



AS INTERSECÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE HISTÓRIA: UM BREVE BALANÇO BIBLIOGRÁFICO

THE INTERSECTIONS BETWEEN HUMAN RIGHTS EDUCATION AND HISTORY TEACHING: A BRIEF BIBLIOGRAPHICAL REVIEW

Fábio Bacila Sahd*

Universidade Federal do Paraná – UFPR

 <https://orcid.org/0000-0003-3802-5505>

fabibacila@hotmail.com

RESUMO: Objetiva-se neste artigo realizar um balanço da bibliografia brasileira dedicada à intersecção entre Ensino de História e Educação em Direitos Humanos. Após introduzir o tema, averigua-se como diferentes autores fundamentaram a aproximação ou sobreposição destes campos. Metodologicamente, foi feito um levantamento bibliográfico online, com as obras lidas remetendo a outras. Por não haver muitos materiais disponíveis e os autores referenciados serem em grande medida os mesmos, a amostragem oferece uma visão panorâmica e suficiente, já que o objetivo é delinear os contornos mais amplos e não esgotar a temática ou adentrar em suas minúcias. Constata-se a equivalência dos pressupostos éticos, políticos e pedagógicos, podendo uma parte dela ser compreendida a partir da leitura e da busca de intervenção crítica na realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de história; educação em direitos humanos; direitos humanos.

ABSTRACT: The objective of this article is to review the Brazilian bibliography dedicated to the intersection between history teaching and human rights education. After introducing the topic, we find out how different authors based the approximation or overlap of these fields. Methodologically, an online bibliographic survey was carried out, with the works read referring to others. As there are not many materials available and the authors referenced are largely the same, the sampling offers a panoramic and sufficient view, as the objective is to outline the broadest contours and not exhaust the theme or delve into its details. The equivalence of ethical, political and pedagogical assumptions is noted, and part of it can be understood through the critical reading and the search for a critical intervention in reality.

KEYWORDS: History teaching; human rights education; human rights.

* Doutor pelo programa interdisciplinar "Humanidades, direitos e outras legitimidades", da Universidade de São Paulo (USP). Professor adjunto da Universidade Federal do Maranhão (2018-2021), da Universidade Federal do Tocantins (2021-2023) e, desde 2023, da Universidade Federal do Paraná.

Uma das classificações propostas por Norberto Bobbio (1995) para perfilar as identificações políticas é entre moderados e radicais, com estes ou “extremistas” propondo a subversão das estruturas existentes, como aquelas oriundas do direito internacional dos direitos humanos, que adequou a Constituição dos vários países que incorporaram esse referencial como princípio constitucional, incluindo o Brasil.

O avanço da extrema-direita no mundo todo atesta que, estamos vivenciando um momento desafiador no sentido de estar difundida a contestação também a distintas facetas desses direitos, convencionados como “mínimo ético irreduzível” que estruturaram a ordem internacional no pós-Segunda Guerra. Diferentes lideranças vêm ameaçando retirar seus países da ONU e de tratados internacionais, bem como reivindicam princípios religiosos e/ou “tradições” nacionais para adotar políticas internas incongruentes com a proteção da dignidade humana, sobretudo a não discriminação e o direito à igualdade e à liberdade.

Como contraponto, para manter nosso alinhamento estatal ao referencial internacional de garantia da dignidade humana faz-se necessário fortalecer a cultura de direitos humanos em diferentes âmbitos, enfrentando o autoritarismo que se mostra muito mais arraigado em nosso tecido social, como bem sintetizou Schwarz (2019). Academicamente cabe sua difusão, resgatando e fundamentando sua origem, a Educação em Direitos Humanos (EDH) e para eles, demonstrando como ela influencia e se intersecciona com o campo específico do Ensino de História (EH).

Pensando estritamente nos Direitos Humanos (DH), a origem mais remota da ideia de que os seres humanos são diferenciados e portadores de direitos em si é religiosa. A cronologia mais convencional, que nem por isso está isenta de controvérsias, é aquela que divide estes direitos em gerações, sendo a primeira os direitos civis e políticos, seguida dos econômicos, sociais e culturais e, então, dos coletivos (autodeterminação) e interpessoais (meio-ambiente, paz). A modernidade marca a positivação desses direitos como tal, destacando-se em sua origem a Constituição estadunidense e a Declaração Universal oriunda da Revolução Francesa, ainda no século XVIII. Mas é somente no pós-Segunda Guerra que esse referencial é de fato padronizado e universalizado, a partir da promulgação da Carta da Organização das Nações Unidas (1945) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, instando os signatários a adequar suas legislações a este novo padrão global.

Os indivíduos são considerados portadores de direitos inalienáveis, indivisíveis e inderrogáveis. Portanto, não estão condicionados ou submetidos à soberania irrestrita do Estado-nação, pois salvaguardados pela comunidade internacional. Ou seja, para evitar novas atrocidades foi retirada dos Estados a autonomia absoluta no trato das populações sob sua soberania, devendo condicionar suas políticas internas a esse referencial mínimo, ficando passíveis de denúncias, sanções ou mesmo intervenções. Daí as tensões contemporâneas criadas e exploradas pelos “soberanistas” em oposição a essa estrutura internacionalista ou “pós-westphaliana”. Após décadas de maturação e discussão, foram feitas distintas declarações e criadas várias convenções e tratados, especificando cada área dos direitos, desde questões ligadas à privacidade e à cultura até o direito à libertação colonial, à autodeterminação, à paz e a um meio-ambiente saudável (Sahd, 2019).

Contudo, longe de se constituir em referencial aceito de modo universal e incontestado, os DH estão submetidos a críticas, desde as radicais da extrema-direita soberanista (sintetizável na consigna “direitos humanos para humanos direitos”) até epistemologias que relativizam a primazia humana, sem questionar a ideia de dignidade inerente, como expresso nas constituições latino-americanas que reconhecem a natureza (*Pachamama*) como portadora de direitos em si. Já a teoria crítica dos DH condiciona sua validade à sua concretude, de modo a evitar que se tornem mero discurso legitimador de um *status quo* marcado pela negação prática dos direitos previstos, mas não efetivados.

Introduzida minimamente a definição e a origem dos DH, cabe passar à sua incidência na área da Educação. Candau e Sacavino (2013) sintetizam bem a necessidade desse referencial ético e jurídico extrapolar deste campo para o educacional, tornando-se um fenômeno social e cultural:

Cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 59).

Essa citação exemplifica a demanda global de se criar e fortalecer uma cultura universal de DH, que se formou e se disseminou também a partir da segunda metade do século XX, em especial em sua última década, declarada pela ONU como “Década da Educação em Direitos Humanos”, que culminou em um programa mundial (2004), desdobrando-se em programas nacionais. Araújo (2006, p. 30-33) destaca que, a partir

dos anos 1990, no Brasil tanto a sociedade civil como o governo federal avançaram em diversas ações de promoção da EDH, cada vez mais institucionalizadas e permeando a área mais ampla da educação (além de outras), culminando no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), publicado na década de 2000. Contudo a área não teria ocupado ainda espaço significativo nas realidades escolares, prevalecendo certa ignorância acerca dos sentidos e significados da EDH, cuja ênfase muda em cada contexto e época. Em linhas gerais, a educação é entendida como fundamental para realizar os demais direitos, sensibilizando, formando e empoderando os sujeitos para que conheçam e garantam sua efetivação, constituindo ferramenta indispensável para o fortalecimento do estado democrático de direito e de uma cultura universal de direitos humanos. Trata-se de conhecimentos, habilidades valores, atitudes e comportamentos pautados pela garantia da dignidade humana (UNESCO, 2015, p. 7-10).

Quanto ao EH, já há um amplo acúmulo legal e bibliográfico de discussões específicas, haja vista a inserção da disciplina no currículo da educação básica, desde o século XIX. Inicialmente voltado à formação moral e cívica de sujeitos da elite dentro da institucionalidade política e jurídica da modernidade, este ensino disciplinar tradicionalmente também se vinculou à formação das identidades e à garantia de lealdade ao Estado nação – no caso brasileiro como parte da suposta civilização ocidental. Contudo, ao longo do século XX, em especial no pós-ditadura, novas abordagens foram aproximando o EH da formação intelectual crítica, almejando constituir um corpo de cidadãos conscientes, críticos e atuantes nas decisões coletivas (Bittencourt, 2008), sobressaindo-se o conceito de consciência histórica (Cerri, 2011). É notório na BNCC a intersecção entre a EDH e EH, este que tal qual a área mais ampla das ciências humanas na qual se insere e a de linguagens incorporou os DH entre as competências esperadas e como eixo das abordagens. Comentando a área de humanidades no ensino fundamental a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 356) afirma que um desafio é não mais a produção e reprodução de uma memória histórica (objetivo secular da História aliado à garantia de lealdade ao Estado Nação), mas promover “questionamentos com vistas a uma posição ética dos indivíduos em relação ao passado e ao presente”.

Acompanhando o movimento desses campos de saber inicialmente desconectados, dos anos 2000 em diante começaram a surgir trabalhos específicos sobre o entrecruzamento da EDH e do EH. Na sequência serão apresentadas algumas destas reflexões, buscando-se iluminar aqueles que foram identificados como os pontos de

aproximação ou de aliança e as convergências e possíveis divergências entre distintos autores.

A importância deste trabalho se justifica pela incompreensão que ainda vigora no tocante à EDH, que é o referencial presente inclusive na BNCC, dificultando uma apreciação mais precisa deste e de outros documentos. Procedeu-se a uma apresentação cronológica das contribuições intelectuais no intuito de respeitar a interlocução, dividindo-se o artigo em subcapítulos conforme a temporalidade em questão.

Este trabalho resulta de um projeto de pesquisa desenvolvido junto ao Departamento de História da Universidade Federal do Paraná, que deu continuidade a um projeto de extensão e pesquisa, iniciado em 2018, no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, intitulado “Ciências humanas, direitos humanos e educação”. O material aqui analisado foi levantado por meio de pesquisa padrão, envolvendo tanto textos impressos quanto virtuais, com um artigo remetendo a outro e constituindo a amostragem, que embora não represente a totalidade da produção espelha os contornos mais gerais dos posicionamentos assumidos.

EDH E EH: AS PRIMEIRAS CONEXÕES ENTRE AS ÁREAS

O primeiro material localizado a abordar especificamente o cruzamento entre EDH e EH remonta aos anais do XXIII Simpósio Nacional de História, organizado em Londrina. É um texto de Cinthia de Araújo (2005) intitulado “Ser igual ou ser diferente? O ensino de história e a educação em direitos humanos”. Para abordar esta relação, ela se fundamentou em uma concepção multicultural dos DH, ou seja, na tensão entre igualdade e diferença e na centralidade dos conceitos de identidade e memória no EH, que criam potencialidades emancipatórias quando aliados à EDH.

As interfaces também são ponderadas a partir da globalização e da incidência cotidiana múltipla de questões relativas aos DH. A EDH é considerada por Araújo (2005, n. p.) um “processo de construção de memória histórica e de identidades”, “que prevê ações pedagógicas conscientes, explicitadas e sistematizadas”, tendo a “cidadania ativa como um exercício experimentado no cotidiano escolar”. Prevê a “formação de cultura e o desenvolvimento de valores, conhecimentos, atitudes e práticas sociais na escola e na sociedade, de forma a desenvolver a consciência da igualdade em direitos e dignidade para todos”. Visa fomentar a cultura de DH, promovendo uma mudança cultural ou de mentalidade, implicando na transformação de estruturas promotoras de

injustiças e violações. A aliança com o EH se estabelece a partir das “potencialidades emancipatórias” afins, que no EH se ligam à “centralidade dos conceitos de memória e identidade [...] e sua direta relação com o reconhecimento de igualdades e diferenças”. Por outro lado

[...] através da identificação e valorização das raízes históricas é possível se construir uma consciência de respeito às diferenças e criar uma memória histórica capaz de ajudar a romper com a cultura da impunidade e do silêncio, com vistas a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e humana, onde é possível construir a identidade dos povos na pluralidade de suas etnias e culturas (ARAUJO, 2005, n. p.).

Araújo retomou e aprofundou o tema em sua dissertação de mestrado, defendida em 2006 e intitulada: “Formando sujeitos: as alianças entre o ensino de história e a educação em direitos humanos”. Novamente, o cerne da conexão recaiu nas potencialidades emancipatórias comuns - desenvolvimento de autonomia individual e coletiva, formação de sujeitos capazes de ação consciente sobre o coletivo e de construir uma alternativa à organização social hegemônica e negadora de direitos. Defende que, a própria definição dos objetivos educacionais na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) e suas implicações contribuem para a formação de uma cultura em DH, notadamente a garantia de pleno desenvolvimento e a busca por formar sujeitos conscientes de seus direitos e aptos a exercer ativamente a cidadania, incidindo nas dimensões intelectual, moral, ética, política e afetiva.

Paralelamente aos objetivos, a previsão dos conteúdos da Educação Básica também se alinha com a EDH, pois devem difundir valores fundamentais ao interesse social e respeito à ordem democrática, bem comum e direitos e deveres do cidadão. A normatização do EH se pautou por objetivos análogos, como a constituição de sujeitos com visão crítica e capacidade de assumir o papel de agentes transformadores. Assim, EH, EDH, educação e democracia se conectam, constituindo o EH espaço privilegiado desta aliança (ARAUJO, 2006, p. 9-12).

Ainda, com base nas definições contidas em documentos normativos globais e nacionais, Araújo (2006) destaca na EDH a proposição da educação como direito em si e condição para o conhecimento e a realização de outros direitos. Salienta seu papel emancipatório, fomentando o “empoderamento” e processos de mudança social e cultural em busca de uma vida mais digna e de uma sociedades mais justa. Deve se constituir em processo com “ações conscientes, explicitadas e sistematizadas”, educando

de modo intercultural na e para a cidadania ativa e participativa de modo pluridimensional. É também um processo de “construção de memória histórica e de identidades”, que identifica e valoriza raízes históricas para construir uma consciência de respeito às diferenças e uma sociedade democrática e humana (Araujo, 2006, p. 25-28).

É notório como no estabelecimento das alianças a autora privilegia as relações entre Educação, DH e Democracia, que figuram no PNEDH. Este afirma que a EDH incorpora a noção de cidadania democrática, ativa e planetária e enfatiza a democracia como regime fundado na soberania popular e no respeito integral aos DH, sendo ela “fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos” (ARAÚJO, 2006, p. 35). Outros documentos baseados na Constituição Federal, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, também privilegiam a cidadania e a democracia no âmbito educacional como eixos e princípios orientadores. “Dessa forma, os ideais democráticos são parâmetros, meta e meio para a organização do sistema educacional” (ARAÚJO, 2006, p. 35). Com base em Boaventura de Sousa Santos (2003), Araújo defende a democratização das democracias, a garantia de versões de “alta intensidade”, onde as relações de poder são substituídas por relações de autoridade compartilhada, sendo a EDH uma ferramenta para isto, pois é “ponto de encontro entre os planos político e ético” orientado para a superação das injustiças estruturais.

Já o EH é o “lugar estratégico para o desenvolvimento de práticas emancipatórias”, constituindo-se em espaço privilegiado para a prática da EDH e realização das relações entre educação, DH e democracia, ainda que as demais áreas também se configurem em espaços dessa interlocução (Araujo, 2006, p. 39-40). A autora faz esta defesa a partir da “constatação de que algumas das principais questões que envolvem a proposta de EDH estão presentes de forma intrínseca no ensino de história”, com seus fundamentos, objetivos e conteúdos favorecendo a realização da EDH. O EH resgata e fortalece os vínculos com o passado, constituindo memórias e identidades e cumprindo um papel formativo mais amplo, propiciador de compreensões e reflexões mais aprofundadas e críticas sobre as realidades atuais. É capaz de historicizar e relativizar o presente e a vida social, superando visões imediatistas e fatalistas. Logo, o EH tem papel formativo e potencial transformador, constituindo “lugar estratégico para o exercício da cidadania na direção da construção democrática”, fortalecendo as noções de sujeito histórico e de direitos (Araujo, 2006, p. 57; 62). Desse modo, Araújo resgata e ressignifica essas já antigas relações entre EH, educação e democracia, agora aludindo ao referencial da EDH, que articula esses mesmos elementos. Contudo, não ignora o

distanciamento entre os currículos teóricos e os reais, com as práticas docentes comumente divergindo dos documentos normativos.

Em outras palavras, para a autora a aliança entre a EDH e o EH se verifica tanto na preocupação metodológica e no princípio pedagógico quanto no fato de questões como memória, identidade, cultura, diversidade e cidadania também serem parte ou objeto de ensino da disciplina em questão, de sua constituição como área de conhecimento e do objetivo de formar sujeitos históricos como indivíduos que compreendem a historicidade de seu presente e se sentem aptos a atuar nele e construir a democracia de modo ativo. EDH e EH seriam fundamentalmente educativos, formativos e emancipadores.

Em suma, haveria uma aliança de objetivos, pois “formar sujeitos históricos está diretamente associado a formar sujeitos de direitos e vice-versa”, com as ambas as áreas contribuindo para mudanças sociais ao promover o empoderamento (“valorizar a participação ativa e consciente nos processos sociais”) e o reconhecimento e respeito às diferenças como instrumentos de construção de sociedades mais justas ou “democracias mais democráticas”. “Essa aliança pode também ser estendida para além da dimensão político-pedagógica e ser percebida no plano mais geral das ideologias” (Araújo, 2006, p. 66).

Embora não aborde diretamente a EDH, em suas reflexões específicas sobre os conteúdos, métodos e objetivos do EH Maria Auxiliadora Schmidt (2007, p. 203) aporta considerações que corroboram com o raciocínio de Araújo acerca dele se constituir em um “espaço privilegiado” da EDH dado as equivalências. Um dos desafios do EH seria garantir condições para uma prática de ensino que permita adquirir elementos fundamentais para uma visão crítica da realidade em que vivem professores e alunos, rompendo com o “ensino tradicional” acrítico e conteudista, herdado do século XIX. Trata-se de uma educação histórica que fomenta a participação consciente, ativa e crítica na realidade.

Os pressupostos dessa abordagem seriam o diálogo entre o ser social e a consciência social; a ênfase na experiência humana e nas rupturas históricas; a história como processo; temas que permitem a compreensão e interpretação da realidade social em sua totalidade, de modo dinâmico, atual e contraditório; e a não consideração do passado como tendo validade em si, mas que assume um compromisso com o presente, tomando-o como ponto de partida para compreender o conhecimento histórico. Desses pressupostos decorrem orientações, como na proposta, seleção e organização dos

conteúdos a serem trabalhados e de como o fazer. Eles devem caminhar “na direção de eixos temáticos levantados a partir da realidade social presente, vinculado à realidade social dos alunos”, ao invés de “uma organização baseada estritamente em conteúdos fixos ou sequências obrigatórias” (SCHMIDT, 2007, p. 206).

Por “eixos temáticos” entende-se a “definição de questões articuladoras da análise do real” e entendimento de que elas “reportam-se a vários assuntos, que guardam unidade entre si a partir de uma identidade que lhes é própria”, mediando a análise de determinadas questões e as inscrevendo na história geral. Isso propicia idas e vindas entre o passado e o presente, o local e o global, rompendo com a tradicional perspectiva linear e divisão geográfica da História. Ou seja, “a relação com o passado tem como referência a inserção dos alunos no presente”, sendo a partir deste que os eixos temáticos devem ser abordados, possibilitando relacionar diferentes tempos e espaços históricos em uma “perspectiva processual em que os sujeitos têm voz”. “O objeto do conhecimento histórico é a contemporaneidade”, que deve ser problematizada, relacionando-se as vivências dos alunos e professores com as da sociedade como um todo (SCHMIDT, 2007, p. 206-207).

O ponto de partida desta abordagem é a experiência dos alunos, colocada como “perspectiva norteadora no ensino de História” e que implica em elementos como explicação histórica, construção de conceitos, trabalho com temporalidades e uso de documentos, tecnologias e seus produtos. Contribui-se para que “os educandos se tornem conhecedores de sua própria história e da pluralidade de histórias presentes e passadas, aprendendo a realizar análises, inferências e interpretações acerca da sociedade atual”, olhando para si e para o entorno com “olhos históricos”. Os conteúdos devem ser significativos, à medida que ajudem os alunos a entender o presente, “sobretudo porque algo do presente os preocupa e, por isto, constroem o seu diálogo com o passado” (SCHMIDT, 2007, p. 228).

Dessa concepção derivam procedimentos metodológicos, como articular historicamente o passado ou “construir uma problemática acerca do passado, a partir de um objeto de estudo, tendo como referência o cotidiano e a realidade presente [...] bem como as questões postas pelos historiadores” relativas ao passado e presente. Problematicar objetiva colocar questões, indicar caminhos a serem percorridos, possibilidades de análise, levantar hipóteses acerca do conteúdo estudado e incitar a busca de meios para se “reconstruir o percurso do conhecimento”. “Essa perspectiva remete também à ideia de que uma das funções do ensino de história é também fazer

com que alunos e professores, a partir do diálogo entre passado e presente, possam identificar as possibilidades de intervenção e participação na realidade em que vivem”. Deriva o papel do professor como criador de um espaço de conhecimento compartilhado ou de “construção dialética”, favorecendo a participação de todos na aula como “fórum de troca simbólicas”, provocando reflexões e oferecendo “instrumentos culturais de maior potencialidade explicativa”. O ponto a ser destacado, sobreposto à EDH, é a centralidade também no EH de a partir dos temas discutir, sistematizar e elaborar propostas com vistas a intervir e transformar a realidade (Schmidt, 2007, p. 208-212; 228).

Além da fundamentação da intersecção entre EDH e EH partir da sinergia entre métodos e objetivos, outra relação presente em parte da bibliografia é a que parte dos DH como conteúdo da disciplina de história, o que figura inclusive na BNCC. Pensando esse referencial como tema novo nas aulas de história, Marco Mondaini (2010) atribui centralidade a eles, contextualizando-os. Observa que cabe ir além da História Moderna, da Contemporânea e das relações diretas, abordando a história dita Antiga e Medieval também a partir do referencial dos DH, o que pode ser feito selecionando temas específicos ou observando práticas sociais daquelas épocas à luz de instrumentos como a DUDH, questionando a presença ou ausência de direitos que viriam a ser declarados no século XX.

“Quatro abrangentes questões conceituais” relacionadas à problemática dos DH podem possibilitar sua abordagem em sala, desenvolvendo a capacidade de reflexão ou consciência histórica: “direitos humanos, consciência histórica e revoluções liberais burguesas”; “direitos humanos e pensamento político” (relacionando os direitos ao liberalismo, democracia e socialismo); “direitos humanos e conflito social” (estes estão na base ou origem daqueles); e “direitos humanos e História do Brasil Contemporâneo” (dividida em três períodos: de Vargas à Ditadura e durante e após esta). Como método de abordagem Mondaini (2010, p. 61 *et seq*) destaca questionamentos, que originam trabalhos específicos de análise histórica e dos direitos.

Ou seja, influenciado por Bobbio, Mondaini (2010) propõe a afirmação e a negação dos DH nos diversos períodos como elemento central ou fio condutor da narrativa histórica, a ser transposta para uma educação qualificada em termos de conteúdo e eticamente engajada com a dignidade humana e a transformação social (aproximando-se aqui de Araújo e Schmidt). Propõe uma “educação histórica em direitos humanos”, relevante pelos temas trabalhados e para a formação dos alunos como

cidadãos e sujeitos de direitos, em especial, ao partir do ensino dos direitos reconhecidos pelo Estado e ao desenvolver uma consciência crítica e reflexiva, inserindo o sujeito na comunidade política. Cabe ao professor o “cultivo de uma ética da esperança”, um “papel conscientizador [...] para a formação de uma cultura comprometida com a construção de uma sociedade dos direitos humanos” (MONDAINI, 2010, p. 56-57; 69).

REFLEXÕES DOS ANOS 2010

Outros tantos trabalhos sobre as interfaces entre EDH e EH foram publicados na década de 2010. Cinthia Araujo (2013) voltou à temática, desta vez averiguando como profissionais da educação básica compreendem e representam os direitos humanos e sua relação com a história e seu ensino. Fundamentou-se no PNEDH (2007, p. 31-32), que define a EDH como promotora de mudanças sociais, radicalizadora das democracias e prática emancipatória, “uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa”. A EDH deve ser “um dos eixos fundamentais da educação básica a permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação”, além dos projetos político-pedagógicos, materiais didáticos, modelo de gestão e avaliação.

As questões da EDH devem ser discutidas por todos e permearem todas as disciplinas. Algumas se sobrepõem e se confundem com os objetos do EH, perpassando sua prática pedagógica e reflexão teórica enquanto área, fundamentando uma “fértil relação”. A sobreposição se verifica na garantia de conhecimentos e habilidades em relação aos direitos, como compreendê-los juntamente com os mecanismos de proteção e a trajetória histórica de sua afirmação. Ademais, há correspondências múltiplas entre situações do cotidiano escolar, conteúdos e objetivos previstos para o EH e a EDH - enfrentamento à discriminação, preconceito e agressividade e promoção de uma educação emancipadora, que capacita para o convívio e proporciona autonomia ou visão crítica, empoderando os sujeitos para operarem transformações (Araujo, 2013, p. 71-72). Outra convergência é o “educar para o nunca mais” - conhecimento de situações pregressas de violação e formação de sensibilidades e consciências que repudiam possibilidades de reincidência.

Fabírcia Araújo (2015) contextualiza os DH, relacionando-os a algumas políticas públicas - como o Programa Nacional do Livro Didático, o Programa Nacional de Direitos Humanos e o PNEDH, com os dois últimos pleiteando a inclusão da temática

nos editais do primeiro. A concepção de EDH da autora é análoga a da presente na bibliografia exposta e nas legislações pertinentes. Ao considerar os livros didáticos, enfatiza que deveriam contemplar a temática dos DH, mas pouco trabalham o assunto, fazendo-o de modo superficial ou simplesmente prevalece a ausência plena. De modo geral, os DH não se constituem em assunto estruturante.

Considerando também os livros didáticos e sua relação com os DH e o Ensino de História, Francisca Bezerra e Sandra Araújo (2016, p. 1) apresentam conclusão semelhante. Partem da consideração de Bobbio dos DH como direitos históricos, ou seja, ainda que fundamentais, nascem em circunstâncias dadas, marcadas pelo “desabrochar de uma consciência histórica”, pela luta reivindicatória e pela gradualidade. A intersecção sublinhada entre o EH e a EDH é também a “formação de cidadãos críticos”. Mais especificamente sobre a presença ou ausência do tema nos livros de história, criticam a falta de observância dos pressupostos do PNEDH pelo Programa Nacional do Livro Didático. Sublinham ainda a carência generalizada de formação continuada de modo que o corpo docente possa democratizar esses conteúdos e seu sentido emancipador. Ou seja, se o PNEDH marca um avanço teórico, falta implementar e difundir seus postulados, incidindo nas práticas docentes e nos materiais.

Em artigo de 2015, Douglas Franzen se propôs a pensar o EH numa perspectiva dos DH, aventando métodos e abordagens possíveis nas escolas. Privilegiou a definição constitucional da educação como voltada à formação integral e cidadã, o que se constitui no ponto de encontro entre EDH e EH, pois torna as noções de DH e de historicidade fundamentais na formação de um corpo de cidadania crítico, reflexivo e atuante. O EH tem papel de destaque ao abordar o processo hoje concebido como de DH: “entendemos que os direitos humanos são fundamentalmente um processo de construção histórica da sociedade e das nações” (Franzen, 2015, p. 17). Franzen exemplifica abordagens e metodologias possíveis a partir da Revolução Francesa, da DUDH e da Constituição Brasileira de 1988, partindo de noções como contextualização, temporalidade e processo histórico, além da interdisciplinaridade. Defende contextualizar e enfatizar a continuidade e as conexões possíveis entre “conteúdos” escolares (em vez de “terminar” um e “começar” outro), justamente a partir do referencial dos DH.

Com base nos documentos específicos e em autores como Judith Butler, Durval Muniz de Albuquerque Jr e Jacques Rancière, Juliana Andrade, Carmem Gil e Jualiana Balestra (2018) também enfocam a relação entre EH e EDH a partir de conteúdos-chaves. No caso os “temas sensíveis”, para os quais ainda não há consenso e que como

projeto educativo novo podem tornar as aulas um espaço de compreensão e reconciliação mediante situações de violência e violações, ampliando a perspectiva de direitos e empoderando. Essa concepção das áreas se encontrando a partir da formação de sujeitos que compreendem e atuam em suas realidades imediatas mantém em evidência as já mencionadas propostas de educar para o nunca mais e de cidadania ativa. A história escolar se manteve afastada de questões polêmicas, priorizando temas consagrados e preferencialmente distantes no espaço-tempo, de modo a não gerar constrangimentos ou demandar posicionamento. Mas mais recentemente a disciplina tem

[...] se tornado lugar de resistência ao enfrentar o desafio de educar para a defesa dos direitos humanos. O papel do ensino de história é ensinar a conviver com a diversidade e a se posicionar no mundo [...] a história ensinada tem se apresentado como um lugar alternativo aos estudantes e seus responsáveis para pensar um novo projeto de sociedade [...] o papel da história no processo de formação humana dos sujeitos [...] Essa vontade de saber dos jovens tensiona o campo do ensino de história a pensar uma proposta curricular que mobilize o interesse pelo estudo da história dos homens e mulheres que lutaram em defesa do estado democrático de direito, contra a escravidão e desigualdade social, econômica e cultural [...] o ensino de história pode se tornar um espaço para reconciliação em situações afetadas por conflitos e violência (ANDRADE; GIL; BALESTRA, 2018).

Tal qual Cinthia Araújo (2013), Felipe Tessinari (2018) também averiguou a apropriação da EDH por professores da educação básica. Igualmente constatou a distância entre as diretrizes educacionais e a realidade concreta das escolas, com o corpo docente enfrentando dificuldades. Para fundamentar as interfaces entre EH e EDH Tessinari recorreu à noção de transversalidade contida em documentos dos anos 1990 como questões urgentes, que interrogam sobre a vida e a realidade imediata, logo não podem ser reduzidas a uma única disciplina e demandam não só conhecimento teórico como atitudes transformadoras. Ademais, os DH se tornam temática necessária nas escolas dado o contexto atual, sendo o Brasil signatário de vários documentos internacionais e tendo uma Constituição baseada neles. Também para o autor a ponte entre EDH e EH é a noção de educação ativa e transformadora, com as lutas passadas por direitos se conectando com as atuais contra as estruturas de dominação e desigualdade, o que explica a estigmatização do tema no pensamento hegemônico bem como a necessidade de sua abordagem. Para fundamentar suas reflexões Tessinari revisou a bibliografia e toda a documentação atinente à EDH e à educação como um todo no Brasil, demonstrando a obrigatoriedade de sua abordagem na educação básica,

seja como conteúdo ou tema transversal, especialmente nas ciências humanas e linguagens a se considerar a BNCC. EDH e EH se sobrepõe à medida que ambos preveem como conteúdo a história dos direitos e “os processos de evolução das conquistas e das violações” (PNDEH, 2006, p. 24-25).

Em artigo de 2020, Felipe Silva e Raquel Venera contextualizam e historicizam a EDH, sublinhando tanto a influência das instituições internacionais no cenário nacional (o desenvolvimento de programas incentivado pela ONU e UNESCO) como o significado que a temática assume global e regionalmente, no caso a luta contra as ditaduras fomentou a EDH na América Latina. Os DH foram incorporados nas constituições como direitos fundamentais, comprometendo os Estados com seu respeito, efetivação e com o desenvolvimento de uma cultura de DH. Inscritos no ordenamento jurídico esses direitos se tornaram precedente ou fundamento legal para uma educação em e para os DH, pois assim como qualquer outra área as legislações educacionais seguem os preceitos constitucionais. Ou seja, os vínculos entre EDH e EH aqui se estabelecem a partir da inscrição dos DH como princípio constitucional, o que repercute também nas políticas educacionais, como verificável já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos documentos posteriores, como a BNCC e a Lei 13.000/2014. A constatação também é a de que, muitas temáticas contempladas pelo PNEDH têm espaço privilegiado de inclusão curricular no EH, como cidadania, democracia, gênero, liberdade, igualdade, identidade, discriminações, minorias, raça, etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências etc. Ou seja, são os princípios positivados dos DH e os temas derivados os pontos de intersecção entre EH e EDH.

Fundamentando-se na visão de EH de autores como Rüsen, Schmidt, Cerri, Haas Júnior, Araújo e Frigotto, Rogério Menezes, Patrícia Lima e Bárbara Rodrigues (2020) corroboram os entendimentos até aqui apresentados. Ecoando Mondaini (2010), propõem que os DH se constituam em eixo temático, transversal e interdisciplinar da história e demais disciplinas, sendo abordados em todas e as conectando, favorecendo uma formação integrada. A EDH dialoga com a história por ser interdisciplinar e prática de ensino que faz sentido ao aluno, ao partir de sua realidade para então “interagir com o contexto universal e com o passado”. Os DH abrangem todas as questões contemporâneas e a história deve partir do presente, o que faz com que enriqueçam currículos, práticas pedagógicas e didáticas e conteúdos, colaborando para uma sociedade democrática.

Aliado à EDH, e fundado na experiência dos alunos e no tempo presente, o EH propicia uma educação integrada e interdisciplinar, capaz de formar sujeitos sensíveis e promotores de mudança cultural, no sentido da superação de nosso legado de sistemática, abrangente e multidimensional violação da dignidade humana. Propicia uma “história viva”, que garante uma orientação ou sentido ao cotidiano vivido (“elementos balizadores da vida presente”), útil na compreensão da realidade dos sujeitos da educação, aí coincidindo com a EDH. Envolve um processo de ensino e aprendizagem no qual os saberes devem ter aplicação na cotidianidade e ser convertidos em práxis em vez de simples aquisição ou reprodução. É uma educação histórica em DH pautada pelo desenvolvimento de uma consciência crítica dos direitos e do processo de sua conquista. O EH que adota os DH como eixo temático se constitui em ferramenta importante para divulgar esses saberes e com isso ganha com novos métodos e práticas, abrindo-se para a interdisciplinaridade no processo de formação integrada.

Para pensar as relações entre EH e DH, Levi Silva (2019, p. 18) recorre à noção de “temas sensíveis” - anteriormente discutida por Carmem Gil e Jualiana Balestra (2018). EDH e EH se encontram a partir da transversalidade dos DH que incide no EH ou da transversalização de temas sensíveis nos processos de ensino-aprendizagem da disciplina, a exemplo da violência estatal e das punições exemplares. Tal entendimento “casa com a ideia de trabalhar pedagogicamente questões sociais que precisam ser problematizadas na sala de aula”. Possibilita “refletir sobre o lugar do EH na promoção de uma cultura da não violência” e “luta por direitos”, partindo de “temas sensíveis”.

Levi Silva exemplifica suas considerações a partir da Revolta da Chibata, relacionando a punição exemplar a temas ligados à cidadania e aos direitos de crianças e adolescentes, como figura no ECA, destacando castigos e tratamentos degradantes. Problematisa a cultura da violência (sua banalização e o fascínio despertado nos alunos) e a necessidade de uma sensibilidade alternativa. Propõe recorrer a gêneros textuais e imagéticos para viabilizar a aprendizagem histórica, partindo de analogias e do diálogo do presente com o passado, discutindo distintos aspectos. Os acontecimentos históricos tratados remetem à luta por direitos e à violência (institucional ou social) e possibilitam diálogos com o presente ao suscitarem memórias recentes. Violência na história e violações contemporâneas se relacionam, sendo possível elaborar processos trans e interdisciplinares de aprendizagem sobre a Revolta da Chibata. A relação entre EH e DH é pensada pela perspectiva de uma escola como lugar de produção e socialização de saberes, que ensina para a vida e tem papel duplo na sociedade, formando indivíduos e

“uma cultura que penetra, participa, interfere e transforma a cultura da sociedade” (SILVA, 2019, 17-18; 21-22).

A concepção apresentada por Silva também se fundamenta na função que Luis Fernando Cerri (2011) atribui à didática e ao EH. No caso “evitar identidades não razoáveis”, a prisão em um “presente contínuo” e desenvolver uma consciência histórica ou capacidade de pensar historicamente junto aos educandos (“autodefesa intelectual” ou “formas mais complexas de pensamento”). O objetivo é capacitar para o uso das ferramentas que a história dispõe na vida cotidiana e prática, orientando ações individuais e coletivas, sempre tendo como condição a consideração do outro. Da proposição inicial de formar o cidadão súdito e obstinadamente patriótico passou-se ao cidadão crítico, solidário e atuante, dificilmente manipulável e que se compreende como parte de uma sociedade na qual atua, buscando transformar a realidade. O EH serve para provocar uma “autorreflexão pública”, possibilitando a construção de identidades e de posicionamentos autônomos perante problemas de orientação temporal do cotidiano. A reflexão histórica é central para a vida prática, formação de identidades e memórias, compreensão do presente, orientação humana e posicionamento ético e crítico (SILVA, 2019, p. 51; 57).

Eis as conexões principiológicas que Silva (2019, p. 82-83) estabelece entre EH e EDH, fundadas nas analogias possíveis, transversalidade e “questões sensíveis”. É visível como reproduz muitas das reflexões precedentes no tocante à aliança entre EH e EDH (“reflexão histórica” crítica, educação “para o nunca mais” e analogia entre os conteúdos disciplinares e questões de violação), conectando passado e presente e formando consciências aptas a lutar contra a reprodução das violências. No cerne da conexão está o empoderamento e a formação de consciências autônomas e de memórias que combatam a cultura da impunidade, garantindo o reconhecimento das diferenças e o bem comum. A história seria um espaço privilegiado para realizar a EDH. Para Silva (2019, p. 83), a escola é o lugar de “ação pedagógica conscientizadora e libertadora”, “ambiente ideal e propício para o fomento de um processo socializador com base na EDH, tendo o EH como uma das veredas a se seguir na execução desse projeto de socialização”, em especial, as temáticas ligadas ao “educar para o nunca mais”, que transversalizam os DH no EH.

Esta abordagem se fundamenta nos princípios da EDH, para a qual é função da educação em geral desenvolver uma cultura de DH, desdobrada em “valores, atitudes e comportamentos”. A transversalidade da EDH é o fim e os conteúdos disciplinares os

meios, em vez destes buscarem objetivos em si mesmos, com professores transformando pedagogicamente seu papel, a compreensão e a prática de sua disciplina ao capacitar alunos a ler e interpretar a realidade. Ou seja, EH e DH se relacionam a partir de seus objetivos de ensino - formar sujeitos históricos e de direitos, empoderados, emancipados e com visão crítica (SILVA, 2019, p. 87). Logo a aliança se fundamenta na busca por mudanças sociais (“radicalização das democracias”) pautadas pela construção de uma “organização social mais justa e igualitária”. Não se trata de ministrar aulas específicas sobre os direitos, mas de “práticas sistemáticas e integradas ao currículo escolar [...] uma proposta que atravessasse e oriente as disciplinas e atividades escolares”. Ressalte-se que, a terceira versão do Plano Nacional de Direitos Humanos estabelece um eixo orientador sobre a EDH, propondo mudanças curriculares que incluam a educação transversal e permanente de temas ligados aos DH e o ensino de sua história e dos contextos (SILVA, 2019, p. 84-87).

Embora não aluda diretamente às relações entre EH e EDH, um último artigo deste recorte temporal que cabe sintetizar é o de Fernandes (2018), pois aborda a questão da colonialidade, que toca inclusive a seleção dos conteúdos e sua abordagem e é subjacente à aliança que nos ocupa, mas até então não foi tratada como tal. Pensando historicamente o ensino das relações étnico-raciais no Brasil, predominou a perspectiva colonial clássica de invisibilizar ou inferiorizar os grupos não europeus, centralizando a abordagem nos portugueses como pivôs do desenvolvimento civilizacional, inclusive auxiliando os demais na superação de sua suposta infantilidade (FERNANDES, 2018; SAID, 2007; SANTOS; MENESES, 2010).

É uma realidade análoga a de outros países, como a África do Sul, que mesmo após a transição democrática que superou o regime de apartheid testemunhou a continuidade de abordagens eurocentradas, denotando o profundo enraizamento da colonialidade nas referências de mundo (NDIMANDE, 2018). Em outras situações coloniais, como nos livros didáticos israelenses, predomina a negatização ou demonização da alteridade, justificando-se a continuidade de sua dominação e opressão racial em um regime etnocrático (ELHANAN, 2019) ou de apartheid (Sahd, 2024).

Em nosso caso nacional, após um longo período de invisibilização e inferiorização dos não europeus ganhou espaço nos currículos o mito da “democracia racial”. Embora tenha superado a marginalização completa, continuou a reproduzir a centralidade europeia, característica das experiências coloniais. Pensando os olhares e demandas atuais dos conteúdos de história, Fernandes (2018, p. 168) destaca o esforço

de descolonização, como nas reivindicações oriundas de movimentos sociais, traduzidas no questionamento do protagonismo europeu e da homogeneidade da história ensinada e na identificação das desigualdades, dos preconceitos e das discriminações derivadas, de modo a “rever e reavaliar os silêncios”, incidindo nas “escolhas da ordenação do tempo histórico nas situações de ensino”, como na crítica à linearidade temporal em vez de um olhar problematizador da história como possibilidades múltiplas, conflitos e construção. É óbvia a convergência com a EDH.

REFLEXÕES DA DÉCADA DE 2020

Adriana Kronemberger (2021, p. 37) entrevistou alguns professores atuantes no Rio Grande do Sul acerca de suas práticas relacionando EH e EDH. Descreve abordagens muito semelhantes àquelas propostas por Silva (2019), que relacionam passado e presente a partir dos DH e da luta pela cidadania. Para a autora a EDH “deve criar condições de intervir na realidade, a fim de formar uma cultura de direitos humanos, a qual só terá êxito se partir de dentro da escola, dos professores e de outros sujeitos”. A EDH, e o EH em especial, fundamentam proposições temáticas que ensejam a pluralidade de pensamentos. Aproximações específicas entre essas áreas são destacadas: “formação integral dos sujeitos de direito”, historicização desses direitos, “apreensão de conhecimentos historicamente construídos” sobre eles e “sua relação com os contextos internacional, nacional e local” (KRONEMBERGER, 2021, p. 46). A contextualização, inclusive, figura entre as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo EH conforme a BNCC.

Kronemberger (2021, p. 128) ao considerar os objetivos do EH, dentre outras referências, dialoga com Circe Bittencourt, enfatizando a formação de “identidades sociais”, de uma consciência e de cidadania crítica, a “composição intelectual do indivíduo”, a formação de uma “conduta mais humanística, reflexiva sobre a situação atual da humanidade” e “sujeitos mais preocupados uns com os outros”, convergindo com a definição oficial dos objetivos da EDH. Violações cotidianas e a construção brasileira fundada na violência e em discriminações tornam urgente discutir DH no EH. Os DH, discutidos no âmbito escolar e no da disciplina de história, possibilitariam um resgate, “com esperança de alcançarmos significativas transformações nas relações sociais. As aulas de história podem e devem ser pontos de resistência aos ataques aos direitos humanos” (KRONEMBERGER, 2021, p. 147).

Tendo como objeto o lugar da EDH nos manuais didáticos de história pós-BNCC, Eliakin Silva (2021, p. 59) prioriza o EH como meio ideal para a prática da EDH nas escolas. Em suas palavras, “convém assinalarmos a interdisciplinaridade entre esses mesmos campos no sentido de construirmos uma EDH no ambiente escolar através do EH”. Há uma sobreposição de métodos e objetivos - formação de “sujeitos de direitos” ou cidadãos críticos e atuantes (partindo de práticas que promovam sua conscientização e empoderamento), ampliação de visões de mundo e desenvolvimento de laços e de vínculos identitários solidários, como a “educação para o nunca mais” e a defesa dos direitos e das diversidades. Como disciplina escolar a história debate temas e conceitos comuns à EDH, contribuindo para o objetivo afim de construir uma sociedade mais democrática e equânime. O EH contribui para a EDH ao oportunizar “o conhecimento básico para a formação e conscientização política e cidadã, visto que o conhecimento histórico é de extrema importância na constituição do ser enquanto sujeito portador de direitos” (SILVA, 2021, p. 58; 14).

Antônio Sardinha, David Silva e Raimundo Diniz (2022, p. 15) aportam uma reflexão teórica sobre o EH e a EDH a partir de uma pedagogia da memória, também recorrendo aos “temas sensíveis” como ponte. São campos que se cruzam na busca por compreender os direitos como possibilidades, a constituição das sociedades e as relações sociais no tempo, portanto vão além de um “conteúdo temático ou abordagem segmentada”. A EDH perpassa a agenda formativa em história, já que sua perspectiva é “constitutiva do ensino na história”. Isso se dá em pelo menos três aspectos: o teórico como abordagem que problematiza o conhecimento historiográfico e os estudos em direitos humanos, sendo o eixo conceitual o debate sobre a memória; o epistemológico dissidente que enfoca esses direitos criticamente a partir de contextos periféricos e excludentes; e o ético-político, que reconhece sujeitos invisibilizados nas narrativas históricas tradicionais.

Assim, a ligação entre EH e EDH tem como via de entrada “o papel da memória em toda a gramática dos Direitos Humanos” e “a dimensão de direitos que reivindica a luta pela visibilização de sujeitos invisibilizados pela História oficial”, derivando uma pedagogia da memória, seu dever e o direito à história e à comunicação. O EH seria o campo científico e pedagógico da EDH “por excelência, pois é onde se tem todos os instrumentos para se realizar de forma sistemática uma pedagogia da memória”. Esta “se dispõe justamente a falar de temas sensíveis na História e passados traumáticos”, responsabilizando-se por formar cidadãos críticos, “capazes de recordar e refletir sobre

seus passados para pensar seus presentes e imaginar futuros mais justos”. Opõem-se pedagogia da memória (que sistematiza a relação entre EH e EDH como campo de saber e mais um instrumento para efetivar a última) e pedagogia das estátuas (ou história oficial), esta já realizada no espaço público pelas classes dominantes.

Temas sensíveis e passados traumáticos como pautas do EH demonstram “a relação intrínseca entre o discurso dos DH e o discurso da memória”. Pautar temas sensíveis no EH coloca-se em relação com duas obrigações: o dever de memória e o direito à História (SARDINHA; SILVA; DINIZ, 2022, p. 28-29). Dessa concepção deriva a necessidade de repensar a escola, os projetos pedagógicos e as metodologias. A EDH incide não só nos conteúdos, mas também “nos protocolos e práticas educativas e de gestão escolar”, sendo processo formativo sistemático e multidimensional.



A EDH incorpora a ideia de DH como campo de conhecimentos historicamente produzido que não prescinde de um processo formativo participativo comprometido com a formação cidadã e a construção de uma cultura de respeito, promoção e reivindicação de direitos nos mais distintos espaços de sociabilidades. A EDH tem relação com a formação e defesa da democracia, entendida principalmente como experiência e prática cotidiana, e está comprometida com a garantia da pluralidade e diferença como protocolo pelo qual se assenta a sociabilidade nos mais distintos espaços. A perspectiva da EDH é com uma sociedade capaz de mediar-se por contratos mais inclusivos e menos desiguais (SARDINHA; SILVA; DINIZ, 2022, p. 19).

Epistemologicamente, o conhecimento sobre os DH implica uma perspectiva que problematiza os saberes históricos sobre direitos, sujeitos de direitos, conceitos e sua normatização, compreensões de fenômenos, processos e práticas de sociabilidade e formatação dos distintos espaços sociais. “Sob a perspectiva educativa, não se desloca a EDH de um processo formativo baseado em um protocolo de comunicação dialógica, com dimensão crítica e (des)construtiva”, que desnaturaliza perspectivas que explicam e justificam a realidade atual. Por isso a EDH requer processos formativos que exigem participação social, problematização e foco no interesse coletivo como “eixos orientadores de práticas e recursos didáticos para a gestão pedagógica”. Demanda ainda da comunidade educativa “atitudes intelectuais, artísticas, políticas e filosóficas transgressoras e receptivas à alteridade”. A EDH “é um roteiro capaz de organizar currículos, conteúdos e percursos formativos pela capacidade de tensionar o que, como e para que se ensina, independentemente da área de conhecimento e dos eixos de conteúdos curriculares” adotados como referência nas políticas de educação

(SARDINHA; SILVA; DINIZ, 2022, p. 20; 24). De sua parte, cumprindo com os objetivos e em consonância com os métodos da EDH, o EH

[...] confere oportunidade de conhecimento crítico que mobilize compromissos com as questões sociais, que contextualize e desconstrua os discursos históricos generalizantes que têm inviabilizado a humanidade das ciências, da natureza e dos sujeitos históricos [...] Os desafios do ensino de história constituem novas formas de investigações, metodologias de ensino e expressões. Assim, a docência e de modo peculiar a docência no ensino de História exige posicionamentos engajados às demandas do tempo presente. Nesta direção torna-se imprescindível o diálogo com os movimentos sociais e identidades coletivas somado a atividades pedagógicas empíricas que cultivem as pesquisas de campo [...] A concepção de escola, unidade educacional e processo educacional precisa ser ressignificada para que se exercitem outras sensibilidades e a concepção de educação mediada pela reflexão de consciência histórica. O ensino de História problematizado e problematizador dos DH materializa e reposiciona sujeitos, representações e representatividades, ou seja, ressignifica os diversos sentidos de direitos e de humanidades. No trilhar deste caminho transgressor, o EH assenta o compromisso com a localização do sujeito no seu tempo/espço e na educação como mecanismo de mediação de autonomia política necessário ao exercício do direito e da cidadania, percebida para além de seu sentido genérico, engessado, estéril, mas ajustada às situações sociais específicas ao ponto de mobilizar sentimentos e necessidades que promovam e provoquem novas demandas frente a estruturas de poder [...] O campo diversificado e complexo dos DH é interdisciplinar e a História, enquanto conhecimento e processo de ensino-aprendizagem, só estará em diálogo com esse campo se trilhar a mesma perspectiva [...] Em outras palavras, o EH pensado na perspectiva de EDH demanda revisão permanente dos estatutos cognitivos da historiografia e contribui com diretrizes e caminhos para esta renovação, que são o direito à memória e o direito à episteme – ambas as partes constitutivas de um direito à cultura e ao modo de vida (SARDINHA; SILVA; DINIZ, 2022, p. 25-27; 34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a amostragem de autores trabalhada neste artigo, não é possível separá-los a partir de vertentes interpretativas específicas das relações entre EDH e EH. Há uma considerável interlocução e complementação entre eles, que partem de referenciais comuns, como a própria definição de EDH constante nos documentos institucionais e as reflexões mais críticas e contemporâneas acerca do EH como meio de orientação no tempo e no mundo atual, formando sujeitos críticos e integrados nas distintas realidades. As conexões identificadas pela bibliografia analisada entre o EH e a EDH contemplam desde a comunhão de conteúdos e métodos até a de objetivos,

centrados na definição dos objetivos educacionais pela Constituição Cidadã. Na identificação dessas pontes alguns enfatizam mais a dimensão pedagógica, outros destacam a ético-política, com terceiros se fundamentando em questões epistemológicas ou mesmo legais. É possível estabelecer como denominador comum das convergências a perspectiva progressista que emana dos respectivos campos, seja pela necessidade de reconhecer e garantir direitos seja de reconhecer a historicidade, portanto, provisoriamente das construções sociais, desnaturalizando discursos hegemônicos.

Vale destacar que, as compreensões mais críticas e engajadas nessa articulação entre EDH e EH não se constituem tanto em reivindicações de algo a ser inscrito na documentação oficial sobre o ensino, mas antes em uma reiteração do referencial que já fundamenta a educação brasileira, inclusive a BNCC, mas não apresenta a devida concretude. Aliás, quando relacionamos as competências e as habilidades para o EH conforme a BNCC com as dimensões da EDH previstas no PNEDH e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos percebemos que os termos e objetivos que fundamentam o EH e a EDH são praticamente os mesmos. Nessa linha de raciocínio, a questão comum que deriva dos autores apresentados é como garantir a formação continuada e implementar esse referencial como de fato eixo estruturante do EH, tirando-o do papel.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Juliana A. de.; GIL, Carmem Z. de V.; BALESTRA, Juliana P. Ensino de história, direitos humanos e temas sensíveis. Apresentação de dossiê. **Revista História Hoje**, 2018, v. 7, nº 13. p. 4-13.

ARAUJO, Cinthia M. de. Alianças entre o PNEDH e o ensino de história: concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 67-73, jan./abr. 2013.

_____. **Formando sujeitos: as alianças entre o ensino de história e a educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2006. Dissertação de mestrado.

_____. de. Ser igual ou ser diferente? O ensino de história e a educação em direitos humanos. **Anpuh – Anais do XXIII Simpósio Nacional de História**, Londrina, 2005, p. 1-8.

ARAUJO, Fabrícia V. de. Para além dos conteúdos de história: políticas públicas, educação em direitos humanos e o livro didático. Florianópolis, **XXVIII Simpósio Nacional de História**, ANPUH, 2015. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434318357_ARQUIVO_TextocompletoFabriciaVAraujo.pdf

BEZERRA, Francisca B.; Araújo, Sandra R. Direitos humanos, livro didático e ensino de história. **ANAIIS - Seminário de Estágio Supervisionado do Campus Anápolis de CSEHUEG**: as decisões nas políticas públicas nacionais, estaduais e institucionais com reflexos na formação profissional, 2016.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. São Paulo: Unesp, 1995.

CANDAU, V. M. F.; Sacavino, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, p.59-66, 2013.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

ELHANAN, Nurit P. **Ideologia e propaganda na educação**: a Palestina nos livros didáticos israelenses. São Paulo: Boitempo, 2019.

FRANZEN, Douglas O. Ensino de história numa perspectiva de direitos humanos: métodos e abordagens possíveis no ambiente escolar. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 17, n. 30, p. 11-26, dez. 2015.

KRONEMBERGER, Adriana. **Respeito é bom e eu ensino**: Direitos Humanos e Ensino de História. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

MENEZES, Rogério F.; LIMA, Patrícia R. F.; RODRIGUES, Bárbara S. F. Ensino de história e educação em direitos humanos: uma importante parceria na perspectiva de uma formação integrada. **Revista Eixo**, Brasília, v. 9, n. 1, jan-abr. 2020. <http://revistaefixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/680/512>

Mondaini, Marco. Direitos Humanos. In: Pinsky, Carla Bassanezi. (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

NDIMANDE, Bekisizwe. A política dos livros didáticos de história nas salas de aula sul-africanas na era do *Curriculum* 2005. **Revista Linhas**, 2018, v. 19, n. 41, p. 117-138. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819412018117/pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH). Brasília: Ministério da Justiça; Ministério da Educação; UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAHD, Fábio B. Os direitos humanos e sua eficácia protetiva na encruzilhada: Direito à barbárie ou direitos dos oprimidos? **Revista Direitos Humanos e Democracia**, 7(13), 2019, p. 280-299. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/8488/6163>. Acesso em 29 fev. 2024.

_____. **O apartheid na Palestina/Israel**: reflexões à luz do caso sul-africano, das ciências humanas e do direito internacional. Porto Alegre: Editora Fi, 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Globalización y democracia**. Conferência apresentada no FSM Temático: "Democracia, direitos humanos, guerras e narcotráfico", em Cartagena das Índias, Colômbia, 2003. Disponível em: <http://ces.fe.uc.pt/bss/pt/artigos.htm>

_____; Meneses, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARDINHA, Antonio C.; SILVA, David J. de S.; Diniz, Raimundo E. S. Ensino de história e educação em direitos humanos: apontamentos epistemológicos e teóricos para uma pedagogia da memória. In: _____. (org.). **Ensino de história e educação em direitos humanos**: sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisas. Macapá: UNIFAP, 2022.

SCHMIDT, Maria A. Construindo a relação conteúdo método no ensino de história no Ensino Médio. In: KUENZER, Acacia Z. (org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHWARCZ, Lilia M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Eliakin R. M. da. **O “lugar” da educação em direitos humanos nos manuais didáticos de história pós-BNCC**. João Pessoa: UFPB, 2021. Dissertação de mestrado.

SILVA, Felipe R. da; Venera, Raquel A. Ensino de história, direitos humanos e narrativas: potencialidades da pesquisa-formação. **Revista História Hoje**, v. 9, nº 17, p. 137-161, 2020.

SILVA, Levi Cavalcanti. **Ensino de história e direitos humanos**: a Revolta da Chibata como um tema sensível para além da sala de aula. Recife, UFPE, 2019. Dissertação de mestrado.

TESSINARI, Felipe R. M. **Os direitos humanos no ensino de história em escolas da rede municipal de Vitória, ES**. São Mateus: Faculdade Vale do Cricaré, 2018. Dissertação de mestrado.

UNESCO. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Plano de ação, terceira fase. UNESCO: Brasília, 2015. Disponível em: <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/12/232922por.pdf>. Acesso em 27 fev. 2024.

Recebido em: 22/05/2024

Parecer dado em: 26/08/2024