

ENSINO DE HISTÓRIA COMO LUGAR DE EMANCIPAÇÃO? CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

ARAÚJO, Cíntia Monteiro de – PUC-Rio

GT-04: Didática

Este trabalho pretende apresentar resultados de uma pesquisa que teve como foco concepções docentes acerca das relações entre educação e direitos humanos. Na pesquisa referida, procurei identificar as possíveis relações existentes entre o tema da educação em direitos humanos e o ensino de história, na direção de estabelecer alianças entre esses dois campos. A visualização desses possíveis contatos surge da análise do contexto no qual se desenrola o debate acerca dos direitos humanos, de sua necessária relação com a educação e das proposições político-pedagógicas para o ensino de história que o tornam um lugar privilegiado para a realização dessas alianças. Neste estudo pude observar aproximações de interesses e de objetivos que favorecem tais alianças, por enquanto, apenas no campo das possibilidades, pois tanto o ensino de história quanto a educação em direitos humanos ainda apresentam distâncias significativas entre os enunciados formais e as práticas cotidianas.

Com a intenção de concretizar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, com prioridade para as entrevistas semi-estruturadas como estratégia de coleta de dados. Essa opção se justifica pela necessidade de analisar relações (entre o ensino de história e a educação em direitos humanos) que se realizam não apenas no cotidiano do espaço escolar, mas também nas formas de representação e elaboração conceitual dos professores e professoras; relações que são reflexos de suas concepções de história e de educação, e que são refletidas em sua prática pedagógica e em seu discurso.

As entrevistas tiveram como atores quinze professores/as de história da rede municipal do Rio de Janeiro, que atuam no segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª séries). Esta escolha se justifica, em primeiro lugar, por uma opção deliberada pelo ensino público, no sentido de tentar oferecer algum tipo de contribuição para ampliar a qualidade e o conhecimento reflexivo das práticas pedagógicas aí realizadas. E, em segundo lugar, a escolha se deve às características da rede municipal do Rio de Janeiro, responsável pela maior parte da oferta do ensino fundamental no município. A opção pelo ensino fundamental se explica pelo fato de ocorrer nesse segmento o primeiro contato do aluno com a história enquanto disciplina escolar.

Algumas observações conceituais

Apesar de formalmente universalizados, os direitos humanos são ameaçados atualmente por diversos fatores. Alguns deles sempre existiram e estão relacionados a disputas de poder, ao autoritarismo, aos preconceitos enraizados e à exploração econômica. Outros se apresentam como novos e acham-se embutidos nos efeitos da globalização econômica e no anti-universalismo pós-moderno do mundo contemporâneo¹. Apesar da difícil problemática atual dos direitos humanos, a consciência e a afirmação da sua importância é cada vez maior. Os direitos são reconhecidos como conquistas históricas que extrapolam fundamentações metafísicas, religiosas ou seculares, e se adaptam às necessidades dos tempos. Considerando as transformações ocorridas no mundo desde 1948, o fato de a Declaração Universal ter resistido como referencial para a questão dos direitos humanos é algo a ser destacado. É diante desse quadro que a questão se torna urgente, e é fundamental a apropriação desse discurso por forças emancipatórias² para a garantia de sua efetiva realização, e nesse sentido, se torna necessário estabelecer uma relação entre educação e direitos humanos.

De uma maneira geral, é possível aceitar que os movimentos de promoção, de denúncia contra violações e de garantia dos direitos humanos já carregam em si uma dimensão educativa, contudo há certo consenso em torno da necessidade de implementação de ações educativas sistemáticas que apontem para a realização dos direitos humanos. Esta demanda por criar enfoques educativos e metodologias capazes de inserir a questão dos direitos humanos nos espaços formais e não formais de educação surge da necessidade de se criar uma cultura de paz, de reconhecimento e valorização das diferenças, e de engajamento nos processos de redistribuição e minoração das desigualdades, voltada para transformação social.

Está claro que esse processo que estou definindo como educação em direitos humanos está para ser construído e apresenta muitos impasses. Contudo, é possível identificar algumas iniciativas que procuram, de alguma forma, colaborar para essa construção³. No entanto, apesar desses esforços, a educação em direitos humanos ainda

¹ Ver Alves (2005)

² Vale esclarecer que o sentido empregado aqui para esse termo se insere numa concepção ampla de emancipação social, entendida como processo de construção de autonomia individual e coletiva com fins de promover capacidade de ação consciente na formulação de alternativas à organização social hegemônica.

³ Dentre elas podemos destacar, em nível internacional, a proposta apresentada em dezembro de 2004 pelo Alto Comissariado para os Direitos Humanos e a Unesco de um Plano Global de Educação em

não conseguiu ocupar espaço significativo no cotidiano das escolas e entre educadores e educadoras. Em parte, é possível afirmar que os sentidos e significados da educação em direitos humanos ainda não estão totalmente claros para a maior parte dos indivíduos e grupos que com ela se relaciona, ou deveria se relacionar. Fundamental, entretanto, é não perder de vista que esses sentidos e significados têm história e vêm sendo modificados na medida em que surgem novas necessidades, desafios e demandas. Estão em relação dialética com os contextos político, econômico, social, ético e cultural; e sofrem modificações nos planos dos conteúdos e das metodologias⁴. E dentre esses muitos sentidos possíveis, desejo sublinhar aquele que se relaciona com a promoção de mudanças sociais e a radicalização das democracias e, por essa razão, se converte em prática emancipatória, com o objetivo de formar sujeitos de direitos capazes de agir conscientemente sobre o coletivo de modo a contribuir para uma organização social mais justa e igualitária.

É certo que essas questões podem – e devem – ser abordadas, discutidas, refletidas por todas as disciplinas, em todos os setores e por todos os envolvidos no processo educativo. Mas, a meu ver, mais do que constituir-se em preocupação metodológica ou em princípios pedagógicos, estas questões são parte do próprio objeto do ensino da História. Estas são questões que não só atravessam a prática pedagógica do ensino dessa disciplina, como também a sua própria reflexão teórica enquanto área de conhecimento, pois fazem parte do seu objeto – as diferentes experiências humanas. Desta maneira, se estabelece uma fértil relação entre o ensino de História e a educação em Direitos Humanos.

Concepções docentes sobre direitos humanos: interdependência, indivisibilidade, universalidade e afirmação histórica.

“Os direitos humanos são basicamente o direito a vida. (...) É a preservação da vida com um certo grau de qualidade, um certo grau de dignidade, no sentido tradicional que se dá a isso”

Direitos Humanos, dirigido a escolas de ensino fundamental e médio, e aprovado pela Assembleia Geral da ONU, que estimula os Estados membros a organizarem planos em níveis nacionais. E no contexto brasileiro, a publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja versão final foi divulgada em março de 2007.

⁴ Magendzo, 2000.

Diante da proposta de apresentar uma definição para os direitos humanos, a maior parte dos/as professores/as demonstrou alguma hesitação. De uma maneira geral, parece-me que esse desconforto inicial é justificado pelo distanciamento do tema. Durante e após as entrevistas, alguns/mas professores/as declararam que raramente se tinham colocado a refletir sobre essa questão, e que boa parte das concepções reveladas teria sido construída no próprio diálogo da entrevista. Contudo, essa característica não impede a identificação de um elemento bastante comum nos depoimentos: o direito à vida, em toda a sua complexidade, é o eixo central das concepções de direitos humanos apresentadas pelos/as professores/as.

Mesmo o afastamento do tema, pelo menos do ponto de vista de uma reflexão mais consciente e sistemática, não impediu alguns professores de perceberem a relação de interdependência e o princípio da indivisibilidade dos direitos humanos⁵. Essa identificação surge exatamente da concepção bastante ampliada do direito a vida, que inclui dignidade e prazer em viver.

Apesar de confirmar o princípio da indivisibilidade dos direitos humanos, os depoimentos revelam uma presença muito marcante dos direitos civis e políticos. Dentro os direitos sociais os mais citados são os direitos à saúde, educação e trabalho. É comum a relação entre o direito ao trabalho e o direito ao consumo como um dos instrumentos de garantia da dignidade da vida humana. Os direitos culturais aparecem com mais frequência em relação ao acesso aos bens culturais, e menos em relação ao reconhecimento e respeito a uma identidade cultural. De uma maneira mais ou menos geral os direitos são definidos como individuais e garantidos pelo Estado. Grupos e comunidade não são citados como sujeitos de direitos e apenas um professor referiu-se a constituição dos direitos como um conquista de lutas históricas.

Por outro lado, o princípio da universalidade dos direitos não foi uma questão muito presente nas entrevistas, sendo problematizado por somente dois professores. Uma professora percebe a tensão entre igualdade e diferença em relação às questões de ordem cultural. Diante da mesma tensão, outro professor defende que os direitos humanos são frutos de uma proposta ocidental, e que apesar de reconhecer sua validade no sentido da garantia da vida dos indivíduos, acredita que isso pode ameaçar a existência de algumas culturas.

⁵ O tema da interdependência e da indivisibilidade dos direitos humanos, presente desde a Declaração Universal de 1948 e reafirmado na Conferência de Viena em 1993, diz respeito a tradicional divisão dos direitos em civis, políticos, sociais, econômicos e culturais (ver Lima Jr, 2001).

A questão entre universalidade e relativismo cultural parece ter sido resolvida no âmbito das relações internacionais com o consenso estabelecido na Conferência de Viena, que prevê a incorporação das diferenças culturais sem relativizar o caráter universal dos direitos humanos. Porém, na prática das relações entre os Estados ainda não foram encontradas formas equilibradas de lidar com a questão, que envolve além do tema da soberania nacional e das identidades culturais, aspectos ligados à radicalização de particularismos utilizados com fins antidemocráticos e reacionários⁶. Portanto, essa tensão ainda se coloca como um elemento significativo no debate sobre o tema dos direitos humanos e, por isso, merece atenção o fato dessa preocupação não ter surgido na fala de outros/as professores/as.

Da mesma forma é significativo que apenas três professores tenham feito referências explícitas aos marcos legais de afirmação histórica dos direitos humanos. Apenas um professor fez menção a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, ainda que de forma pouco clara, referindo-se a ela como “*aquela carta da ONU*”.

Essas ausências desvelam um distanciamento do tema dos direitos humanos, principalmente no que se refere às questões relacionadas aos marcos normativos que fazem parte do processo de sua afirmação histórica, trajetória que, me parece, estaria intimamente relacionada com o próprio ensino de história. Essa característica se mostrou marcante quando da análise dos dados dos questionários⁷. Certamente, alguns dos documentos citados são mais significativos e de mais fácil acesso do que outros, mas de uma forma geral, o que se pretendeu com esse instrumento foi identificar parcialmente o nível e aproximação dos/as professores/as como tema dos direitos humanos através de sua perspectiva histórica.

A análise dos dados mostrou que os documentos mais conhecidos são aqueles que estão diretamente relacionados com conteúdos de história considerados tradicionais, pois foram consagrados tanto pela prática como pela frequência nos livros didáticos. São eles: a Declaração de Direitos da Inglaterra, inserida no contexto da Revolução Inglesa do século XVII; a Declaração de Independência dos Estados Unidos, documento marco do processo de independência das colônias inglesas na América no século XVIII;

⁶ Ver Alves (2003, 2005) e Benevides (1994).

⁷ No momento da entrevista, os professores foram convidados a responder questionário que tinha por objetivo fazer um reconhecimento parcial do nível de conhecimento em relação a alguns documentos que representam marcos na afirmação histórica dos direitos humanos.

a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, referência indispensável para o século XVIII, inserida no conteúdo clássico de Revolução Francesa; a Carta das Nações Unidas e a própria Declaração Universal dos Direitos do Homem, tratadas no âmbito do pós-guerra e início do período de Guerra Fria. O único documento que foge dessa tendência e foi amplamente reconhecido por todos os/as professores/as é o Estatuto da Criança e do Adolescente. Este dado me parece revelar dois tipos de situação, uma delas é a própria importância conquistada pelo estatuto e o grande impacto causado na sociedade, principalmente se considerarmos o aumento do nível de conscientização sobre o caráter prioritário que deve ser concedido à causa da infância e da juventude; e a outra comprova uma importante atenção dos professores com as questões contemporâneas, uma vez que acredito ser essa a lei mais acionada para as questões de defesa e promoção dos direitos humanos no âmbito escolar⁸.

Por outro lado, os documentos menos conhecidos estão em número bem maior e alguns deles merecem destaque por duas ordens de razões. Uma delas refere-se à mesma característica sublinhada acima, ou seja, a relação estreita com conteúdos do ensino de história. Alguns documentos estão igualmente inseridos em contextos históricos considerados clássicos, como a Lei de Hábeas Corpus de 1679, que também se insere no processo da Revolução Inglesa do século XVII, e a Declaração de Direitos da Virgínia de 1787, que está diretamente relacionada com o processo de independência da América inglesa, mas não recebem a mesma atenção nos livros didáticos. Outro caso de relação com os conteúdos próprios ao ensino de história é a Constituição Política do México, de 1917. Este documento, desconhecido por onze dos quinze professores/as entrevistados/as é um marco no processo de lutas históricas das classes trabalhadoras na América Latina, pois foi o primeiro a reconhecer a dimensão social dos direitos humanos ao atribuir aos direitos trabalhistas a qualidade de direito fundamental ao lado das liberdades individuais e os direitos políticos.

A segunda ordem de razão que justifica esse destaque para os documentos menos reconhecidos pelos/as entrevistados/as diz respeito a sua identificação com o próprio tema, ou seja, tratam-se de documentos muito especificamente relacionados aos processos de negociação e debate dos direitos humanos no âmbito das relações internacionais e, portanto, de acesso aparentemente limitado aos estudiosos e especialistas da área. Porém, são documentos de extrema importância para a promoção,

8 Sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente ver Bazílio (2003) e Lemos (2001).

garantia e defesa dos direitos humanos, e, por essa razão, de urgente necessidade de divulgação e conhecimento de todos/as.

Dentre eles estão os Pactos Internacionais sobre os Direitos Civis e Políticos e sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotados separadamente a partir de 1966, documentos essenciais para a garantia dos direitos humanos na ordem internacional, dada sua força jurídica no âmbito das relações internacionais. Outro destaque vai para o primeiro documento a afirmar que os povos são também titulares de direitos humanos, a Carta Africana dos direitos humanos e dos Direitos dos Povos, assinada na XVIII Conferência de Chefes de Estado e Governo, reunida em Nairobi, no Quênia, em 1981. Até então só havia o reconhecimento do direito dos povos à autodeterminação, claramente declarada no documento de fundação das Nações Unidas, mas a Carta Africana, afirma os direitos dos povos à existência enquanto tal, a livre disposição de sua riqueza e recursos naturais, ao desenvolvimento, à paz, à segurança e a preservação de um meio ambiente sadio. Merece ainda ser citado o alto índice de desconhecimentos da Declaração Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, resultado da Conferência de Durban, na África do Sul em 2001. Essa foi certamente uma das mais conturbadas conferências da agenda social da ONU que marcou os anos de 1990, mas mesmo considerando as dificuldades enfrentadas, a Declaração de Durban representa um importante passo na luta contra os preconceitos e as discriminações, e aponta como um dos meios para sua eliminação a educação⁹. Ainda entre os documentos pouco conhecidos pelos/as entrevistados/as, estão dois marcos normativos importantes para a afirmação dos direitos humanos no Brasil. São eles o Programa Nacional de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Da análise desses dados é possível perceber, mais uma vez, o distanciamento desses docentes em relação ao tema dos direitos humanos, situação que se explica, em parte, pela ausência desse debate nos processos de formação inicial e continuada dos/as professores/as. Os direitos humanos não são objeto de estudo ou análise nos cursos de História, tampouco nos de Formação Pedagógica, conforme declaração dos/as entrevistados/as. Isso denota a ausência de diálogo entre os campos da História e, em especial, da Educação com o tema, que parece em alguns momentos restrito à área do Direito.

⁹ Sobre a Conferência de Durban ver Alves (2002a) e (2002b), para os outros documentos ver Comparato (2004).

Mas por outro lado, já é possível avistar aqui uma relação que se afigura intrínseca entre o ensino de história e os direitos humanos, ainda que apenas sob o ponto de vista da inserção desses marcos nos conteúdos ensinados. Essa modalidade de aproximação não define por si só uma proposição de educação em direitos humanos, mas faz parte dela como um elemento importante para a sua efetivação.

Nesse sentido, a educação em direitos humanos pode contar com o ensino de história como um eficiente aliado, já que defende práticas sistemáticas e integradas ao currículo escolar, que não caracterizem aulas específicas sobre o tema ou ações casuais, e sim uma proposta que atravesse e oriente as disciplinas e as atividades escolares. É certo que para um real efeito dessa proposta outras dimensões são necessárias e algumas delas são vistas pelos/as professores/as nas relações estabelecidas por eles/as entre educação, ensino de história e direitos humanos.

Relações entre educação e direitos humanos: uma aliança com o ensino de história

“Como é que a história entra nessa história? Através da idéia de tentar fazer perceber que o aluno é um agente social, tentar fazer com que ele possa perceber que o mundo dele é um mundo construído, é um mundo inventado, não é um mundo natural, que o social é uma invenção humana, sim, e que essas ações humanas têm objetivos claros. Eu acho que esse é o papel da história em sala de aula, fazer com que o aluno possa perceber isso, que ele possa perceber que ele pode ser um agente, que ele possa perceber que o mundo que ele vive é um mundo construído historicamente.”

Diante do pedido para identificar alguma relação entre educação e direitos humanos, apenas uma professora citou diretamente a educação como um de seus componentes. Apesar de em diferentes momentos da entrevista a maioria dos/as professores/as sinalizar para a questão do direito à educação – juridicamente garantido pela legislação brasileira – através de referências às obrigações do Estado, apenas uma vez a educação foi identificada explicitamente como um direito universal.

Nesta relação com os direitos humanos, a educação é pensada como fonte de informação e meio de efetivação dos direitos pela metade dos/as professores/as entrevistados/as. Apesar do reconhecido desconhecimento do tema por parte dos/as professores/as, não se pode creditar a ele a dificuldade de conceber a educação como

um direito humano, a ausência desse reconhecimento é sentida também na própria literatura sobre os direitos humanos em sua relação com a educação¹⁰.

Mas, por outro lado, a escola também é vista como um espaço de experimentar a cultura dos direitos humanos por pouco mais da metade dos/as entrevistados/as. Nesse contexto destaca-se o papel do/a professor/a através do reconhecimento de que é ele/a um dos principais agentes de promoção desse ambiente, e por isso torna-se fundamental a revisão de suas próprias posturas, suas formas de conduzir a relação com os alunos e alunas, com a escola e com o conhecimento. Esse tipo de vivência democrática e norteada pela experiência cotidiana dos direitos humanos, porém, não é a situação mais comum segundo a observação dos/as professores/as entrevistados. A maioria dos depoimentos revela uma realidade de autoritarismo, de desrespeito às diferenças e as liberdades individuais e de violação dos direitos humanos dentro das escolas.

Para boa parte dos entrevistados essa situação se explica, em parte, pela da variedade de questões que a atual realidade coloca hoje para o professor e para as escolas. Mesmo não tendo formação para exercer determinados papéis, os/as professores/as precisam assumir certas responsabilidades, pois são muitas vezes as únicas referências para os/as alunos/as. E isso passa por dar conselhos ou até ter que assumir alguma posição diante de denúncia grave de violação de direitos. Essa é, certamente, uma situação muito complicada para os/as professores/as que muitas vezes se sentem ameaçados e acabam por se omitir. Daí a necessidade de ampliar o debate acerca dos direitos humanos, já que a presença sistemática e reflexiva dessa temática é pouco significativa nas escolas.

Se por um lado, os direitos humanos podem servir como norteador das atividades pedagógicas, assim como das práticas diárias de convivência e administração da escola pública, buscando promover algum tipo de transformação individual ou coletiva no âmbito das realidades subjetivas e sociais desse público tão duramente marcado por carências; por outro lado, a experiência na escola pública também pode promover transformações nas concepções de direitos humanos dos/as professores/as, que em geral são oriundos de outros grupos sociais e ambientados em outros meios.

Falta de reflexão sobre o tema é explicitada em muitos depoimentos e as relações entre educação e direitos humanos não aparecem sistematizadas na forma de uma proposta de educação para os direitos humanos. Mas, mesmo sem essa

¹⁰ Ver Haddad (2003)

proximidade, é possível notar na fala dos/as professores/as a presença de alguns elementos fundamentais para a concepção emancipatória, principalmente quando buscam relações entre o ensino de história e os direitos humanos.

De uma forma geral, a maior parte dos/as professores/as entrevistados/as não identifica no ensino de história um espaço privilegiado para a relação entre a educação e os direitos humanos. Eles/as acreditam que todas as disciplinas têm o mesmo papel nessa relação, pois, num primeiro momento, a questão da experiência dos direitos humanos na sala de aula e na escola parece ocupar certa centralidade. Nesse sentido, a postura do/a professor/a, a forma como conduz a relação com os alunos e alunas, com o conhecimento e com a escola é mais valorizada do que as características próprias da disciplina em si e dos conteúdos ensinados.

É possível notar, também, que uma das grandes preocupações que aparece nos depoimentos está localizada na questão do respeito à diferença e no relacionamento com o outro¹¹. A discriminação, o preconceito e a agressividade que marca boa parte das relações entre os/as alunos/as são destacados pelos/as professores/as como situações que precisam receber maior atenção, tanto por parte da escola quanto dos próprios/as professores/as. Se por um lado, essa é uma situação que atravessa todas as disciplinas e, por isso, merece estar no foco de atuação da escola como um todo, por outro lado, alguns depoimentos concordam que os conteúdos específicos do ensino de história favorecem a abordagem dessa questão de maneira a envolver especialmente essa disciplina. Essa adequação da história para o tratamento dessa temática se deve à própria característica do seu objeto. Essa especificidade, porém, não dá ao ensino de história nenhum privilégio, pois na opinião desses professores o centro da questão estaria na abordagem e não no conteúdo em si.

Dessa forma, ao destacar a importância do exemplo nos comportamentos, das atitudes nos relacionamentos e das abordagens no tratamento do conteúdo, os/as entrevistados/as apontam para a centralidade docente nas relações entre direitos humanos e educação. E ao se privilegiar papel do/a professor/a nessas relações, coloca

¹¹ Vale destacar aqui que, no que se refere à questão da diferença, a noção predominante entre os/as professores/as entrevistados/as é aquela orientada ao respeito e à tolerância ao “outro”, sem que isso provoque qualquer impacto sobre os procedimentos didáticos e/ou à seleção dos conteúdos, tal como sugeriria uma abordagem intercultural (ver Candau, 2003).

em pauta suas concepções de educação e, no que se refere ao ensino de história, suas concepções sobre a própria disciplina e sua mediação didática¹².

Ainda que os/as entrevistados/as não creditem privilégio ao ensino de história na sua relação com os direitos humanos, mesmo reconhecendo as especificidades de seus conteúdos para o tratamento dessa temática, ao considerar, nas entrevistas, os elementos que dão conta dos aspectos referentes às suas concepções sobre a prática docente, é possível identificar uma possibilidade de aliança. As concepções de educação e de história desses/as professores/as parecem corresponder em objetivos e interesses à proposta de educação em direitos humanos defendida aqui como uma prática emancipatória.

Analisando as entrevistas é possível perceber que os/as professores/as defendem a educação em sua função como transformadora da realidade social, principalmente no sentido de proporcionar autonomia suficiente para que o/a aluno/a se veja como agente dessa transformação. Em relação ao ensino de história, identificado com as funções mais gerais da educação, espera-se que ele seja capaz de promover uma visão crítica da realidade através da reflexão histórica, o que permitiria a percepção da realidade social construída historicamente a partir da ação dos grupos humanos em seu tempo.

Dessa forma, estariam sendo formados sujeitos autônomos, críticos e conscientes de sua capacidade de ação no coletivo, o que contribui para o processo de empoderamento¹³, defendido como um dos principais pilares da educação em direitos humanos.

Outro ponto de contato que é possível vislumbrar a partir dos depoimentos é através da perspectiva do “educar para o nunca mais”¹⁴, considerada de especial importância para educação em direitos humanos. Diante do pedido para identificar a existência de algum tipo de relação entre o ensino de história e os direitos humanos, muitos professores fazem imediatamente referência a situações históricas de violação, como, por exemplo, a ocorrência de regimes autoritários em diferentes épocas e

¹² Sobre as relações entre concepções de história e a prática pedagógica do/a professor/a de história ver especialmente Basso (2000).

¹³ Para Fritzsche (2004), a palavra chave na educação em direitos humanos é *empowerment* – ou empoderamento, conforme tradução do termo. Esse processo visa promover a formação de sujeitos de direitos e deveres, em nível individual e coletivo, capazes de exercer de forma ativa e participativa sua cidadania, tendo como foco especial grupos que historicamente têm tido menor condição de participar de processos de decisão (Candau, 2001).

¹⁴ O lema “educar para el nunca más”, instituído como um dos eixos da educação em direitos humanos na tradição bibliográfica da América Latina sobre o tema, se coloca no sentido de produzir uma memória histórica capaz de ajudar a romper com a cultura da impunidade e do silêncio sobre os processos históricos de violação dos direitos humanos (Candau, 2001).

sociedades, considerando aí desde as monarquias absolutistas da Europa moderna até os regimes fascistas e as ditaduras militares do século XX. Outros também destacam a recorrência de processos de dominação e manipulação das massas pelas elites políticas e econômicas, incluindo tanto os processos revolucionários da Europa dos séculos XVIII e XIX, quanto à própria organização da sociedade capitalista. De uma forma geral, a maioria dos/as entrevistados/as apontam para a valorização desses exemplos históricos – de violação aos direitos humanos, discriminação, intolerância, negação das igualdades e das liberdades humanas – como estratégia adotada pelo ensino de história no sentido de formar consciências capazes de lutar contra sua repetição. Dessa maneira, não me parece precipitado aceitar que há aí uma possibilidade de aprofundamento da relação entre o ensino de história e a educação em direitos humanos na perspectiva do “educar para o nunca mais”.

Como já foi apontado anteriormente, outro aspecto igualmente presente na fala dos professores, quando da tentativa de encontrar esses espaços de relacionamento entre história e direitos humanos, é o desenvolvimento da capacidade de reconhecer e conviver com as diferenças, capacidade essa que faz parte dos objetivos do próprio ensino de história e se constitui como um elemento bastante valorizado na educação em direitos humanos. Na relação com os conteúdos essa questão aparece relacionada ao estudo das sociedades orientais, em especial ao processo de expansão da sociedade árabe, e ao estudo das características religiosas das sociedades, com destaque para o processo de Reformas Religiosas e o relacionamento entre as grandes religiões monoteístas. Apenas um professor usou como exemplo a organização das religiões afro-brasileiras¹⁵

Se a relação entre o ensino de história e os direitos humanos passa pelo empoderamento, pela formação de uma memória histórica que combata cultura da impunidade e proporcione o reconhecimento das diferenças, pela formação de sujeitos autônomos conscientes de seus direitos e deveres, e capaz de agir no coletivo buscando o bem comum, seria razoável propor que o ensino de história – ao menos no âmbito das idéias apresentadas aqui – ainda que não se constitua como lugar exclusivo para a realização de uma proposta de educação em direitos humanos, pode ser considerado como um espaço privilegiado que não deve ser negligenciado.

¹⁵ Mais uma vez vale repetir as limitações desse tipo de referência à questão da diferença (veja nota 7).

Mesmo afirmando que as diferentes disciplinas ocupam lugares semelhantes na relação entre educação e direitos humanos, pois o elemento definidor está localizado mais na postura do/a professor/a e menos nos conteúdos lecionados, os/as professores/as entrevistados/as apontam para alguns espaços de especificidade do ensino de história. Espaços esses que ora se referem às facilidades de inserção do tema dos direitos humanos no próprio objeto da história, ou seja, as ações realizadas e as relações estabelecidas entre grupos humanos, e ora se apóiam nas concepções e nas funções esperadas para o ensino da disciplina. Sendo assim, reconhecem a existência de possibilidades de diálogo promovidas por características próprias à disciplina, indo ao encontro da idéia que afirma a necessidade de envolvimento de todo o ambiente escolar no compromisso da educação em direitos humanos – que atravessa o currículo escolar entendido como uma unidade pedagógica –, mas pretende destacar o ensino de história como lugar privilegiado a partir dos espaços criados pelas suas próprias reflexões. Espaços esses que não podem deixar de ser aproveitados.

Considerando as dificuldades provocadas pelo distanciamento dos/as professores/as em relação ao tema, é interessante notar que suas formas de conceber as relações possíveis de serem estabelecidas com a história são bastante coerentes com as assertivas da educação em direitos humanos como uma prática emancipatória, conforme apresentadas. As críticas às tradições historiográfica e didática que estabelecem relações autoritárias e pretendem construir espaços homogeneizadores reafirmam a história como um lugar de inclusão e valoriza o seu potencial transformador, principalmente a partir da defesa de uma concepção de história que seja capaz de reconhecer as diferenças e promover a ampliação da cidadania e a democratização da democracia.

Se esse é um discurso que corre o risco de cair no vazio, já que muito se fala nesse sentido e pouco se vê realizado na prática; ele é também uma bandeira de esperança, que reforça a idéia que concebe a educação como lugar da utopia e o papel do professor e da professora como uma forma de luta e de responsabilidade social.

Referências

ALVES, J. A. Lindgren (2005) *Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade*. São Paulo, Perspectiva.

____ (2003), *Os Direitos Humanos como tema global*. São Paulo: Ed. Perspectiva.

___ (2002a), “As conferências sociais da ONU e a irracionalidade contemporânea” In ALVES, J.A. Lindgren; TEUBNER, Gunther; ALVIM, Joaquim L. de R. & RÜDIGER, Dorothee S. *Direito e cidadania na pós-modernidade*. Piracicaba: Ed. Unimep.

___ (2002b), *A Conferência de Durban contra o racismo e a responsabilidade de todos*. Revista Brasileira de Política Internacional, 45(2).

BASSO, Itacy Salgado. (2000) “As concepções de história como mediadoras da prática pedagógica do professor de história” in DAVIES, Nicholas (org), *Para além dos conteúdos do ensino de História*. Niterói, EdUFF.

BAZÍLIO, Luis Cavalieri. (2003), “Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente” In BAZÍLIO, Luis Cavalieri e KRAMER, Sônia (orgs.) *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo, Cortez.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita (1994). “Os Direitos Humanos como valor universal” in *Lua Nova*, n. 34, São Paulo, CEDEC.

CANDAU, Vera M. F.(org.).(2006), *Educação intercultural e cotidiano escolar*.Rio de Janeiro: 7Letras.

___ (org.). (2005), *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A.

___ (coord.). (2003), *Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro, DP&A.

COMPARATO, Fábio Konder. (2004), *A afirmação histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo, Saraiva.

HADDAD, Sérgio. (2003). *Relatório Brasileiro para o Direito Humano à Educação*. Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais.

LEMOS, Cleide de Oliveira. (2001), *Mudanças geradas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente onze anos depois*. Consultoria Legislativa, disponível em www.senado.gov.br

LIMA Jr., Jayme Benvenuto. (2001). *O caráter expansivo dos Direitos Humanos na afirmação de sua indivisibilidade e exigibilidade*. Texto apresentado na oficina sobre Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais, dentro das atividades do Fórum Social Mundial, disponível em <http://libertas.uol.com.br/>.

MAGENDZO, Abraham. (2000), “Educación en Derechos Humanos en América Latina: temas, problemas y propuestas. Una síntesis analítica de la reunión de Lima.” In CUÉLLAR, R. (ed.) *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*. Costa Rica: IIDH, USAID, Fundação Ford.