando em conta as diversas abordagens e concepções possíveis do tema.

Muitos materiais relevantes que acabaram utilizados neste levantamento não possuem o termo direitos humanos em seus títulos e nem mesmo em seus resumos, o que amplia o desafio ao qual aqui nos referimos. Conceitos como “dever de memória” “decolonidade”, “temas sensíveis”, “direitos”, “diversidade”, “cidadania” se tornaram chaves essenciais e úteis na identificação dos materiais relevantes, que, se não contribuíram diretamente ao trabalho, trouxeram pistas essenciais na seleção das pesquisas aqui elencadas e com os quais estabelecemos importantes diálogos.

Nenhuma das pesquisas encontradas e aqui expostas possui como proposta específica a análise dos desafios das perspectivas para um ensino de história norteado por princípios dos direitos humanos, o que, de maneira geral, é a abordagem que buscamos aqui. Os trabalhos geralmente versam temas como, por exemplo, a maneira como os jovens estudantes percebem a ditadura militar, estudos de caso relacionados a crianças de rua, a revolta da chibata pela perspectiva de um tema sensível, ou propostas metodológicas de trabalho com narrativas de vida, todos mediados ou trazidos à pesquisa pela perspectiva dos direitos humanos, ou direitos em geral. São numerosos também os trabalhos que possuem temáticas de grande afinidade com os direitos humanos, como as pesquisas que tratam de questões identitárias, questões de gênero, feminismos, questões raciais e indígenas. Esses trabalhos partem mais especificamente de suas próprias categorias e debates, já bastante consolidados e explorados em suas pesquisas, mas são poucos deles, que poderíamos elencar aqui como debates especificamente sobre os direitos humanos, pois, apesar de estarem muito relacionados ao assunto, não abrem discussões específicas dentro dessas perspectivas. Portanto, levamos em conta aqui trabalhos mais voltados especificamente aos direitos humanos e ao ensino de história.

Foram feitas também buscas nas bibliografias de base de cada uma dos artigos, teses, dissertações e textos selecionados, objetivando compreender de forma mais efetiva como se constitui hoje o diálogo entre os grupos, as linhas de pesquisa e os pesquisadores envolvidos na temática. E chegamos assim a alguns trabalhos, listados no quadro a seguir.

Quadro 1 - Levantamento das dissertações e teses

Título	Autor	Curso e Instituição	Ano
História e Direito: Uma Discussão Sobre Os Direitos Humanos Nas Aulas De História	Jonathas Felix Raphael Passaranhos Touzdzian Pinheiro Orientador: Prof. Dr. Pedro Spinola Pereira Caldas.	Mestrado Profissional Em Ensino De História, Da Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro – Unirio.	2018
As Memórias Dos Jovens Sobre A Ditadura Civil-militar E A Função Social Do Historiador/Professor	Licia Gomes Quinan Orientador: Professora Doutora Alessandra Carvalho	Mestrado Profissional Do Programa De Pós-graduação Em Ensino De História Do Instituto De História Da UFRJ	2016
Das Ruas Para As Aulas De História: Infâncias, Cidadania E Direitos Humanos	Emanuel Bernardo Tenório Cavalcante Orientador: Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda.	Programa De Pós-Graduação Em Ensino De História, Pela Universidade Federal De Pernambuco	2018
ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS: a Revolta da Chibata como um tema sensível para além da sala de aula	Levi Cavalcante Silva Orientador: Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco	2019
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: um estudo a partir do trabalho dos docentes de humanas em quatro campi do Instituto Federal de Santa Catarina	JOSÉ RODRIGO BARTH ADAMS Orientador: Prof. Dr. Elison Antonio Paim	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha Sociologia e História da Educação	2018

Fonte: Elaborada pelo autor.

Em seguida estão elencados alguns artigos e abordagens de dossiês. Foram mantidos, neste caso, alguns trabalhos especificamente relacionados à Educação em Direitos Humanos que julgamos importantes manter no levantamento.

Quadro 2 - Levantamento de artigos e dossiês.

Título	Autoras(es)/Instituição	Periódico	Ano
Aprender e Ensinar os princípios dos Direitos Humanos nas universidades brasileiras: Histórias dos(as) professores(as) de História	Eduardo Silveira Netto Nunes (UnivBrasil) Juliana Alves de Andrade (UFRPE)	Revista História Hoje, v. 7, nº 13, p. 34-59	2018
Batalhas públicas pela história nas redes sociais: articulações para uma educação histórica em direitos humanos	João Carlos Escosteguy Filho (IFRJ)	Revista História Hoje, v. 8, nº 15, p. 39-65	2019
Ensino de história, dever de memória e os temas sensíveis	Nilton Mullet Pereira (UFRGS)	Anais Do II Seminário de educação, conhecimento e processos educativos.	2017
Ensino de História e Direitos Humanos: em busca de uma prática de aprendizagem libertadora	Rodrigo Dias Teixeira (UFRJ)	Anais do XVI Encontro Regional de História Anpuh - Rio	2014
Cinema, direitos humanos e ensino de história: novas relações de aprendizagem	Glauco Miranda de Araújo (UNEMAT)	Anais do XVI Encontro Regional de História Anpuh - Rio	2014
Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial	Nilton Mullet Pereira (UFRGS) / Elison Antonio Paim (UFSC)	Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set./dez. 2018. ISSN 0102-6801	2018
O pnld e a educação em direitos humanos: entre os critérios de avaliação e as resenhas do guia do pnld de história dos anos iniciais	Aléxia Padua Franco (UFU) Emilene Julia da Silva Freitas Carvalho (UFU)	História & Ensino, Londrina, v. 25, n.1, p. 529-559, jan./jun.	2019
Indagações sobre o sentido do ensino de História e a construção da democracia no Brasil	Aparecida Darc de Souza (Unioeste)	Revista História Hoje, v. 8, nº 16, p. 29-49	2019
Direitos humanos e conteúdos de História: relações possíveis a partir das perspectivas de professores	Fabrcia Vieira de Araújo (UERJ)	Revista História Hoje, v. 9, nº 17, p. 58-79	2020
Ensino de história, direitos humanos e narrativas: potencialidades da pesquisa-formação	Felipe Rodrigues da Silva (UNIVILLE) Raquel Alvarenga Sena Venera (UNIVILLE)	Revista História Hoje, v. 9, nº 17, p. 137-161	2020
EDUCAR PARA O NUNCA MAIS: experiências educativas em lugares de memória na Argentina, Brasil e Chile	Celma Tavares	Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 31, n. 1, p. 95-115, jan./abr., 2022. DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v31i01.13633	2022
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL,	Vanderlei Machado*	Instrumento: R. Est.	2016

DIREITOS HUMANOS E MEMÓRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Marla Barbosa Assumpção**	Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 18, n. 2,	
--	---------------------------	---	--

Fonte: Elaborada pelo autor.

Desde a LDB (1996) e da Constituição Federal de 1988, a educação no Brasil está fortemente atrelada aos direitos humanos. Não obstante os três Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos, mesmo com essas diretrizes, há ainda uma grande dificuldade por parte dos educadores na busca de um sentido específico na conceituação dos direitos humanos compatíveis com seus objetivos em cada abordagem dada em sala de aula.

Após levantamento na plataforma Lattes - CNPq foram encontrados também 17 grupos de pesquisa relacionados a EDH, registrados no CNPq e ativos, com postagens recentes. Porém, nenhum desses grupos assim como nenhuma das linhas envolvidas nesses grupos se volta especificamente para a relação ensino de história e direitos humanos. A lista dos grupos de pesquisa levantados pode ser vista no Apêndice A.

Após a leitura do material, constatamos que uma das grande dificuldade que surgiram como resultado de algumas das pesquisas refere-se à compreensão da extensão, das dicotomias e polifonias do conceito dos direitos humanos por parte dos professores da rede básica de ensino, o que pode apontar para lacunas ocorridas no próprio processo de formação de professores. Isso é apontado, por exemplo, por Fabrícia Vieira de Araújo (2020).

Em boa parte dos trabalhos encontrados é abordado o processo de construção histórica e materialização dos direitos humanos, que remontam a séculos de conflitos e lutas. Isso ocorre tanto nos trabalhos voltados aos EDH, quanto nos que partem do ensino de história, porém poucos deles abordam conceitualmente os direitos naturais como ponto de partida. Abordam as conquistas desses direitos muitas vezes através de um levantamento do estabelecimento de leis, decretos, petições e cartas, principalmente no contexto europeu e liberal do continente europeu, a partir do século XVIII, o que, de certa maneira, pode ser uma abordagem um tanto restritiva na medida em que importantes fundamentos que embasam a justificativa desses direitos está associada aos direitos naturais.

Em relação aos direitos humanos na história do Brasil, o desenvolvimento do conceito e da ideia de cidadania, é bastante ressaltado em algumas pesquisas. Pinheiro (2018), aborda esta perspectiva histórica e afirma que a partir das décadas de 1970, e principalmente com o fim da Ditadura Militar no Brasil (1985), os direitos humanos passaram a ser reivindicados e

representados com amplo destaque na formulação das leis brasileiras. Foram, esses direitos, englobados em sua totalidade, engajados com diversas lutas e colocados na perspectiva da necessidade de mudanças sociais, reconhecimento, aceitação e respeito da diversidade. Surgiu aí grande aparato legal, baseado na construção de novas perspectivas para a sociedade brasileira, e, mais especificamente, deram origem a normatizações e regulamentações que passaram a englobar muitos desses direitos e objetivos ligados à educação escolar.

Segundo Jonathas Felix Raphael Passaranhos Touzdzian Pinheiro, em sua dissertação intitulada *História e Direito: Uma discussão sobre os direitos humanos nas aulas de História* (2018, p. 84):

A defesa dos direitos humanos na Constituição de 1988 foi tão enfática que deu a ela o apelido de “Constituição Cidadã” e diferente das outras constituições já existentes no Brasil e principalmente da Constituição de 1967 - que foi outorgada após o golpe militar de 1964 e que restringia os direitos fundamentais - ela tratou os direitos humanos como cláusulas pétreas, ou seja, que não podem ser alteradas.

O contexto econômico global de afirmação do neoliberalismo ao final dos anos 1980 também é abordado pelo autor como importante influência para a promulgação da Constituição Brasileira de 1988. A criação de leis que dessem conta dos direitos humanos muito se deve a uma tendência a posicionar-se frente ao mundo globalizado e neoliberal. Ainda segundo Pinheiro:

Dessa forma, a Constituição Brasileira está submetida aos acordos internacionais de direitos humanos através do artigo 4º, inciso II, que diz que “A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: [...] II – prevalência dos direitos humanos” (BRASIL, 2004, p.9); e quanto à proteção aos direitos humanos está submetido também ao Tribunal Penal Internacional através da Emenda Constitucional nº 45 de 2004 que acrescentou o §4, ao artigo 5º da Constituição Federal de 1988. (PINHEIRO, 2018, p. 85).

O contexto abordado por Pinheiro é importante e não deve ser excluído das discussões, considerando-se que boa parte das reformas estabelecidas no Brasil desde o estabelecimento da Constituição de 1988, assim como de boa parte das normatizações pertinentes à educação, estão vinculadas, quando não condicionadas, ao contexto geopolítico do alinhamento do Brasil com nações centrais e de orientação neoliberal estabelecido nas décadas de 1980 e 1990.

Nortear o ensino de história pelos direitos humanos, segundo as pesquisas, pode significar também envolver e destacar temas sensíveis, liberdades tolhidas, reivindicações de identidades, de legitimidade, de reconhecimento social ou de direitos que permanecem em

relação de tensão e complementaridade com a instrumentalização das leis pelo Estado, por questões morais e religiosas de diversos grupos e, também, pelo senso comum em relação a temas específicos dos conteúdos da disciplina de história. Essa preocupação é assinalada e defendida nas pesquisas de Pereira e Seffner. Segundo eles,

Estudar os passados sensíveis não significa apresentar ao aluno um conteúdo disciplinado e frio (White, 1995), mas colocá-lo diante de algo que desperta indignação frente à injustiça e a violação dos direitos humanos. A escrita da história sobre esses passados e seu ensino não são atitudes desinteressadas, mas voltadas ao futuro – um futuro de tolerância, de reconciliação com a justiça e com os direitos. ((PEREIRA; SEFFNER, 2018, p.16)

Os temas sensíveis e o direito à memória têm sido objeto das pesquisas de Gil e Camargo (2018), Pereira e Seffner (2018), Pereira e Paim (2018), Sardinha, Silva e Diniz (2022).

Uma possível abordagem desse conceito passa pela questão do conceito de “dever de memória”, como salientam Nilton Mullet Pereira e Elison Antônio Paim (2018). Segundo eles:

A historiografia e a pesquisa em ensino de História têm se ocupado, nos últimos tempos, com a questão dos passados sensíveis, a pesquisa que se propõe a resgatar elementos do passado de grupos identitários, invisibilizados pela história oficial, as salas de aula da Escola Básica procuram formas de reconstituir lugares de memória que permitam aos grupos reatar relações com seu próprio passado e com a construção de uma memória. Nesse sentido, a noção de “dever de memória” se torna conceito teórico adequado para pensar, por exemplo, o passado traumático da escravidão no Brasil e as permanências sensíveis que fizeram ficar pouco visíveis a história dos negros, seus elementos afirmativos, suas práticas culturais, suas lutas e conquistas políticas e identitárias, suas religiosidades. (PEREIRA; PAIM, 2018, p. 1246)

A discussão acerca de memória e direitos humanos tem sido bastante prolífica e contribuído muito ao debate para o ensino de história. Em especial após a divulgação final do Relatório da Comissão Nacional da Verdade, em 2014, e com o estabelecimento de comissões da verdade universitárias, houve um gigantesco esforço pelo debate acadêmico e aproximado da população, pela divulgação, e, mais que tudo, por um grande esforço no recolhimento, organização, catalogação e estudo de fontes diversas (relatos, depoimentos, fotos, documentos oficiais, documentos diversos, documentários, acervos iconográficos, entre outros inúmeros materiais). Entre os exemplos que podemos citar aqui, está o livro *Memória e direitos humanos: desafios contemporâneos*, organizado por Ivo dos Santos Canabarro e Bianca Strücker (2019), que conta com treze artigos abordando os desafios contemporâneos para os direitos humanos.

Outra obra bastante relevante para esta pesquisa é o já citado *Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisas* (SARDINHA; SILVA; DINIZ, 2022). Destacamos que essa é a única obra, entre todas as outras encontradas até aqui, que busca propor os direitos humanos como um norteador metodológico para o ensino de história, ao contrário das outras que propõem discussões de recortes específicos. Nesta obra é ressaltado o trabalho com os direitos humanos na disciplina de história através do que pode ser chamado de uma pedagogia da memória:

O ensino de História é o campo científico e pedagógico da educação em Direitos Humanos por excelência, pois é onde se tem todos os instrumentos para se realizar de forma sistemática uma pedagogia da memória: “uma pedagogia que sabe que a memória é sempre um território de disputas, uma cena em movimento, e que cabe ao professor a responsabilidade de promover práticas que renovem a ideia de memória como um espaço dotado de vitalidade” (DE SANTIS, 2021, p.13 apud SARDINHA; SILVA; DINIZ, 2022, p.28)

A compreensão de que a busca por direitos e os direitos humanos são uma “cena em movimento” é essencial a qualquer esforço, seja para a EDH, seja para o ensino de história, seja para qualquer proposta formativa de cidadãos. Destacamos, portanto, a essencial necessidade de compreender os direitos humanos como uma dinâmica de conquistas, de lutas e de atritos, possibilitando trabalhar com esses direitos em sala de maneira estanque ou como assuntos prontos e acabados, pois são estruturantes e essenciais.

Muitos dos debates e pesquisas levantados para este trabalho são estabelecidos no bojo de uma dinâmica histórica e social que defende a urgência do aprimoramento da democracia e do reconhecimento dos próprios indivíduos em relação a seu lugar na sociedade. No caso do ensino de história e direitos humanos, essa urgência parece ganhar ainda mais sentido devido à sua relação estreita com os próprios assuntos curriculares da disciplina. Nesse sentido, citamos o trabalho intitulado *Direitos humanos e conteúdos de História: relações possíveis a partir das perspectivas de professores* (ARAÚJO, 2020). Para o artigo trabalho foram entrevistados três professores de história de diferentes níveis de formação e com longa atuação no ensino básico em escolas da rede pública. No decorrer do texto, os professores e a autora constroem relações possíveis entre diversos assuntos da disciplina de história. As abordagens, em alguns casos, relaciona os assuntos de forma direta em relação aos direitos humanos – como, por exemplo, tratando a Revolução Francesa – e, em outros, são relacionados de forma indireta na construção histórica da sociedade, no Brasil, por exemplo, no caso da escravização de africanos, quando ocorrida em tempo anteriores a existência dos DH propriamente ditos.

Os direitos humanos são constantemente abordados nas pesquisas como uma importante ferramenta para a construção de um sentido para aquilo que é abordado na escola. É ressaltada também a necessidade de ter como ponto de partida na abordagem dos conteúdos, a realidade do aluno.

A defesa de um ensino de História que valorize a realidade local dos estudantes, e que parte dela, integra a perspectiva de ensino, preconizada por Schimidt (2009), de que o ensino de História deve partir 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 se mora. Ter o presente como ponto inicial de análise constitui o primeiro passo para compreender que o estudo da História é algo dinâmico, atual, em permanente mudança, algo “vivo”. Iniciar o ensino de História por temáticas atuais é ressignificar o passado, imprimir-lhe novas reflexões e considerações, e não apenas descrevê-lo. (MENEZES; LIMA; FERREIRA, 2020, p. 50)

No mesmo sentido do que foi destacado pelos autores acima citados, devemos também perceber que alguns dos aprendizados mais ricos de nossas vidas não se dão apenas por meio da educação formal, mas são construídos na vida fora da escola. A escola muitas vezes é percebida como um momento apartado da vida prática, desvinculado da realidade de muitos estudantes pelo Brasil. Isso justifica, ao menos em muitos casos, o profundo desinteresse pelos assuntos específicos do currículo de história, trazendo um desafio a mais para o professor: dar um sentido àqueles conhecimentos.

Importantes considerações acerca do tratamento que o professor deve dar aos conteúdos e os contextos históricos discutidos nesta disciplina também são temas de algumas pesquisas. A história dividida em períodos e a fragmentação dos assuntos são outro obstáculo na construção de uma aula que dê conta de articular a relação entre momentos históricos e contextos de relevância, que contribua para os alunos compreenderem a dinâmica histórica e a complexidade de seu meio, de seu contexto social. A história que fragmenta assuntos, quadripartite na maior parte das vezes, parece afastar contextos interligados e muitas vezes fragmentar contextos complexos de lutas por direitos.

Nesse sentido, Douglas Orestes Franzen (2015) nos lembra que “[...] no entanto, quando nos propomos a discutir práticas pedagógicas para o ensino de História na perspectiva dos Direitos Humanos, temos de planejar as atividades de forma consistente para que o contexto histórico seja de fato, abordado e assimilado em sala de aula” (FRANZEN, 2015, p. 20). Desse modo, “engavetar” a história em períodos – e perder a oportunidade de partir da realidade do

aluno para a análise das lutas por direitos – pode ser a grande perda de significação para o ensino.

No Brasil, principalmente a partir da crise política estabelecida a partir de 2013, utilizar os DH como ferramenta nas aulas de história em busca do aprimoramento dos debates políticos e da democracia também tem ganhado um especial reconhecimento por alguns setores da sociedade. Ao menos é o que é evidenciado no trabalho *Indagações sobre o sentido do ensino de História e a construção da democracia no Brasil* (SOUZA, 2019). O ensino de história passa a ser defendido por alguns como fator importante para o desenvolvimento da democracia.

Referimo-nos ao papel do ensino de História do Brasil na construção de uma sociedade democrática no país. Essa questão ganha mais relevância quando consideramos que desde 2013 na imprensa e nas redes sociais se tornou bastante recorrente por parte dos grupos que defendiam a democracia o uso do jargão “vão estudar História” para os grupos defensores da intervenção militar. (SOUZA, 2019, p. 34)

O posicionamento do enunciado percebido nas redes sociais, e destacado na pesquisa de Souza, coloca grande responsabilidade sobre os professores de história, e a informalidade das redes sociais não abarca a complexidade desse debate e o papel de cada elemento que envolve a educação, como por exemplo: o papel dos livros didáticos, os parâmetros curriculares, o sucateamento das escolas, as jornadas excessivas dos professores, as formações precarizadas dos profissionais de educação, e outras diversas questões. Ainda segundo Souza (2019):

Todavia, essa ideia que ganhou audiência por meio de charges e memes nas redes sociais, aparentemente simples, encerra questões complexas. Além disso, questões sobre a pesquisa, a produção e reprodução do conhecimento histórico merecem ser exploradas à luz dos acontecimentos recentes, particularmente dessa ascensão de ideias e práticas políticas autoritárias. Apoiados nessa análise, tomamos o ano de 2013 como referência para pensar o tempo passado no que diz respeito às expectativas postas sobre a disciplina de História entendida como formadora de cidadãos críticos. (SOUZA, 2019, p. 36)

Alguns autores apontam para a relevância da escola e, especialmente, da disciplina de História – para a formação de cidadãos. Defendem também a importância das instituições escolares no processo de construção de si como sujeito (PEREIRA; SEFFNER, 2018), e em relação ao seu meio social. Nesse sentido, Pereira e Seffner, destacam que:

Os objetivos de docência estão implicados num processo de representação que tem efeitos no modo como as novas gerações olharão para si mesmas, para o seu mundo e para os outros. O caráter ético do ensino de história está justamente no processo de construção de si mesmo como sujeito de um olhar,

como subjetividade marcada por se permitir realizar uma determinada interpretação do passado e, ao mesmo tempo, do seu lugar no presente. (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 17)

Contribuir para que o estudante, com uso das ferramentas dadas pelo ensino de história, perceba-se diante de uma dinâmica e em um fluxo histórico, compreendendo seu lugar, é definitivamente um grande desafio, se considerarmos os imensos percalços enfrentados.

Vale ressaltar a dinâmica contínua dos paradigmas e concepções aqui discutidas. Assim como certas conjunturas passam por processos de mudanças históricas e sociais, a democracia, os direitos humanos e a própria educação, como demonstram as pesquisas, também estão sujeitas a estas mudanças. Araújo (2018), ao abordar a obra de Bobbio, destaca o caráter dos direitos humanos enquanto uma constante construção ligada diretamente à dinâmica social.

De acordo com Bobbio (2004), os direitos humanos são direitos históricos. Não nasceram todos de uma só vez, despontaram inicialmente em determinadas conjunturas marcadas pelas lutas em prol de novas liberdades, em combate a velhos poderes. O rol de direitos humanos se altera com as transformações das condições históricas, por exemplo, “direitos que as declarações do século XVIII nem sequer mencionavam, como os direitos sociais, são agora proclamados com grande ostentação nas recentes declarações” (BOBBIO, 2004, p.13). Assim, os direitos podem inclusive transitar por outras mudanças nos tempos futuros. (ARAÚJO, 2018, p. 296)

Araújo destacou em sua pesquisa um ponto muito importante e já mencionado aqui: a extrema necessidade de abordar o estabelecimento dos direitos humanos como ponto de partida e não ponto de chegada e solução para tudo. O fluxo dos acontecimentos altera e inclui demandas entre os direitos humanos e pode gerar verdadeiros desafios para sua conceitualização.

Outra importante abordagem destaca os direitos humanos pela perspectiva do reconhecimento da diversidade, da heterogeneidade, das características locais e identitárias. Esta é destacada como uma rica característica social, com o objetivo da integração dos sujeitos norteados pelo respeito, sentimento de reconhecimento perante seu meio social e legitimidade através do convívio e das instituições democráticas. A busca por abordagens inovadoras que não partem apenas da perspectiva eurocêntrica dos “direitos autoevidentes” fundada pelo iluminismo, e tampouco pela sua concepção “universal” repetida pela declaração de 1948, podem trazer bons elementos na construção de uma educação para aceitação da diversidade. (SANTOS, 2003). Em acordo com esta concepção, Aparecida Darc, no seu artigo intitulado

Indagações sobre o sentido do ensino de História e a construção da democracia no Brasil, defende que,

Sob essa perspectiva, no processo de construção da democracia caberia ao ensino de História do Brasil o papel de promover o sentido de diversidade e pluralidade cultural e étnica na formação social do brasileiro. Esse sentido de diversidade foi definido de maneira mais precisa na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCNs). De acordo com o art. 26, § 4º da LDB, “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 2017). (SOUZA, 2019, p.30)

Souza (2019), se refere ao fato de que desde a década de 1990 os direitos humanos passam a ser norteadores da educação nas normatizações. Esse fato se tornou mais evidente ainda nos documentos posteriores, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, como as Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos e, mais recentemente, na BNCC.

O Livro didático e as preocupações e abordagens sobre o currículo de história também marcaram as produções aqui levantadas. Cito aqui a o artigo *O PNL D e a educação em direitos humanos: entre os critérios de avaliação e as resenhas do guia do PNL D de história dos anos iniciais*, de Franco e Carvalho (2019)

Levando em consideração os posicionamentos em relação ao currículo de História, tem se considerado uma concepção aberta, inclusiva e agregadora de saberes. Como referência podemos citar Moreira e Candau, que em 2017 escreveram:

No âmbito do currículo, esse instrumento deve ter como objetivo a formação humana e ser construído de maneira democrática para contribuir com a humanização das pessoas. Ou seja, o currículo deve ser entendido como uma “rede de conversação” (SOUZA, 2005, p.85), que possibilite uma visão interdisciplinar e a inclusão de novos saberes. Aqui é incluso não só o currículo explícito, mas também o currículo oculto, formado por rituais, regras, procedimentos, etc. (MOREIRA; CANDAU, 2017, paginação irregular).

Ou ainda, como novamente discutido em Pereira e Seffner:

Pensar um currículo de história para escola básica sem levar em consideração os temas desestruturantes e sensíveis é continuar a pensar um currículo eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista. Dito de outro modo, consiste numa submissão da aula de História a um passado morto e objetificado. Situamos o debate neste artigo, ao contrário, em torno da ideia de passado vivo, que tem a ver com a insistência de um passado que não passa e que, desse modo, desestrutura a temporalidade progressiva e evolucionista da História eurocentrada (PEREIRA; SEFFNER, 2018p. 16)

Este passado vivo indicado por Seffner e Pereira se refere em muito à conjuntura atual e aos assuntos sensíveis tratados no cotidiano escolar da disciplina de história, quando abordadas questões muitas vezes disputadas por setores da sociedade, disputas de memórias, ou o apagamento de memórias de passados sombrios, que muito se esforçam por desvanecer e mudar seus contornos e sentidos de eventos e momentos ainda debatidos.

No ano de 2020, duas outras contribuições bastante importantes foram dadas ao campo do ensino de história, norteado pelos direitos humanos: a publicação da *Revista História Hoje*, v. 9, nº 17, e o *XVIII Encontro Estadual de História da ANPUH-SC* que foi intitulado *Direitos Humanos, sensibilidades e resistências*.

A citada edição da *Revista História Hoje* traz um dossiê produzido por Felipe Rodrigues da Silva e Raquel Alvarenga Sena Venera que discute “[...] uma possibilidade de prática de formação de professores de história em e para direitos humanos a partir da ferramenta de pesquisa-formação denominada ateliê (auto)biográfico” (SILVA; VENERA, 2020, p.137). A metodologia proposta para a formação de professores de história busca sensibilizar o professor de história para a educação em direitos humanos através de narrativas (auto)biográficas e coletivas dos envolvidos. O método se baseia na pesquisa-ação de Cristine Deleroy-Momberger, onde o participante “[...] é, ao mesmo tempo, ‘tema’ e ‘sujeito’” (SILVA; VENERA, 2020, p. 150). Toda a sequência metodológica é descrita e analisada no dossiê. Uma abordagem bastante interessante e que de maneira muito direta contribui para construção de sentido para o ensino de história.

O *XVIII Encontro Estadual de História da ANPUH-SC*, por sua vez, do qual ainda não foram publicados os anais até o presente momento de produção deste artigo, suscitou grandes e importantes debates, muitos em reação e na emergência da resistência e combate ao crescente autoritarismo percebido na sociedade brasileira e no mundo.

Destacamos também a criação recente de prêmios, como o *Prêmio Ibero-Americano de Educação em Direitos Humanos*, o *Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos*, o *Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos de São Paulo*. São várias iniciativas no sentido da divulgação e propagação da reflexão acerca desses direitos tão importantes.

3.1 MINHA PRÁTICA DOCENTE

Gostaria² agora de destacar algumas de minhas experiências práticas em sala de aula. Essas experiências não foram trabalhadas na perspectiva exata desta pesquisa, mas foram vivências como as mobilizadas aqui que me trouxeram a reflexão da necessidade de um suporte mais bem fundamentado para o trabalho com a história e os direitos, e não apenas os direitos humanos.

Nas abordagens em sala de aula, numa tentativa de diminuir a distância entre o conceito de direitos humanos e a realidade local dos alunos, passei a propor atividades e debates partindo de questões sociais e casos perceptíveis no meio local, como por exemplo, no ano de 2018, na cidade de Jaraguá do Sul, quando elaboramos, eu e uma turma de segundo ano do Ensino Médio, uma pesquisa junto à sociedade, através de formulário de pesquisa impresso em papel, com perguntas elaboradas coletivamente em sala de aula. Equipes foram formadas, cada uma com suas atribuições, desde a conversão dos dados em gráficos (através da plataforma google, no modelo de enquete, e geração de gráficos automaticamente, até a aplicação da pesquisa e a participação em sessão na câmara de vereadores, para a qual todos foram convidados). Nessa pesquisa perguntamos para mais de 100 pessoas sobre a oferta de transporte público, de serviços de saúde pública, vacinação, atendimento nos postos de saúde, funcionamento da farmácia popular, sobre a atuação da câmara de vereadores, entre outros tópicos. A escola foi convidada a participar da sessão da câmara de vereadores, dentro do contexto de um projeto da intitulado *câmara.comvocê*, e o resultado da pesquisa foi entregue aos vereadores. No retorno, o conceito de cidadania foi explorado e discutido e os resultados foram muito relevantes. Um detalhe interessante a respeito deste trabalho, foi que ele acabou, inclusive, sendo divulgado em programa jornalístico de uma rádio local na cidade de Jaraguá do Sul, que comentava o projeto da câmara de vereadores, o que gerou uma grande repercussão entre os alunos que participaram da pesquisa.

Em outra oportunidade, analisamos dados sobre imigração de haitianos para o estado de Santa Catarina. Por vezes também abordamos artigos jornalísticos referentes à média salarial desses imigrantes em comparação com brasileiros, além de questões econômicas e sociais do país de origem, a história da independência do Haiti, os casos de violência e expressões de preconceito contra eles e também a vida escolar das crianças imigrantes em Santa Catarina.

Analisamos também os crimes relacionados aos direitos humanos no estado de Santa Catarina, principalmente aqueles ocorridos contra os trabalhadores rurais ou nos abatedouros

² Dada a passagem de um discurso de pesquisa para algo que dirá da narrativa particular do pesquisador de sua prática docente, também passo, nesta seção, a assumir a primeira pessoa singular do discurso.

de suínos e aves no estado, entre outros casos. A pesquisa foi associada aos artigos desrespeitados da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e de documentos específicos no âmbito da OEA. Assistimos a reportagens e atividades de levantamentos de casos de desrespeito aos direitos humanos ou crimes locais associados foram pedidas como pesquisas com critérios e finalidades avaliativas.

Em outra abordagem o site do IBGE foi posto como fonte básica para busca de dados. Na sequência didática apresentei à turma como utilizar algumas das ferramentas de busca da plataforma e os alunos foram estimulados a buscar dados referentes a diversos tipos de violência, que foram divididas em tópicos como: feminicídio, violência no trânsito, violência de gênero, crimes violentos, mortes por arma de fogo, violência no trânsito etc. Ao final do recolhimento e organização dos dados, passamos à grande análise desses números em roda de debate. Os dados foram localizados no mapa, passando a um recorte espacial e os direitos humanos foram evidenciados.

Também fiz com os alunos, em sala, um estudo sobre números relacionados a fatos históricos específicos, como a tortura durante a ditadura militar. Os alunos analisaram a perseguição, tortura, prisão e assassinatos de diversos grupos, tanto os ligados inicialmente ao estabelecimento do golpe militar, sendo, neste caso, o estudo voltado a militares, deputados, religiosos e apoiadores de primeira hora do golpe de 1964 que posteriormente foram perseguidos no desenrolar do estabelecimento do fechamento do regime. Grupos ligados a partidos colocados na ilegalidade também foram analisados. Um dos objetivos dessa abordagem foi perceber, no contexto dos anos 2018 e 2019, quando setores sociais defendem intervenção dos militares nas ruas brasileiras, o impacto causado por uma possível “intervenção militar”, o rompimento da ordem democrática que causa prejuízo a todos os setores sociais, inclusive cidadãos ideologicamente aproximados a essas ideias e apoiadores de regimes antidemocráticos.

Entre os anos 2011 e 2013, coloquei em prática uma série de projetos envolvendo os anos finais do Ensino Fundamental. No contexto de um projeto intitulado, à época, *Consciência do meu mundo*, efetuamos durante semanas a arrecadação de doativos, e, posteriormente, fizemos uma saída de campo. Visitamos a (hoje extinta) Casa da Criança, em Balneário Camboriú (SC). A instituição, pública, acolhia crianças em situação de abandono, violência, ou que, de alguma forma, não poderiam (ou deveriam) permanecer com suas famílias. Passamos uma tarde em atividades e diálogo com as crianças e a equipe de assistentes sociais. Posteriormente, em sala, foram exploradas histórias de vida relacionadas às crianças daquela instituição. O Estatuto da Criança e do Adolescente foi posto em evidência e os resultados foram

bastante interessantes. Além da construção de sentido dos conceitos envolvidos e ligados que passaram a ser relacionados ao meio social dos próprios alunos. Os alunos, que antes da experiência se mostravam apreensivos com a visita, pediram para elaboração de outros projetos da mesma natureza.

O segundo caso, partindo do pedido dos oitavos anos, ocorreu de forma parecida, e a ação pedagógica envolveu os sétimos, oitavos e nonos anos, mas dessa vez a saída de sala teve como destino o asilo público para idosos localizado na cidade de Tijucas (SC). Foram montados kits de higiene pessoal, e, posteriormente, organizado uma tarde de jogos com os idosos.

Em algumas dessas práticas e no cotidiano escolar, pareceu-me evidente a necessidade de ressaltar historicamente o abismo entre os direitos previstos nas leis, escritas nos códigos, percebendo a construção social de um abismo entre as duas, o abismo que separa a luta histórica que trouxe a conquista daqueles direitos, a emergência de sua promulgação, e o abandono ou apagamento de sua importância no transcorrer da história.

Os trabalhos levantados para elaboração desta pesquisa, assim como minhas abordagens de sala de aula, em geral dedicam-se a pensar contextos históricos atuais, ou a democracia no Brasil, ou Brasil republicano, e outros recortes próximos no tempo. Porém, nesta pesquisa, percebemos que a história dos direitos humanos pode possibilitar uma série de outros enfoques, que podem, inclusive, no passado, ir para além das discussões que se iniciam no contexto do século XVIII, na Europa das primeiras declarações dos direitos humanos. Tomando os devidos cuidados com os anacronismos, problematizações e contextos, as diversas maneiras de pensar direitos que por base buscam a luta de grupos contra os abusos do Estado, a luta por emancipação, a luta por direitos civis ou até mesmo por direitos culturais (que podem inclusive, por vezes, contrapor-se aos direitos humanos) estão inscritos na história desses direitos. Muitas são as oportunidades de trabalho com direitos humanos.

Como evidenciado em várias pesquisas abordadas neste trabalho, existem também outros mecanismos e ferramentas que o professor pode utilizar para contribuir para a construção, mesmo em sala, de maior sensibilização e sentido aos conteúdos escolares. Nortear o ensino de história pelos direitos humanos, mesmo não sendo uma novidade, é também uma exigência, como será visto no item seguinte. A educação que contemple a divulgação desses direitos, de seu sentido histórico e de seu significado, possui também ampla base legal e fundamentação no debate que constitui a educação brasileira atual.

3.2 ENSINO DE HISTÓRIA, DIREITOS HUMANOS E A PERSPECTIVA DA BNCC.

Passaremos agora ao destaque da maneira como a relação entre os direitos humanos e o ensino de história constam em nossa legislação, privilegiando, para isso, a BNCC.

Em primeiro lugar gostaríamos de ressaltar alguns problemas referentes à aprovação da BNCC. Sua aprovação esteve longe de ser um consenso, principalmente entre educadores. Podemos considerar que o documento é resultado de um longo e controverso processo de reformas educacionais, que se estenderam desde o final da década de 1990, até sua aprovação. Houve, nesse contexto, a busca de vinculação do Estado brasileiro aos direitos humanos, e, entre os propósitos que levaram o Brasil a essas reformas – ocorridas não apenas no âmbito da educação – esteve fortemente presente o condicionamento e as necessárias adequações do país para que este passasse, então, a possuir os pré-requisitos mínimos para integrar acordos econômicos e negócios em âmbitos internacionais. A abertura da educação como amplo campo de atuação do setor privado passou a ser importante condicionante das negociações para o estabelecimento político dessas leis.

Amplamente defendida por setores empresariais, políticos e grandes empresários da educação privada no Brasil, como uma reforma estabelecida pelo diálogo democrático, a aprovação da 3ª versão da BNCC, em 2017, contou com a participação pouco representativa de professores e pesquisadores dos diversos segmentos da educação no país, assim como de entidades representativas das diversas áreas do ensino. Após elaboradas as versões dos documentos, a consulta pública, aberta por meio digital, permitiu apenas sugestões em relação aos objetivos de aprendizagem e habilidades já constantes, através de questões de múltipla escolha, que possibilitaram apenas a escolha das opções como “concordo fortemente”; “concordo”; “sem opinião”; “discordo” e “discordo fortemente”. Além disso, não houve clareza, durante a consulta à primeira versão da BNCC, em relação aos critérios utilizados para a contabilização das contribuições recebidas durante o processo.

Para além dessas questões, há também que pontuar o tempo aberto para essas contribuições que ocorreram apenas entre o mês de setembro e a primeira metade do mês de dezembro de 2017, quando homologada, o que reduziu muito a possibilidade de debates profundos com a sociedade em relação às reformas empreendidas.

Passando ao documento em si, e retornando a nossa discussão central, destacamos que logo nos trechos iniciais, mais especificamente em sua introdução, consta um esclarecimento de que, entre os documentos fundamentais que a embasam, e que estão postos como políticas de Estado no Brasil, estão as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2017).

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)³, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)⁴. (BRASIL, 2018, p. 8)

As diretrizes, base para a BNCC, trazem em seu texto a concepção norteadora do que compreendem os direitos humanos, que deve, por sua vez, dar embasamento a toda política de estabelecimento da educação em direitos humanos no Brasil. Esse delineamento dos direitos humanos defende que:

Os Direitos Humanos são frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente construídos, dizem respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos. Nesse processo, a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. *Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação.* (BRASIL, 2013, p. 1, grifos nossos)

A educação é evidenciada enquanto dimensão fundamental para o desenvolvimento de uma consciência desses direitos e o encaminhamento da sociedade em direção ao seu cumprimento. A perspectiva da compreensão histórica desses direitos também é evidenciada nesse documento:

Nesse processo, a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação. (BRASIL, 2013, p.2)

Com embasamento nesses princípios, os direitos humanos são destacados em diversos momentos na BNCC, seja diretamente abordados enquanto um tema curricular em si, seja contemplados nas competências e habilidades propostas a partir das últimas reformas da educação, para toda a educação básica.

Porém, para compreendermos o que vem a ser estabelecido a partir da BNCC, precisamos destacar um ponto fundamental: o fato de que a finalidade da educação, segundo o

documento, passa a ser desenvolvimento de habilidades e competências. O documento se esforça, assim, por definir entre as competências a serem desenvolvidas, os alicerces dados pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Na BNCC o conceito de habilidades é versado da seguinte forma: “Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2018, p.12).

As competências, por sua vez, são conceituadas através da seguinte abordagem:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p.8)

O documento deixa claro que o desenvolvimento das habilidades e competências é basicamente “[...] *o que define de maneira geral e específica, as finalidades últimas da educação no Brasil*” (BRASIL, 2018, p.08, grifos nossos.)

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p.13, grifos nossos)

Pressupõe-se que, para que o profissional dê conta dessa finalidade abrangente, é essencial a compreensão plena da condição de cidadania no Brasil, assim como de seus desafios, e disputas envolvidas, o que, por sua vez, engloba diretamente, em nosso país, direitos e deveres que se embasam nos direitos humanos, principalmente após a Constituição de 1988. Outro problema claro e evidente a ser enfrentado é lidar e mediar a indicação em documento que busca uma universalidade das propostas curriculares em nível nacional e desenvolver habilidades comuns em todo o Brasil, compreendendo as habilidades, competências e saberes essenciais a cada uma das localidades onde a escola atua, além das necessidades específicas de cada em sua própria realidade social, cultural e material. Essa tarefa é atribuída a cada uma das redes de educação, escolas e sistemas de ensino.

Os direitos humanos constam também entre duas das dez competências gerais para toda a educação básica definidas pelo documento, como podemos ver abaixo. Sobre o desenvolvimento dessas competências gerais o documento esclarece que:

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma *formação humana integral* que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p.25, grifos nossos)

De maneira implícita, podemos perceber a compreensão de que, por vezes, o documento parece indicar que a formação de uma “sociedade justa, democrática e inclusiva”, passaria, antes de mais nada, pelo desenvolvimento de competências no âmbito individual, alinhado com uma concepção de que a soma das habilidades individuais e competências individuais, resultaria, inevitavelmente, em um sociedade justa e democrática.

Na sequência, as duas competências gerais (para todas as áreas do conhecimento) que fazem referências diretas aos direitos humanos, que são:

Competência 7:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p. 9)

Competência 8:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 9)

O documento também destaca, que, em relação à educação básica de nível fundamental...

[...] tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica *de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.* (BRASIL, 2018, p. 9, grifos nossos)

O trecho acima materializa também um grande desafio, considerando as necessidades diversas em cada uma das realidades sociais onde a escola está presente, e seu trabalho frente à necessidade de formar para a vida, para a cidadania e formar para o trabalho. Para o cumprimento de tal compromisso, a escola precisa, essencialmente, possuir um caráter aberto às demandas, às realidades, às necessidades e às diversas visões de mundo encontradas em cada uma das localidades e em cada um dos alunos.

Em relação à área de ciências humanas, a BNCC também traz importantes alinhamentos, propondo os direitos humanos como norteadores.

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. (BRASIL, 2018, p. 354)

Entre as sete competências específicas dos direitos humanos para o ensino fundamental, algumas destacam os direitos humanos citando-o nomeadamente, e em outras, destacando pontos essenciais a esses direitos, o documento define as competências, nos excertos a seguir numeradas de acordo com a sequência trazida pelo documento:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 357)

A BNCC também atribui aos sistemas de ensino, às redes de ensino e às escolas “[...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma

transversal e integradora” (BRASIL, 2018, p. 19). E, neste contexto de seu texto, cita, entre os documentos normativos e diretrizes para tal feito a:

Educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), *educação em direitos humanos* (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), *educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena* (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). (BRASIL, 2018, p. 19)

Os pareceres citados referem-se em grande parte a temáticas essenciais dos direitos humanos e, segundo o documento, devem ser integrados aos currículos de maneira contextualizada. A BNCC destaca que, para esse fim, as seguintes observações em relação à abordagem dos assuntos curriculares nas ciências humanas no Ensino Fundamental - Anos Finais: “Nessa fase, as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade são abordadas em uma perspectiva mais complexa, que deve levar em conta a perspectiva dos direitos humanos” (BRASIL, 2018, p. 356).

Os direitos humanos são citados também diretamente nas habilidades específicas para a disciplina de história, desde o ensino fundamental anos iniciais:

5º ano: (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica. (BRASIL, 2018, p.376)

Ainda no Ensino Fundamental - Anos finais, para além dos temas “A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos”, também há menções aos direitos humanos nas seguintes habilidades:

(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.

(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. (BRASIL, 2018p. 401)

Após estas exposições, destacamos que o documento estabelece uma extensa relação entre a educação e os direitos humanos, almejando cumprir dessa maneira com a própria proposta política do Estado Brasileiro, definida principalmente após o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006), documento fundador dessa política, e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013), e os Programas Nacionais de Direitos Humanos. Atualmente, porém, percebemos, a partir da atuação na docência, que esses planos, as metas estabelecidas e essa vinculação entre as normatizações e a prática escolar estão muito distantes de seus objetivos. O documento ainda estabelece que os sistemas e redes de ensino são responsáveis por abordagens e a organização de currículos que deem conta de todas as questões aqui levantadas, delegando a eles decisões importantes. Essas decisões, no caso da rede privada de ensino, passarão por questões ligadas a interesses diversos, inclusive da viabilidade de mercado. E, no caso da rede pública de ensino, de diversos e graves problemas já amplamente conhecidos.

A transversalidade dos direitos humanos exigiria uma grande mudança em relação à instituição escolar, pois a EDH está vinculada a todas as dimensões escolares, sejam questões pedagógicas, burocráticas, administrativas, epistemológicas, técnicas e até mesmo à estrutura física inclusiva da escola. Ademais, ainda é claramente perceptível, mesmo entre os especialistas das ciências humanas, o desconhecimento dos profissionais acerca dos problemas de se debater os direitos humanos, estando os docentes regulados normativamente por conceitos e atribuições que demandam maior compreensão e debate. A maior parte dos projetos pedagógicos, os planejamentos de aulas e as metodologias de ensino utilizadas em sala nem sempre levam em conta a finalidade formativa do cidadão em sua integralidade e em consideração a seus direitos. Outro desafio é o fato de que, segundo essas normatizações, cada um dos passos e das metodologias aplicadas pelos professores em sala de aula devem estar diretamente ligadas às competências gerais e específicas a serem desenvolvidas e às diversas diretrizes que regulamentam essas normas, o que exige dos educadores uma ampla e profunda revisão de suas práticas e de seus processos avaliativos, que precisam agora avaliar o desenvolvimento, para cada estudante, das competências e habilidades.

3.3 DIREITOS HUMANOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ABORDAGEM POSSÍVEL

Apontaremos na sequência, uma possível concepção de direitos humanos para o ensino de história. Acreditamos que a abordagem dos direitos humanos exposta abaixo cumpre o papel

de fornecer elementos que contribuam para um ensino de história, tanto no sentido de cumprir com as normatizações definidas para este ensino pelo Estado quanto para um ensino de história que problematize de maneira satisfatória os diversos desafios ao se praticar o ensino de história e direitos humanos.

A necessidade de buscar uma abordagem apropriada dos direitos humanos já foi apontada por Vera Maria Ferrão Candau e Susana Beatriz Sacavino (2013). Suas pesquisas apontaram, entre os muitos desafios, os quatro mais comuns para educar em direitos humanos e para formar professores com este objetivo, quais sejam: i) desconstruir a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos; ii) assumir uma concepção de educação em Direitos Humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta; iii) articular ações de sensibilização e de formação; iii) construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos; iv) incorporar a educação em Direitos Humanos no currículo escolar (CANDAU; SACAVINO, 2013).

De acordo com Boaventura de Souza Santos, em seu artigo *Por uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos* (1997), existem três tensões dialéticas a serem consideradas em relação aos direitos humanos: (i) a primeira reside no fato de esses direitos estarem associados, ao mesmo tempo, entre a regulação e de emancipação social. O que num contexto de crise do Estado-nação, associa-se a um dupla crise; (ii) a segunda tensão se estabelece entre o Estado e a sociedade civil – sendo que esta sociedade é regulada por um Estado, e mesmo que este estado se proponha ideologicamente minimalista, não possui limites para o estabelecimento das leis e regulações, desde que estas sejam estabelecidas seguindo-se as regras para o estabelecimento dessas mesmas leis; (iii) a terceira tensão situa-se entre o Estado-Nação e o que chamamos globalização. Considerando que a política dos direitos humanos é basicamente uma “política cultural” de origem ocidental, o que o Santos nomeia de “localismo globalizado”, como pode ela “ser uma política simultaneamente cultural e global?” (SANTOS, 1997).

Para além do fato evidente de que é necessária para o ensino de história uma abordagem dos direitos humanos que leve em conta as problemáticas relacionadas à sua origem enquanto produto cultural fortemente influenciado por uma visão ocidental e europeia da cultura, as tensões mencionadas acima podem nos servir sob a forma de reflexão para elaboração de uma abordagem pedagógica. Essas tensões devem ser consideradas também no âmbito do ensino de história e podem servir como chave para o estudo de cada um dos contextos históricos, de modo que o trabalho se volta para a compreensão de tensões entre grupos sociais e luta por direitos. Mesmo no estudo referente a tempos anteriores à promulgação dos direitos humanos (salvo,

evidentemente, o cuidado com os anacronismos e usos equivocados ou extemporâneos das diversas conceituações e nomenclaturas atribuídas a esses direitos, como abordamos em nosso primeiro capítulo) podemos perceber a tensão entre regulação e emancipação; ou os limites que deve ter a lei sobre a determinação dos povos; ou ainda a imposição de uma visão local sobre o global em muitos contextos e conjunturas.

Podemos trabalhar essas questões em temas diversos, como as guerras servis em Roma, ou os contatos e as tensões nas relações entre África e Europa, os movimentos de contracultura na América, ou até mesmo o uso dos mecanismos legais para a legitimação das ações dos governos militares no Brasil, ou ainda as políticas e leis indigenistas no Brasil, por exemplo. Se colocarmos essas tensões em perspectiva para a abordagem dos diversos temas que envolvem o currículo da disciplina de história, temos uma possibilidade muito produtiva para abordagens que se tornem significativas, tanto nos seus diversos contextos históricos, como para um ensino de história e direitos humanos que contribua para a percepção do protagonismo de cada um no âmbito de sua própria história. Em cada um de seus contextos as regulações podem ser apontadas e analisadas como ferramentas para a emancipação ou subjugação, assim como a indicação das diversas formas de lutas por exigência de direitos pode ser tomada, nos diversos sentidos já aqui abordados, tanto no sentido da defesa perante a opressão do Estado, característica dos direitos naturais, quanto da conquista de direitos políticos, civis, culturais, entre outros.

De acordo com Boaventura Souza Santos, os direitos humanos podem ser identificados tanto pela perspectiva de uma globalização hegemônica quanto de uma perspectiva contra-hegemônica. E sobre seu “falso universalismo”, que ele diz:

Todas as culturas tendem a considerar os seus valores máximos como os mais abrangentes, mas apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais. Por isso mesmo, a questão da universalidade dos direitos humanos traz a universalidade do que questiona pelo modo como o questiona. Por outras palavras, a questão da universalidade é uma questão particular, uma questão específica da cultura ocidental. (SANTOS, 1997, paginação irregular)

O que propomos é o trabalho no sentido da problematização das concepções universalistas dos direitos humanos no ensino de história. Uma maneira de abordar os diferentes temas nesse sentido pode partir das questões locais ou que façam sentido às vivências dos estudantes, ligadas de alguma maneira à realidade de cada grupo envolvido.

Boaventura Souza Santos também defende que:

Em todo o mundo milhões de pessoas e milhares de ONG's têm vindo a lutar pelos direitos humanos, muitas vezes correndo grandes riscos, em defesa de classes sociais e grupos oprimidos, em muitos casos vitimizados por Estados capitalistas autoritários. (SANTOS, 2006, paginação irregular)

É possível perceber, portanto, que “[...] gradualmente foram se desenvolvendo discursos e práticas contra-hegemônicos de direitos humanos, foram sendo propostas concepções não ocidentais de direitos humanos, foram-se organizando diálogos interculturais de direitos humanos” (SANTOS, 2006, paginação irregular).

Portanto, a garantia de legitimidade para essa nova conceitualização dos direitos humanos parte nada mais nada menos do que da própria prática social, o que confere uma interessante legitimidade a esse enfoque.

Poderia a educação formal, e em nosso caso através do ensino de história, abordar os direitos humanos mantendo a sua postura contra-hegemônica, a sua postura da luta coletiva, a busca da igualdade, ou como já dito, garantindo “o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, paginação irregular)?

Candau (2008), ao analisar este tema em Santos, sugere que:

Nessa perspectiva, segundo o autor (Santos, 2006, p. 445-447), para que os direitos humanos possam verdadeiramente ser ressignificados hoje, numa perspectiva que não nega as suas raízes, não nega a sua história, mas quer trazê-los para a problemática de hoje, eles terão que passar por um processo de reconceitualização. (CANDAU, 2008, paginação irregular).

Neste sentido, para o objetivo do ensino de história, os direitos humanos, unidos ao poderoso papel formativo da educação, podem ser abordados a partir de uma prática social, tanto pela sua presença como pela sua ausência, mas, sempre, antes de mais nada, é necessário abordá-los não na letra fria da lei apenas (apesar de ser a lei essencialmente importante), mas percebê-los como a possibilidade da busca de maior bem comum, de melhoria de condições – sejam físicas, culturais, sociais, étnicas, civis ou mesmo políticas. Esse enfoque ganha especial valor para o estudo das dinâmicas e processos históricos, balizados, assim, por uma dimensão didática dos direitos humanos.

Para o seu uso nas finalidades do ensino é necessário, ao menos, desconstruir os discursos que usurpam o seu sentido primordial, que é o sentido da defesa e do respeito à vida e à dignidade, fundamentados pelo reconhecimento e representatividade política da diversidade étnica, social, racial e cultural.

Os direitos humanos conquistados no texto da lei a partir do século XVIII, e, no caso do Brasil, a partir mais especificamente de 1988, foram o pontapé inicial. Porém, os direitos humanos só existem na forma de uma prática social de fato, de manifestações reais, que buscam um caminho de justiça social. Seja essa justiça a busca de condições materiais mínimas aos diversos grupos, seja a busca da representatividade, legitimidade ou a afirmação histórica dos diversos grupos.

4 ENSINODEHISTORIA.COM - A CONSTRUÇÃO DE UM SITE ENQUANTO ESPAÇO PARA O DEBATE DO ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS

Após todas as considerações feitas acerca da história dos direitos humanos, dos desafios, das perspectivas e principalmente das aproximações e relações entre o ensino de história e os direitos humanos, passaremos agora à nossa dimensão propositiva.

Escolhemos a elaboração de um ambiente virtual como proposta, muito pela percepção, obtida durante anos de atuação docente, das possibilidades e facilidades que esse tipo de tecnologia possibilita, destacando-se, entre elas, o alcance do debate que os espaços virtuais proporcionam, o dinamismo e grande possibilidade de agregação de uma enorme diversidade de materiais nos mais diversos formatos que o modelo possibilita.

Nosso objetivo com o site é contribuir e atuar para a aproximação entre os professores, as professoras, pesquisadores e pesquisadoras e qualquer interessado pelo debate do ensino de história, dos direitos humanos e, em especial, pela união entre o ensino de história e direitos humanos.

A opção pela construção de um site enquanto dimensão propositiva surgiu também das ricas trocas estabelecidas durante o curso de mestrado com colegas, com o orientador e com os professores e professoras, em especial de algumas disciplinas no ProfHistória. Mas gostaríamos de destacar também o papel de alguns fatores condicionantes a que fomos submetidos nos anos de 2020 e 2021, em nosso país e no mundo.

Logo no início dos encontros nas disciplinas do programa de mestrado, percebendo a necessidade de preenchimento de algumas lacunas em relação à melhor compreensão dos impactos e das possibilidades das ferramentas virtuais e tecnologias da comunicação para o ensino de história – e também pela necessidade cada vez mais presente em nosso cotidiano de mobilizar esses saberes e novas tecnologias às nossas produções didáticas diárias –, participamos da disciplina *Produção de Material Didático e Ensino Virtual*, na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) ministrada pela Profa Dra. Caroline Jaques Cubas. Nesse espaço conseguimos nos aprofundar um pouco nas discussões mais relevantes, porém, importante e condicionante de nossas decisões naquele momento específico era o fato de estarmos sob a necessidade de cumprimento de isolamento social, incluindo as aulas do mestrado que ocorriam em formato virtual, por videoconferência, de maneira síncrona entre professores e alunos. Na citada disciplina, a produção final a ser entregue envolvia duas produções, um material didático virtual e a aplicação de um plano de aula que levasse em conta a utilização de recursos digitais. Optei, então, por um plano de aula a ser aplicado com a

finalidade de possibilitar um panorama histórico da escravização de pessoas em diversos contextos históricos: escravidão na antiguidade, escravidão atlântica e escravidão contemporânea; e a produção de um site. O objetivo era proporcionar uma melhor compreensão da escravidão moderna enquanto fenômeno dotado de contexto e características próprias, principalmente no que se refere ao sequestro de africanos para escravização nos latifúndios da América portuguesa.

O meio digital escolhido como apresentação final foi um site onde também a proposta era abranger o tema da escravização de pessoas, dando ênfase ao fenômeno na contemporaneidade, como casos atuais de escravização e exploração de pessoas. Durante as orientações no curso da disciplina, e com as trocas estabelecidas com os colegas, surgiu a ideia de integrar os diversos planejamentos dos colegas cedidos por eles para que compusessem um site e ficassem disponíveis para outros professores e professoras no espaço virtual. Ficou evidente naquele momento que o site, devido à sua enorme capacidade e às possibilidades que oferece de criação e agregação de diversas páginas em seu conteúdo, além dos diversos formatos de materiais que se podem articular no espaço, poderia constituir uma maneira de apresentar e disponibilizar publicamente com relativa facilidade, a própria dimensão propositiva de minha pesquisa em andamento para o programa de mestrado.

Outra disciplina que teve enorme relevância para a decisão pela construção do site e que contribuiu em especial à temática de pesquisa foi a disciplina de *História e Educação em Direitos Humanos*, cursada na Universidade Federal de Santa Catarina e ministrada pelo Prof. Dr. Sandor Fernando Bringmann. No mesmo contexto pandêmico e sob as dificuldades mais diversas impostas pelos necessários protocolos de saúde pública naquele momento, as aulas também ocorreram de maneira virtual, em encontros síncronos (em tempo real, com alunos e professores), por videoconferência. Para esta disciplina, também foram elaborados planos de ensino que levavam em consideração o momento pandêmico e que estavam sendo aplicados em diversos formatos, de acordo com a realidade de cada colega professor e professora do curso, e também de cada uma das instituições escolares nas quais trabalhavam e de seus estudantes.

Os meios digitais de acesso aos diversos conteúdos disponibilizados aos alunos e alunas eram importantes e mostraram trazer resultados apesar de diversos problemas enfrentados por todas e todos, e que abordaremos mais à frente. Os planejamentos produzidos para a disciplina de direitos humanos passaram também assim a integrar o site. Além disso, a disciplina em questão contribuiu enormemente com materiais, fontes, bibliografias e muito também com referências de acervos digitais que inspiraram possibilidades inúmeras que o site pode proporcionar, como é o caso do site do Instituto Memória e Direitos Humanos (IMDH), da

UFSC, acessível em <https://imdh.ufsc.br/>, que conta, entre muitas coisas, com um vasto acervos de materiais importantes relacionados aos direitos humanos, à memória, à história e à educação.

Outra realidade que contribuiu para a utilização do site foi nossa experiência docente, por recorrentemente lançarmos mão de sites e materiais digitais hospedados majoritariamente em sites diversos que se mostraram muito úteis e de uso facilitado. Desse modo, em diversos diálogos estabelecidos com o professor e orientador, que deu amplo apoio à ideia, ficou decidida então a opção pelo formato virtual do “produto final”.

Porém, antes de nos dedicarmos a falar especificamente do site em si, gostaríamos de destacar que as inspirações e os condicionantes deste período no mínimo atípico de práticas na educação, que se desenrolaram durante os anos de 2020 e 2021, não nos revelaram apenas soluções em relação às práticas educacionais estabelecidas neste contexto, mas nos revelaram, sim, e com muito mais peso e presença, desafios e problemas profundos dos quais não podemos esquecer em contexto algum. E aos quais levantamos muitas vezes em nossas conversas de orientação, alguns que seguem na análise a seguir.

4.1 AS PERSPECTIVAS E OS DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM SITE

Em primeiro lugar gostaríamos de destacar que a opção do uso de meios virtuais, e o uso do que podemos englobar no conceito das NTICs (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação), justificam-se dentro de uma ampla conjuntura relacionada também ao ensino. No livro “Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação”, a autora, Vani Moreira Kenski, analisa o uso das tecnologias da informação e comunicação para fins educacionais, e salienta, entre outras coisas, tanto o seu caráter essencial, e seus aspectos positivos e contributivos, quanto seus problemas e desafios. Dessa maneira, a autora salienta o duplo desafio de “adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios”. (KENSKI, 2008, p.18).

A autora também deixa claro que o uso generalizado das tecnologias da informação, pelo simples fato de sua disponibilidade, ou por uma concepção de que seu simples uso representa o “avanço”, pode ser, na verdade, um entrave ao aprendizado, e não representar necessariamente uma contribuição. Passa, assim, a ser necessário que o processo de inclusão destas novas tecnologias, e sua atualização constante e contínua, seja acompanhado de uma formação apropriada para os educadores, e até mesmo de parte de um amplo planejamento que possibilite que estas tecnologias contribuam de fato para os aprendizados e para o ensino.

A autora também salienta que o grande fluxo, e cada vez maior, de conversão e criação de conteúdos, dados, documentos e informações para formatos digitais, acabam por tornar o uso das TICs imprescindível. Afora isso ainda destaca-se o fato de que as tecnologias da comunicação estão diretamente ligadas à educação de diversas maneiras. O uso das NTICs, em nosso caso específico, em nossa pesquisa, por exemplo, foi uma condição para que fosse possível sua realização, devido ao formato das aulas, a busca de artigos, fontes, e dos recursos utilizados.

Outro desafio muito importante a ser percebido, que deve ser sempre considerado ao se fazer o uso das tecnologias da comunicação, e neste caso em especial com o uso da internet, e em escala ainda mais preocupante para a finalidade do ensino de história, é a qualidade dos materiais e outros recursos disponíveis, devido ao enorme fluxo, e aos interesses que se colocam e movem boa parte dos espaços na internet onde se trata de “história”.

Enquanto no início do ano de 2022 nos preocupamos, paralelamente, com o recrudescimento da transmissão do coronavírus em nosso país, e com a aplicação das determinações estabelecidas para o novo ensino médio e todas as reformas empreendidas no ensino básico nos últimos anos, os dados nos revelaram preocupações graves e urgentes. A tentativa de contenção da proliferação e infecção pelo vírus Sars Cov-2, exigiu a tomada de uma série de importantes medidas sanitárias que afetaram duramente o ensino. Neste sentido efetuamos um breve levantamento de alguns dados que nos revelam parte destes desafios, principalmente no que se refere a perceber as limitações do alcance do modelo virtual enquanto dimensão propositiva, com finalidade de perceber as limitações deste modelo.

A pandemia e as medidas sanitárias que incluíram o distanciamento social e a necessidade da implantação de diversos métodos de educação não presencial no Brasil a partir de 2020, é apenas o agravamento e o escancaramento de problemas profundos em relação à realidade da educação brasileira. Não ignoramos o fato de que a escolha deste espaço virtual poderá representar limitações, e, para parcela importante da sociedade que não possui meios ou condições para o acesso, uma impossibilidade.

Os desafios neste caso, são os desafios políticos, sociais e econômicos.

De acordo com o Censo Escolar 2021 (Brasil, 2022), o número de escolas sem acesso à internet banda larga, subiu de 18,1%, em 2019, para 20,5% em 2020. Apenas 64,7% das escolas municipais públicas possuíam acesso à internet no Brasil até 2021, sendo que as escolas municipais atendem praticamente a metade dos alunos matriculados na educação básica do país. Em relação a internet banda larga o número é ainda menor, e cai para 52% das escolas

municipais. Para piorar ainda mais, apenas 23% das escolas têm internet disponível aos alunos, e 33,7% possuem internet disponível para o ensino-aprendizagem. (Brasil, 2022)

Ainda de acordo com as Notas Estatísticas do Censo Escolar 2021 (Brasil, 2022), na Região Sul, as escolas com acesso à internet, internet banda larga e internet para ensino aprendizagem são, respectivamente, 96,9%, 78,7% e 76,3%. A situação de acesso mais problemática se encontra na região norte com apenas 43,2% das escolas com acesso à internet, 31,4% com acesso à internet banda larga e apenas 18,5% das escolas possuem internet disponível para o ensino aprendizagem. O nordeste por sua vez é a segunda região com os piores índices no que se refere a acessibilidade e diversos outros problemas que podem ser identificados nos censos (Brasil, 2022).

De acordo com a “Pesquisa Undime sobre Volta às aulas”, feita por iniciativa da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime, 2021), a porcentagem dos estudantes que realizaram efetivamente as atividades pedagógicas foi um dos maiores problemas ocorridos em 2020. Apenas 9,5% dos estudantes efetuaram entre 75% e 100% das atividades propostas. 30,8% dos estudantes efetuou 50% ou menos das atividades. Nas cidades com população acima dos 100 mil habitantes, 8,5% dos estudantes efetuaram entre 0 e 25% das atividades propostas. A proporção de estudantes que receberam as atividades propostas pelos professores, seja por falta de acesso à internet, computador, celular ou outro meio incluindo o acesso a atividade impressa nas escolas por região escancara as desigualdades pelo Brasil. (Undime, 2021)

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD Contínua), durante o último trimestre de 2019, 4,1 milhões de alunos da rede pública de educação no Brasil, não possuíam acesso à internet. O principal motivo para não possuírem o acesso foi o custo do serviço e a indisponibilidade do serviço em suas regiões. A pesquisa também identificou que 96,8% dos estudantes da rede pública de ensino utilizam o celular como meio de acesso à internet, sendo que apenas 64,8% deles possuem celular para uso pessoal. (IBGE, 2020).

Para além do fato de o celular ser um instrumento inadequado para efetuar as atividades, assistir as aulas e acompanhar os estudos, muitas famílias de estudantes da rede pública compartilham um aparelho entre vários membros da família, o que dificulta o acompanhamento das atividades, o que transformou a vida cotidiana dos estudos em um absoluto caos, um desafio sem precedentes a estes estudantes e suas famílias.

Para finalizar esta breve apresentação dos desafios que percebemos nos dados abordados, uma dessas informações diz respeito aos impactos da pandemia no processo de alfabetização das crianças. De acordo a nota técnica intitulada “Impactos da pandemia na

alfabetização de crianças”, feita através de levantamento de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, do IBGE (2019), efetuado pela ONG Todos Pela Educação (2021), o número de crianças entre 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever, subiu de 25% em 2019, para 40,8% em 2021. Ou seja, muitas dessas crianças poderão chegar ao ensino fundamental anos finais, com uma grande defasagem o que pode, de maneira muito grave afetar todo o processo de aprendizagem durante toda sua vida escolar. (Todos pela Educação, 2021)

4.2 A EXPERIÊNCIA DA CONSTRUÇÃO DO SITE

Hoje temos disponíveis na internet de diversas ferramentas que possibilitam às pessoas com pouca experiência, desde que possuam alguma familiaridade com o uso de computadores e internet, construir sites, páginas, blogs, perfis em redes sociais, entre outros. Quando surgiu a ideia da construção do site surgiram também dúvidas em relação à nossa capacidade para tanto. Iniciamos então a construção de um site a título de experiência, uma espécie de “protótipo”, e percebemos que, apesar da dificuldade inicial, seria possível. As ferramentas e ambientes virtuais para a produção desses espaços possuem toda uma gama de layouts e páginas pré-elaboradas que facilitam bastante sua construção, e conforme sua experiência e familiaridade no uso das ferramentas avança, o uso se torna bastante intuitivo e passa a ser possível resolver sozinho muitos dos problemas que o processo envolve, assim como a busca de informação e tutoriais explicativos com passo a passo para solução dos problemas. Ademais, destacamos que nossos objetivos não envolvem, claramente, concorrer ou aproximarmos esteticamente, e em termos de design e interface, de sites profissionais, elaborados por desenvolvedores, webdesigners e especialistas da área, mas apenas construir um espaço viável e de uso agradável, dentro dos objetivos propostos pela pesquisa. Estamos certo de que, pelo olhar de um profissional, ou até mesmo de um amador interessado nos assuntos relacionados à produção desses espaços virtuais, cometemos muitos erros e ignoramos muitas das potencialidades, mas focamos, aqui, na possibilidade e na proposta educativa contida na nossa proposta e na nossa pesquisa e no funcionamento de todas as ferramentas e materiais disponibilizados, de maneira clara, objetiva e simples.

Após a fase de busca por respostas às dúvidas iniciais, passamos à parte do planejamento e da produção propriamente dita. Virtualmente, no planejamento do projeto de pesquisa, já possuíamos uma ideia inicial das divisões de páginas, materiais e abas que poderiam constituir o site e suas funções, o que passou por muitas modificações no processo até o seu modelo atual. O site, que antes era apenas um “protótipo”, passou a ser reelaborado e a constituir o produto

em si, já com parte da configuração que segue até este momento. Muitos outros sites foram consultados para chegarmos a esse formato. Um levantamento de sites úteis ao ensino de história e alguns relacionados à nossa proposta foi feito e através deles obtivemos muitos exemplos e possibilidades para sua configuração. Todos esses sites, assim como muitos outros espaços virtuais, constam ao acessar o menu “Sites e acervos sobre ensino de história”, presente no site ensinodehistoria.com, como será abordado adiante.

Uma dificuldade percebida logo no início foi em relação ao endereço do site na internet, o que conhecemos como *Uniform Resource Locator* ou URL – que, na prática, é o endereço que se digita nos navegadores para acessar o site. Na versão gratuita da plataforma utilizada para a construção do site, utilizada inicialmente, a URL era bastante confusa e de difícil memorização, o que poderia ser um empecilho para que o site fosse de fato utilizado e divulgado. Tornou-se necessária, desse modo, a compra de um domínio, para que tivéssemos um nome mais apropriado ao site. A compra do domínio gera custos, assim como o pagamento pelo uso das ferramentas de edição do site, disponíveis em diversos planos a depender da plataforma escolhida. Em nosso caso, a plataforma escolhida foi wix.com. O domínio escolhido foi ensinodehistória.com, endereço no qual o site pode ser acessado. Tal escolha foi motivada pela facilidade de memorização e pela relação direta do nome com o conteúdo do site, garantindo, assim, um endereço viável para o acesso e divulgação do espaço.

Outra dificuldade que enfrentamos que merece ser destacada aqui é que boa parte das ferramentas que estão disponíveis para a construção de sites possuem como principal finalidade vender espaços destinados também a vendas de bens e serviços via internet, portanto os *layouts* e as páginas pré-configuradas nem sempre são apropriadas à finalidade aqui apresentada. Isso exige, no processo de construção do site, constantes renomeações de abas, de endereços e de botões e de todo tipo de links que são necessários para o funcionamento de cada um dos elementos, assim como a substituição de todas as imagens pré-configuradas no ambiente virtual.

O site foi organizado de maneira a possibilitar aos usuários uma breve imersão pela perspectiva de nossa pesquisa, convidando-o ao debate feito nesta pesquisa, ou seja, concernente às questões relacionadas aos direitos humanos e ensino de história. Ele também oferece um repertório de acervos, materiais, conteúdos e dicas pertinentes à nossa proposta. Importante considerar aqui que esta dissertação e boa parte dos textos que a compõem foram também elaborados de modo a suprir a parte autoral do conteúdo disponível no site elaborado, e ela está disponível sobretudo na aba *Nossa pesquisa*, que será apresentada mais adiante.

Passamos agora à descrição do ambiente virtual produzido.

Ao acessar o site, através do endereço ensinodehistoria.com, há uma “página inicial”, onde consta de breve texto com explicações diretas sobre a função do espaço. Na parte de cima, encontra-se um menu, que permanece fixo durante a navegação das demais páginas acessadas durante o uso. Esse recurso permite uma fácil navegação através de diversos tópicos. Veja na imagem:

Figura 1 - Página inicial do site ensinodehistoria.com.



Fonte: Print do site <https://www.ensinodehistoria.com/>. (2022)

O segundo item do menu fixo, intitulado *Nossa Pesquisa*, dá acesso a submenus contendo informações completas que têm por base os textos desta dissertação e que fazem uma apresentação do tema central do site e da pesquisa contendo informações sobre nossa abordagem do ensino de história norteado pelos direitos humanos. Essa parte constitui importante material para os professores e professoras interessados em aprofundamento no debate do ensino de história e direitos humanos, que ali encontrará parte importante e resultados de nossas pesquisas.

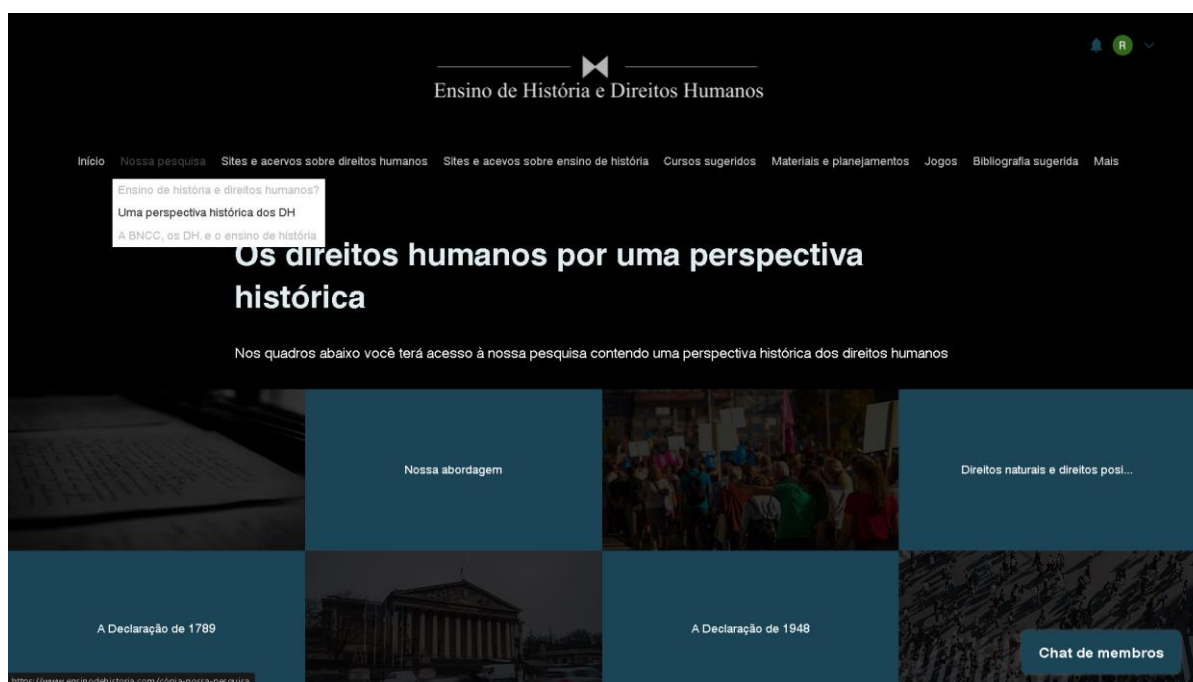
Figura 2 - Acesso ao menu “Nossa Pesquisa”.



Fonte: Print do site <https://www.ensinodehistoria.com/>. (2022)

Logo na sequência, ainda no menu *Nossa Pesquisa*, encontra-se outro submenu, contendo uma abordagem histórica dos direitos humanos, intitulado *Uma perspectiva histórica*, cujo material deriva desta pesquisa, conforme ilustração a seguir.

Figura 3 - Acesso ao submenu “Uma perspectiva histórica dos DH”.



Fonte: Print do site <https://www.ensinodehistoria.com/copia-nossa-pesquisa/> (2022)

Após o acesso por um clique do submenu *Uma perspectiva histórica dos DH* consta uma página direcionada por botões que dão acesso aos textos divididos em tópicos: *Nossa abordagem; Direitos naturais e direitos positivos; A declaração de 1789, A declaração de 1948; Direitos humanos no Brasil;* e, por fim, o botão que leva às *Referências bibliográficas*. Nesse espaço consta grande quantidade de conteúdos que tratam de pesquisa baseada em fartas fontes bibliográficas, apresentando um trajetória histórica dos direitos humanos, assim como todas as referências.

O próximo submenu contém breve discussão intitulada *Ensino de história, direitos humanos e a perspectiva da BNCC*, um texto acerca do assunto, também baseado no texto contido nesta pesquisa. Conforme ilustração.

Figura 4 - Acesso ao submenu *Ensino de história, direitos humanos e a perspectiva da BNCC*



Fonte: Print do site <https://www.ensinodehistoria.com/cópia-nossa-pesquisa-1> (2022)

Na sequência das abas do Menu fixo, encontra-se a aba *Sites, acervos e bibliografias sobre direitos humanos*. Nessa página do site, após ampla e contínua pesquisa que se desenrolou desde 2020, está uma relação de links, todos contendo a devida descrição por texto sobre seu conteúdo e função. Entre os links estão coleções, acervos, bibliografias, sites dedicados a várias

temáticas relacionadas aos objetivos do site, relatórios e outras páginas dedicadas aos direitos humanos, conforme imagem.

Figura 5 - Acesso ao menu *Sites, acervos e bibliografias sobre direitos humanos*



Fonte: Print do site <https://www.ensinodehistoria.com/visão-geral> (2022)

A aba que segue intitula-se *Sites e acervos sobre ensino de história* e que apresenta ampla quantidade de links que dão acesso a sites, repositórios digitais, materiais diversos, materiais didáticos, planejamentos, arquivos, artigos, reportagens e espaços dedicados ao ensino de história ou a ele pertinentes. Os materiais de cada uma das abas não foram buscados aleatoriamente, mas são fruto de ampla pesquisa que se desenvolve desde 2020 e estão elencados no site devido à percepção que temos da possibilidade de real contribuição ao ensino e aos direitos humanos.

Figura 6 - Acesso ao menu *Sites, acervos e bibliografias sobre ensino de história*



Fonte: Print do site <https://www.ensinodehistoria.com/visão-geral> (2022)

No mesmo menu onde se encontram os *Sites e acervos relacionados ao ensino de história* está disponível ainda o submenu *Sites produzidos no ProfHistória*, onde está o levantamento de todos os sites e blogs produzidos como propostas de pesquisa, assim como a nossa, no contexto do ProfHistória Nacional. Destacamos que esses sites foram de fundamental importância para nosso desenvolvimento do produto final, considerando que as diversas formas como cada um deles foi organizado e pensado e a maneira especial como integraram as pesquisas que envolveram sua proposição nos serviram de inspiração. Segue ilustração da página mencionada abaixo.

Figura 7 - Acesso ao menu *Sites produzidos no ProfHistória*



Fonte: Print do site <https://www.ensinodehistoria.com/visão-geral> (2022)

Na sequência, a aba *Cursos sugeridos* apresenta uma série de links com acesso para diversos cursos livres e de formação, muitos com certificação, todos disponíveis, gratuitos e relacionados aos direitos humanos, ao ensino de história e à educação em direitos humanos. Os links foram obtidos após longo levantamento, observando sua pertinência ao tema e à proposta do site e da nossa pesquisa. Veja-se a imagem abaixo:

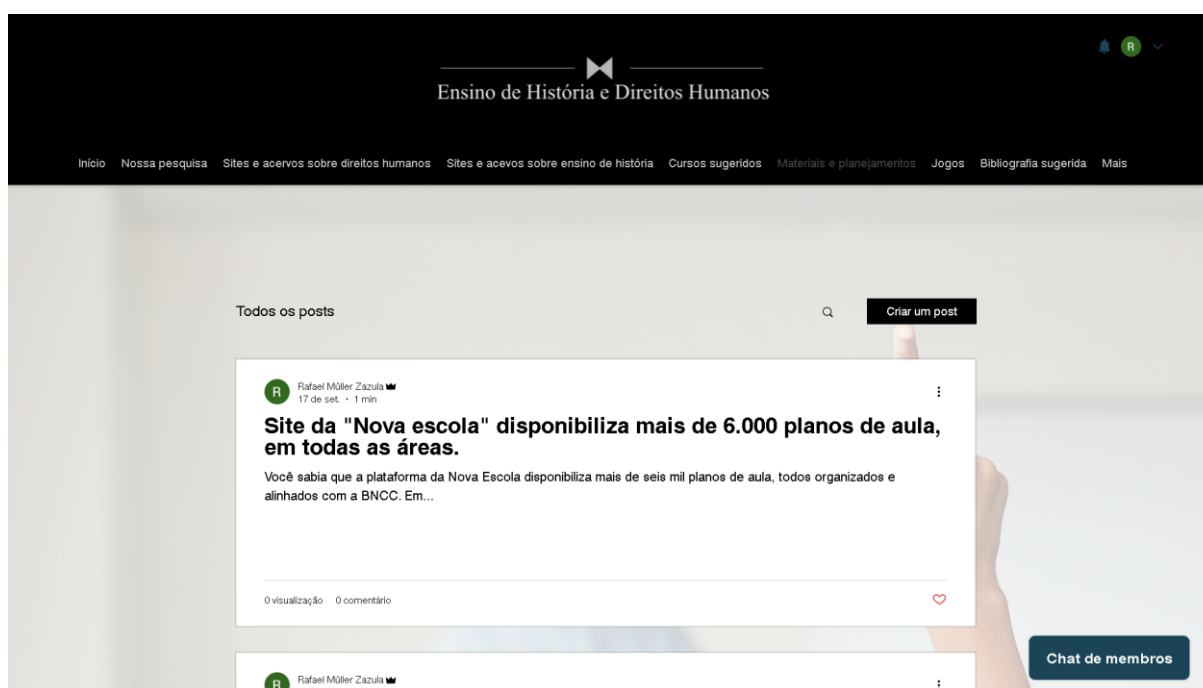
Figura 8 - Acesso ao menu *Cursos sugeridos*



Fonte: Print do site <https://www.ensinodehistoria.com/cursos-sugeridos> (2022)

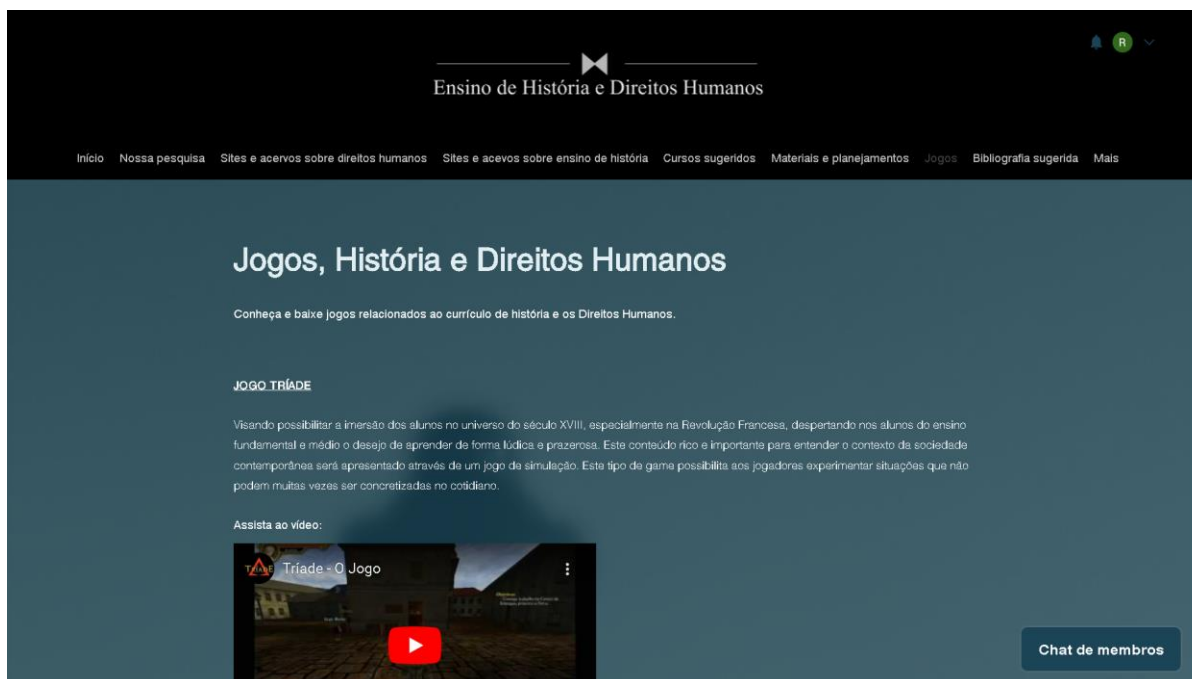
Na aba *Materiais e planejamentos* os visitantes poderão ter acesso a planejamentos e materiais para utilização em sala de aula. Alguns dos materiais foram cedidos pelos colegas mestrandos do ProfHistória e elaborados dentro da perspectiva e contexto de suas pesquisas. A aba direciona para um Blog, espaço este que se encontra dentro do site, que possibilitará a atualização constante e facilitada para agregação de novos materiais, sem necessitar de nova edição do site em si, apenas postagem de novos materiais.

Figura 9 - Acesso ao menu *Materiais e planejamentos*



Fonte: Print do site <https://www.ensinodehistoria.com/blog> (2022)

Na aba *Jogos* o visitante terá acesso a informações, seguidas de links, contendo sugestões de jogos para baixar ou acessar online. Todos os jogos, em seus diversos tipos, possuem relação com a temática do ensino de história ou dos direitos humanos. Muitos deles estão relacionados a pesquisas elaboradas em universidades e instituições e são pensados para o uso educativo, cada um dentro de sua temática específica – jogos em primeira pessoa, jogos de perguntas e respostas, jogos interativos, entre outros. O visitante também poderá acessar ali vídeos que se dedicam a apresentar os jogos e as propostas de cada um dos jogos.

Figura 10 - Acesso ao menu *Jogos*

Fonte: Print do site <https://www.ensinodehistoria.com/programa> (2022)

Na sequência do menu fixo, encontra-se a opção *Bibliografia Sugerida*, que pode ser acessada através do da aba *Mais*, onde, também fruto de amplo levantamento, estão links diretos para download das bases de arquivos do site, uma série de livros e artigos selecionados para os visitantes interessados na temática do site. Ali é possível ler a sinopse ou parte da apresentação dos livros, resumo dos artigos, ou breves texto descritivos do conteúdo das bibliografias. A imagem a seguir mostra o ambiente da página que aparece na aba *Bibliografia Sugerida*.

Figura 11 - Acesso ao menu *Bibliografia sugerida*

Fonte: Print do site <https://www.ensinodehistoria.com/visão-geral-2> (2022)

Na aba *Legislação relacionada* os interessados poderão baixar, também diretamente da base de arquivos do site, a legislação relacionada aos direitos humanos em âmbito local, produzidos no contexto da OEA, como também a Declaração de 1948 e a legislação brasileira relacionada – Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos.

Figura 12 - Acesso ao menu *Legislação relacionada* Âmbito nacional.

Fonte: Print do site <https://www.ensinodehistoria.com/sites-e-acervos-sobre-direitos-humanos-copy> (2022)

Figura 13 - Acesso ao menu *Legislação relacionada*, âmbito americano.



Fonte: Print do site <https://www.ensinodehistoria.com/sites-e-acervos-sobre-direitos-humanos-copy> (2022)

No Menu fixo também há uma aba que redireciona para uma série de vídeos contendo debates, discussões, cursos completos e outros gêneros relacionados aos direitos humanos, à educação em direitos humanos e ao ensino de história e direitos humanos.

Figura 14 - Acesso ao menu *Vídeos sugeridos*

Ensino de História e Direitos Humanos

Início Nossa pesquisa Sites e acervos sobre direitos humanos Sites e acervos sobre ensino de história Cursos sugeridos Materiais e planejamentos Jogos Bibliografia sugerida Mais

DO PRESENTE AO PASSADO: A ANISTIA NO BRASIL
Reproduzir vídeo
Eugênia Gonzaga (MPF) 01:06:40

IMDH - Instituto Memória e Direitos Humanos
Do presente ao passado: a anistia no Brasil
Acessível em Libras - Na sexta edição das Conversas sobre Direitos Humanos, realizada em 17 de julho de 202...

MARCHA VIRTUAL PELA CIÊNCIA
DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE PANDEMIA
Reproduzir vídeo
IMDH 22:15

IMDH - Instituto Memória e Direitos Humanos
Direitos Humanos em Tempos de Pandemia
- Vídeo completo
O Instituto Memória e Direitos Humanos, em colaboração com a UDESC, apresenta nesse vídeo...

DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES
E OS PARADOXOS ENTRE AS CONQUISTAS LEGAIS E A REALIDADE SOCIAL
Reproduzir vídeo
Darlene de Moraes (UNISUL) e Mirella de Brito (UFSC) 01:34:41

IMDH - Instituto Memória e Direitos Humanos
Direitos das crianças e adolescentes e os paradoxos entre as conquistas legais e a...
Humanos, realizada em 15 de outubro de 2020, o Instituto...

DIVERSIDADES E INCLUSÃO SOCIAL EM DIREITOS HUMANOS
Formação online
Módulo 1 Direitos Humanos
Aula 2 DIVERSIDADE. DIFERENÇA
AD VIVO
<https://www.ensinodehistoria.com/videos-sugeridos#>

Chat de membros

Fonte: Print do site <https://www.ensinodehistoria.com/videos-sugeridos> (2022)

A próxima aba contém a opção *Fórum*, um ambiente onde o visitante tem a liberdade de abrir tópicos de discussão.

Figura 15 - Acesso ao menu *Fórum*

Ensino de História e Direitos Humanos

Início Nossa pesquisa Sites e acervos sobre direitos humanos Sites e acervos sobre ensino de história Cursos sugeridos Materiais e planejamentos Jogos Bibliografia sugerida Mais

Todos os posts Meus Posts

Fórum de educação
Explore o fórum e se com outras pessoas ligadas ao tema educação.

Filtrar por: Atividade recente Marcar todas como lidas

Atividade recente

Deixe aqui suas impressões sobre o site ou sobre os materiais utilizad...
Rafael Müller Zazula 0 0 3 25 de out. de 20...

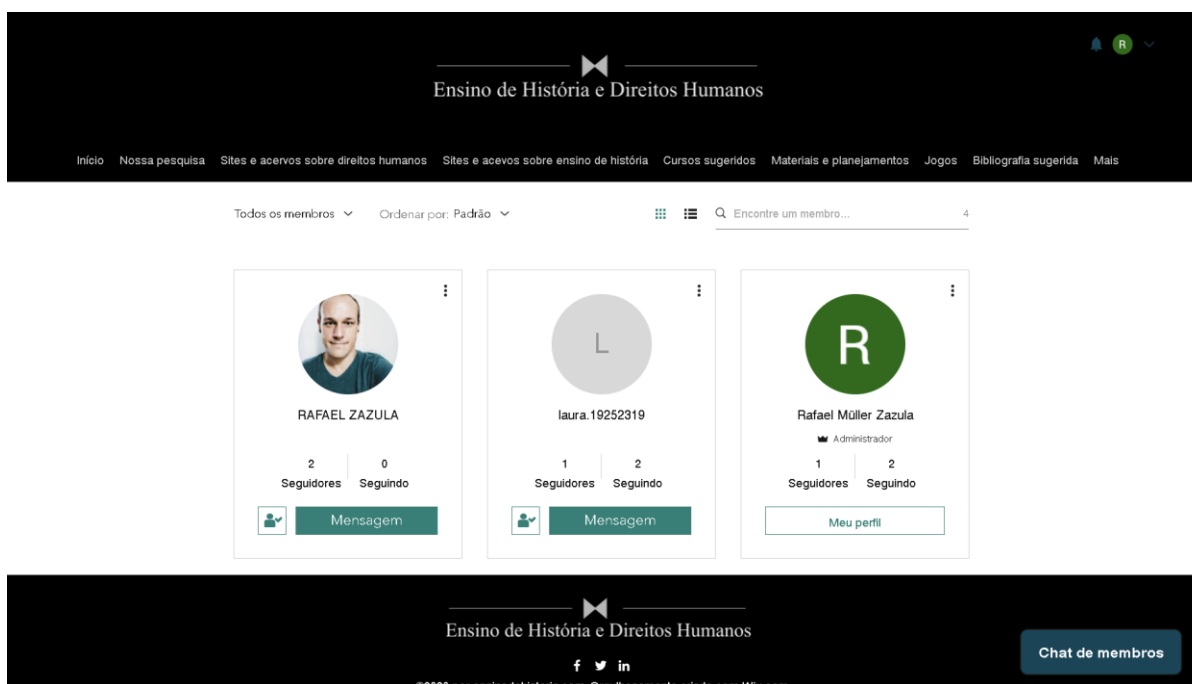
Chat de membros

Fonte: Print do site <https://www.ensinodehistoria.com/forum> (2022)

A última opção do Menu é o espaço de *Membros*, já perceptível na imagem acima, sobre o qual falaremos um pouco mais a seguir.

Importante mencionar também que, no ambiente da página inicial, existem meios simples para que qualquer visitante entre em contato através de mensagem, chat ou e-mail, possibilitando contribuir com sugestões, críticas, dicas, bibliografias, ou o que preferir, conforme demonstrado abaixo.

Figura 16 - Acesso ao menu *Membros*



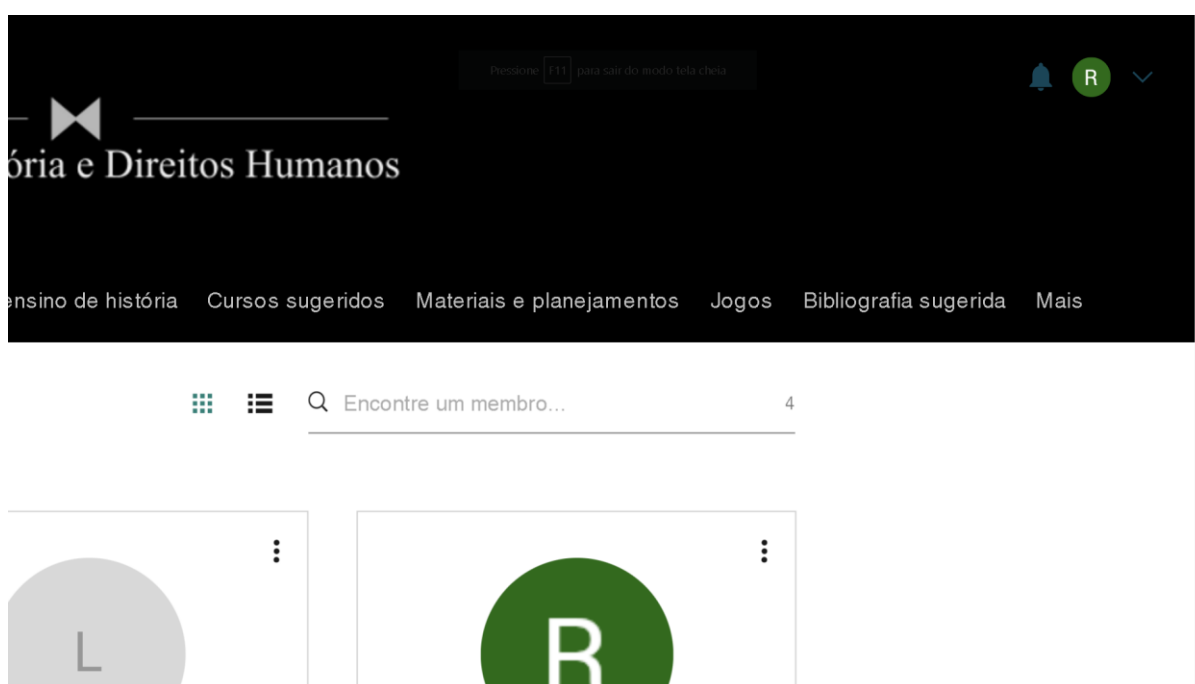
Fonte: Print do site <https://www.ensinodehistoria.com/members> (2022)

É importante destacar aqui também que não foi fortuita a opção por um site, com demanda atualização constante. Nesse sentido, o site seguirá recebendo atualizações mensais de conteúdo, feitas através de levantamentos recorrentes para agregação de novos materiais, vídeos, espaços virtuais, debates, entre outras possibilidades que envolvam o ensino de história e direitos. O formato, o layout e a organização do site que se apresenta aqui são um ponto de partida, o site nesses moldes não é definitivo, pois, a partir da continuidade de seu uso e pesquisa, respeitando seus limites e os objetivos para o qual foi criado, sofrerá modificações para aperfeiçoamento e melhoria constantes.

A aplicação da página em sala de aula poderá ser feita de várias maneiras, contribuindo para o ensino de história, seja como um acervo que disponibiliza a baixa de documentos e fontes, seja como uma ponte para o acesso a outros espaços elencados nas dicas de acervos, seja como ponto de partida para o acesso a jogos, diversas são as possibilidades que podem

satisfazer as necessidades e preferências dos e das profissionais. Não obstante, a sua finalidade principal é a aproximação com os educandos e educandas, que poderão ter uma maior interação assinando o site através do botão “Fazer Login”, no canto superior direito do site. Fazendo login, o usuário poderá fazer cadastro passando a ser membro de uma “comunidade virtual”, o que lhe possibilita dialogar diretamente com outros usuários do espaço através de interações por texto, chat e trocas de informações, tudo gratuitamente. Conforme ilustração abaixo, clicando em “Fazer Login”, é possível efetuar o cadastro:

Figura 17 - Acesso ao Login de inscrito



Fonte: Print do site <https://www.ensinodehistoria.com/members> (2022)

Após o cadastro o usuário poderá ativar notificações sobre as atualizações do site e ter acesso a outros usuários para diálogos e trocas. Acreditamos que a proposta do site poderá contribuir de maneira positiva para um ensino de história e direitos humanos, contando que a riqueza de recursos possibilita uma grande diversidade de materiais, assim como de um espaço de conteúdos informativos e atualizados, cuidadosamente e criteriosamente preparados para essa finalidade. Finalmente, entre suas principais características está a possibilidade de dinamismo e constante atualização, característica essencial aos debates que concernem aos direitos humanos e ao ensino de história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a conclusão desta dissertação fica uma sensação ambígua, até certo ponto inerente ao próprio assunto, no sentido de ver todo o caminho transcorrido e perceber um grande crescimento em relação a todas as questões levantadas, mas, ao mesmo tempo, permanece a sensação de que há muito ainda a ser discutido para que de fato tenhamos um avanço em direção aos diversos pontos defendidos e analisados aqui.

Entre os nossos objetivos e pontos de partida, como expusemos desde o início deste trabalho, buscamos compreender as possibilidades e contribuições que os direitos humanos podem proporcionar ao ensino de história e, nesse ínterim, objetivamos produzir um site dedicado a esse debate e à divulgação dessa proposta por uma perspectiva problematizadora dos direitos humanos. Uma das perguntas que tentamos responder foi como o ensino de história poderia abordar os direitos humanos de maneira a, tanto utilizá-los enquanto base para uma abordagem do ensino de história, quanto trabalhá-los de forma problematizada.

Ficou evidente, logo durante a produção do segundo capítulo, a difícil conceitualização desses direitos, assim como a sua feição polissêmica. Até mesmo entre os diversos teóricos que se dedicaram ao estudo dos direitos humanos não há consenso e nem mesmo uma resposta definitiva em direção à sua definição. Optamos, então, por uma abordagem no sentido de identificar em diversos contextos os direitos que se aproximam do sentido que se atribui aos direitos humanos ou que são reivindicados como tal, e o fizemos através de um grande levantamento bibliográfico. A ênfase principal nesse caso foi a percepção de que as abordagens e defesas dos direitos naturais, dos direitos dos homens, formalizados em códigos ou não, são datados, e sua diversidade e até as divergências encontradas na sua defesa não constituem um processo contínuo, mas cumprem, sim, uma série interesses pontuais, marcados por seu tempo.

O pretense universalismo desses direitos também foi colocado em discussão e problematizado, principalmente após sua positivação e materialização em códigos de lei, após o século XX. No caso dos direitos humanos no Brasil, destacamos o papel da constituição de 1988 e a vinculação direta que estabelece entre a cidadania e os direitos humanos. Todas essas questões reforçam nosso argumento acerca da necessidade constante na disciplina de história de busca pela contextualização das diversas lutas ocorridas em diferentes períodos de tempo no que trata dos conflitos por conquista, ampliação ou até ressignificação e modificação de direitos. É necessário que se perceba em cada contexto a finalidade do estabelecimento dos direitos situados nas tensões sociais, o que pode cumprir funções reguladoras e negativas ou emancipatórias.

No terceiro capítulo nos dedicamos a identificar os debates já propostos em relação ao assunto através de amplo levantamento das produções e pesquisas referentes ao tema, mapeando aí os problemas, desafios e perspectivas para o ensino de história e direitos humanos. Destacamos, além disso, a forma como a legislação relacionada à regulação da educação no Brasil busca a relação entre direitos humanos, educação e o ensino de história propriamente dito. Abordamos um conceito de direitos humanos apropriado e compatível com o ensino de história e suas peculiaridades, destacando a obra de Boaventura de Sousa Santos, que defende uma visão no sentido da apropriação e reconceitualização contra-hegemônica desses direitos, identificando perspectivas e abordagens que reconheçam que, mesmo que os direitos humanos reflitam de maneira muito forte uma perspectiva cultural ocidental e europeia, eles cumprem hoje também importante função de luta pelo reconhecimento das diferenças e de direitos. Tal abordagem é muito útil ao ensino de história, pois considera a diversidade e a multiplicidade de características do ambiente escolar no Brasil e reavalia a validade da reivindicação desses direitos não apenas pela perspectiva ocidental e europeia, o que a torna pertinente ao ensino de história. Gostaríamos de fazer notar o fato de que não percebemos o uso dessa abordagem específica como a única possibilidade aplicável à docência e muito menos como uma exaustão das maneiras pelas quais devem ser tomados os direitos humanos para o ensino de história.

Na dimensão propositiva, nos empenhamos em construir o site ensinodehistoria.com. Essa proposta apresenta-se, até este momento da conclusão do trabalho, ainda um tanto inicial. Não obstante, conseguimos inserir importantes discussões abordadas neste trabalho no site, assim como uma série de materiais, links e redirecionamentos para outros espaços virtuais que oferecem ricas contribuições para esta proposta. Contudo, temos a plena percepção de que ainda há muito a amadurecer e expandir para que a página de fato cumpra sua função. Entre futuras possibilidades está a abertura do espaço à inclusão de debates através de lives ou produções audiovisuais, podcasts ou cursos, tornando mais dinâmico, participativo e direto o debate proposto. Também fica evidente a necessidade de busca de parcerias e contribuições de outros pesquisadores e pesquisadoras, professores e professoras para que se dê seguimento ao projeto e o espaço se torne de fato uma contribuição real de alternativa ao ensino de história e direitos humanos.

Gostaríamos de concluir destacando que um primeiro passo já foi dado em direção à busca por essas parcerias e que já obtivemos resultados positivos para a divulgação do site em um espaço de grande relevância: o link de acesso, <https://ensinodehistoria.com>, foi listado como sugestão no site do Instituto Memória e Direitos Humanos (IMDH) da UFSC. Está localizado na aba *Educação*, e pode ser acessado a partir do endereço

<https://imdh.ufsc.br/educacao/>. Também acordamos que poderão ocorrer no futuro interações e propostas de articulações entre os sites em sentido de divulgar e contribuir também com o Grupo de Trabalho Educação do referido instituto.

Para nossos objetivos, as trocas com os futuros parceiros que certamente buscaremos, serão de grande valia e aprendizados essenciais para a continuidade deste projeto.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Erziehung nach Auschwitz*. Trad. Aldo Onesti. In: COHN, G. (org). **Adorno**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo. Ática, 1986.

AGOSTINHO. **O Livre Arbítrio** – Livro I, 6,15. Trad. Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Paulus, 1995.

ARAÚJO, F. V. de. Direitos humanos e conteúdos de História: relações possíveis a partir das perspectivas de professores. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 17, p. 58-79, 2020. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/648> Acesso em: 25 out. 2022.

ARAÚJO, F. V. de. Os Direitos Humanos em análise: um olhar sobre os livros didáticos, In: Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: Pesquisa em Ensino de História, desafios de um campo de conhecimento, XI. 2018, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ. Faculdade de Educação; ABEH, 2018.

BANNELL, R. I. O problema da racionalidade e os direitos humanos. In: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; PEQUENO, M. (orgs.). **Direitos humanos na educação superior**. Subsídios para a educação em direitos humanos na filosofia. João Pessoa - PB: Editora Universitária UFPB, 2010. p. 83-117.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

BITTENCOURT, C. M. F.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO G. **Dicionário de Política**. 11ª ed. UnB, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 6a Edição atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério de Educação/Ministério de Justiça/UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em 25 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 8, 6 de março de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de maio de 2012, Seção 1, p.33. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN82012.pdf?query=Resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/Decreto/D7037.htm Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019**. Rio de Janeiro. 2019. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/27946-divulgacao-semanal-pnadcovid1.html> Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Resultados pesquisa PNAD Covid-19** – indicadores mensais: novembro de 2020,. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/27946-divulgacao-semanal-pnadcovid1.html> Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. 9394/1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Lei no 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais Para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE: 2012. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 25 out 2022.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** - Decreto Nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Brasília: SEDH/PR, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Todos pela Educação. **Nota técnica:** impactos da pandemia na alfabetização de crianças. Fev. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

CAIMI, F. E.. **Conversas e controvérsias:** o ensino de história no Brasil (1980- 1990). Passo Fundo: UPF, 2001.

CANABARRO, I. dos S.; STRÜCKER, B. (orgs.). **Memória e direitos humanos:** desafios contemporâneos [recurso eletrônico] -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

CANDAU, V. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.- mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2022.

CANDAU, V. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=es&nrm=iso Acesso em: 2 mai. 2022. .

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, v. 36, n. 1, 15 fev. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319> Acesso em: 25 out. 2022.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. (orgs.). **Educar em direitos humanos:** construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARDOZO, E. de N. R.; MIRANDA, A. L. F.; SANTOS, M. S. dos; FAGUNDES, L. de N. **Educação e Neoliberalismo em Contexto Brasileiro:** elementos introdutórios à discussão. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25724_12514.pdf Acesso em: 25 out. 2022.

CARDOZO, M. O ajuste estrutural do Estado e as reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial. In: RABELO, J. *et al.* **Trabalho, Educação e a Crítica Marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

CHEVREL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160823#:~:text=Com%20o%20objetivo%20de%20refletir,formas%20de%20apropri%C3%A7%C3%A3o%20dos%20conte%C3%BAdos> Acesso em: 25 out. 2022.

DE AQUINO, T. **Suma de Teología**. BAC, Madrid, 1997, vol. 2, I-II, q. 93, a.2.

ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: SABERES E PRÁTICAS CIENTÍFICAS, XVI. 2014, Rio de Janeiro. Ensino de História e Direitos Humanos: em busca de uma prática de

aprendizagem libertadora. **Anais [...]** Rio de Janeiro: 2014 Disponível em http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400548384_ARQUIVO_ensinoedireitoshumanos.pdf> Acesso em: 25 out. 2022.

FENELON, D. R. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. p.23–35, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/1942> Acesso em: 25 out. 2022.

FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; PEQUENO, M. (orgs.). **Direitos humanos na educação superior**. Subsídios para a educação em direitos humanos na filosofia. João Pessoa - PB: Editora Universitária UFPB, 2010.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. 6º ed. Campinas/SP: Papirus, 1993.- Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. São Paulo: PUC, 2001.

FORRESTER, Viviane. **O crime ocidental**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FRANCO, A. P.; CARVALHO, E. J. da S. F. O pnd e a educação em direitos humanos: entre os critérios de avaliação e as resenhas do guia do pnd de história dos anos iniciais. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n.1, p. 529-559, jan./jun. 2019

FRANZEN, D. O.. Ensino de História numa perspectiva de Direitos Humanos: métodos e abordagens possíveis no ambiente escolar. **Revista Interativa**, n. 1, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/4860> Acesso em: 25 out. 2022.

GIL, C. Z. de V.; CAMARGO, J. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**. Anpuh-Brasil. v. 7, n. 13, p. 139-159, jun. 2018.

Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430> Acesso em: 25 out.

2022.HUNT, L. **A Invenção dos Direitos Humanos: uma história**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Portugal, Lisboa: Edições 70, 1986.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus. 2012. 141p

KOERNER, A. A cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988, *In*: SCHILLING, Flávia (org.). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 61-83

MENEZES, R. F. de; LIMA P. R. F.; RODRIGUES, B. S. F. Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: uma importante parceria na perspectiva de uma formação integrada. **Revista Eixo**, v. 9, n. 1, janeiro-abril de 2020. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/680>. Acesso em: 22 out. 2022.

MULLET PEREIRA, N.; PAIM, E. A. Para pensar o ensino de história e os passados **sensíveis**: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, v. 32, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/40152> Acesso em: 22 out. 2022.

NADAI, E. O Ensino de História no Brasil: Trajetórias e Perspectivas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.13, n.25/26 ,p143-162, set.92/ ago.93. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000875066> Acesso em: 25 out. 2022.

NASCIMENTO, M. M. do. A tradição crítica dos Direitos Humanos. *In*: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; PEQUENO, M. (orgs.). **Direitos humanos na educação superior**. Subsídios para a educação em direitos humanos na filosofia. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010, p. 119-149.

NETO, F. J. E. ; CAMPOS, G. R. de. O Impacto do Neoliberalismo na Educação Brasileira. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADES E EDUCAÇÃO – SIRSSE, IV. 2017. **Anais [...]**. 2017.

NODARI, P. C.; SÍVERES, L. Dos direitos naturais aos direitos humanos e a dignidade humana. **Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)**, v. 20, p. 263-280, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org> Acesso em: 8 ago 2022. Acesso em: 25 de fev. de 2023

PEREIRA, N. M. ; PAIM, E. A. . **Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial**. EDUCAÇÃO E FILOSOFIA (ONLINE) , v. 32, p. 01-17, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n66a2018-11>. Acesso em: 25 de fev. de 2023

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, p. 14-33, 2018. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427> Acesso em: 25 out. 2022.

PINHEIRO, J. F. R. P. T. **História e Direito: Uma discussão sobre os direitos humanos nas aulas de História**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Programa de Pós-Graduação em História - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/560704> Acesso em: 25 out. 2022.

PINSKY, J. *et al.* (orgs). **Novos combates pela história: desafios ensino**. São Paulo: Contexto, 2021. 256 p.

PINSKY, J. (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 14. ed.; 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1. ed.; 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, B. de S. Democracia ou capitalismo? **Outras Palavras**. 28 nov. 2013. Disponível em: <http://outraspalavras.net/posts/democracia-ou-capitalism/> Acesso em: 22 mai. 2021.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *In*: SANTOS, B. de S. (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 427-458.

SARDINHA, A. C.; SILVA, D. J. de S.; DINIZ, R. E. S. (orgs.). **Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisas**. Macapá: UNIFAP, 2022. 274 p.

SCHILLING, F. (org.). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**; Prefácio de Maria Victória Benevides. São Paulo: Cortez, 2005.

SEFFNER, F. *et al.* Formação docente em história: conhecimentos sensíveis, memórias e diálogos. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 23, p. 79-96, 2018. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4459/0#:~:text=Todo%20esse%20processo%20%C3%A9%20pensado,e%20o%20direito%20de%20aprender>. Acesso em: 25 out. 2022.

SILVA, L. C. **Ensino de história e direito humanos: a Revolta da Chibata como um tema sensível para além da sala de aula**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35518> Acesso em: 25 out. 2022.

SILVA, M. A. da O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3251> Acesso em: 25 out. 2022.

SILVA, M.; GUIMARÃES, S. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4º ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SILVA, O. R. da. A doutrina lockiana dos direitos naturais como fundamentação da defesa dos direitos humanos (UECE). **Síntese**, Belo Horizonte, v. 32, n. 104, 2005, p. 401-428. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1nLKOraYhhkCyRtQ9mabTMtOLvLkQ5727/edit>. Acesso em: 25 out. 2022.

SOUZA, A. D. Indagações sobre o sentido do ensino de História e a construção da democracia no Brasil. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 16, 2019. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/494>. Acesso em 25 out. 2022.

TAVARES, C. Educação em direitos humanos em Pernambuco: as práticas vivenciadas nas escolas estaduais. **226 RIDH** Bauru, v. 5, n. 1, p. 225-244, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/475> Acesso em: 25 out. 2022.

TOSI, G. O. **Direitos humanos, direitos “humanizantes”**. 2011, Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/tosi/artigo1.htm>. Acesso em: 14 jul 2021.

TOSI, G. O. que são esse “tais de direitos humanos”? *In*: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; PEQUENO, M. (orgs.). **Direitos humanos na educação superior**. Subsídios para a educação em direitos humanos na filosofia. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010, p. 55-82.

UNDIME. **Pesquisa Undime sobre volta às aulas**. São Paulo, SP. 2021. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Pesquisa_Undime_sobre_volta_as_aulas.pdf Acesso em: 22 out. 2022.

VENERA, R. A. S.; SILVA, F. R. da. Ensino de história, direitos humanos e narrativas: potencialidades da pesquisa-formação. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 17, p. 137-161, 2020. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/646> Acesso em: 25 out. 2022.

APÊNDICE A – Levantamento de grupos de pesquisa encontrados

Grupo de Pesquisa	Líder(es) / Instituição	Ano de criação	Endereço para acessar espelho
Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania	Aida Maria Monteiro Silva Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva UFPE	2012	dgp.cnpq.br/dgp/espe lhogrupos/745527328 4629310
Grupo de Extensão, Pesquisa e Ensino: Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade (GEPE: DHCD)	Vera Márcia Marques Santos Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco UDESC	2014	dgp.cnpq.br/dgp/espe lhogrupos/222376766 9026170
Grupo de Pesquisa Educar para os Direitos Humanos	Maria Cecília Patrício José Estácio de Lucena UNIFBV	2018	dgp.cnpq.br/dgp/espe lhogrupos/541560329 5502506
Grupo de Pesquisa em Educação Especial, Direitos Humanos, Acessibilidade e Tecnologias (GEDHAT)	Claudia Solange Rossi Martins Flávia Luciana Guimarães Marçal Pantoja de Araújo UFRA	2017	dgp.cnpq.br/dgp/espe lhogrupos/170538364 1483902
Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Direitos Humanos (GPPEDH)	Maria de Lourdes Bernat UTFPR	2020	dgp.cnpq.br/dgp/espe lhogrupos/978036965 8508903
Grupo de Estudos em Educação em Direitos Humanos	Emina Márcia Nery dos Santos Raimundo Alberto de Figueiredo Damasceno UFPA	2009	dgp.cnpq.br/dgp/espe lhogrupos/430585583 5663124
Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Direitos Humanos e Cidadania (GECDDH)	Jeane de Freitas Azevedo IFPB	2019	dgp.cnpq.br/dgp/espe lhogrupos/332890405 2914701
Grupo de Estudos em Educação em Direitos Humanos	Emina Márcia Nery dos Santos Raimundo Alberto de Figueiredo Damasceno UFPA	2009	dgp.cnpq.br/dgp/espe lhogrupos/430585583 5663124
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos (GEPEPDH)	Débora Cristina Fonseca UNESP	2013	dgp.cnpq.br/dgp/espe lhogrupos/476557553 8591545

Grupo de Pesquisa em Ciências Humanas: Educação, Política, Direitos Humanos e Cultura (GEHU)	Cátia Sirene Farago IFBAIANO	2014	dgp.cnpq.br/dgp/espe lhogrupos/502496138 7207626
Formação de Professoras, Metodologias e Práticas Educativas em Direitos Humanos	Franciele Monique Scopeto dos Santos UFMA	2020	dgp.cnpq.br/dgp/espe lhogrupos/101721807 7427744
Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos	Ana Maria Tavares Duarte Ana Maria de Barros UFPE	2011	dgp.cnpq.br/dgp/espe lhogrupos/333298770 6797687
Educação, Formação e Direitos Humanos	Manoel Pereira da Rocha Neto UnP	2011	dgp.cnpq.br/dgp/espe lhogrupos/604550742 8753846
Educação, Diversidade Étnico Racial, Direitos Humanos	Maria Cristina Schefer UERGS	2019	dgp.cnpq.br/dgp/espe lhogrupos/365380956 4129205
Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade (GREDHI)	Patrícia Lessa Santos Costa Graça dos Santos Costa UNEB	2012	dgp.cnpq.br/dgp/espe lhogrupos/454049230 3753799
Educação em Direitos Humanos	Ana Maria Dietrich Kátia Peixoto dos Santos UFABC	2011	dgp.cnpq.br/dgp/espe lhogrupos/265738689 0624080
Direitos Humanos, Justiça e Cidadania (DHJC)	Antônio Marcos Myskiw Marcos Antônio Beal UFFS	2012	dgp.cnpq.br/dgp/espe lhogrupos/540602028 8886252
Pós-graduação e Educação em Direitos Humanos; um desafio contemporâneo	Aida Maria Monteiro Silva Angela Maria Monteiro da Mota Pires UFPE	2017	dgp.cnpq.br/dgp/espe lhogrupos/428439180 4389131

Fonte: Elaborada pelo autor (2022)