

5

Ouvindo professores, buscando alianças

Retomando as idéias já trabalhadas no Capítulo 2, podemos afirmar que, se diante das mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas parece ter ocorrido um rompimento com o passado, o ensino da história pode ser visto como um elemento importante na tentativa de recuperação desse vínculo. Essa função é possível a partir da consideração do seu caráter formativo e transformador, e aqui me refiro tanto ao processo de formação do indivíduo, como também da sociedade, pois as relações entre história e cidadania se verificam desde sua constituição como disciplina. No entanto, esse papel assume conformações várias de acordo com as concepções de educação e de história às quais o ensino de história esteja vinculado, concepções essas que orientam a seleção de conteúdos, de procedimentos e objetivos válidos para essa disciplina.

Com o propósito de analisar o ensino de história como lugar privilegiado – porém não exclusivo – para o estabelecimento de relações entre Educação, Direitos Humanos e Democracia, no sentido da construção de uma prática emancipatória, este capítulo tem por objetivo reconhecer as possibilidades de estabelecimento dessa aliança, através da identificação e análise das concepções sobre o ensino dos/as professores/as entrevistados, sobre o tema dos Direitos Humanos e as relações estabelecidas a partir daí.

5.1

Algumas concepções sobre o ensino de história

Na afirmação do seu papel formativo e de seu potencial transformador, pode-se concluir do estudo dos especialistas – conforme já apresentado no Capítulo 2 – que a função desejada para o ensino de história é a construção de uma visão crítica da realidade a partir da reflexão histórica, o que permite ao/a aluno/a reconhecer e respeitar diferenças, identificar e analisar as mudanças sociais, e perceber as possibilidades de ação individual no coletivo. Dessa forma, o ensino de história cumpriria a sua função ao mostrar para os alunos e alunas

suas próprias potencialidades, fazendo-os se identificar como um agente social, sujeito de sua própria história e da história do seu tempo.

Os depoimentos do/as professores/as entrevistados/as por essa pesquisa parecem convergir para essa concepção de ensino de história. Ao menos no que se refere à formulação das idéias – já que não foi possível verificar a prática – essa parece ser uma recorrência, o que indica certo consenso nas expectativas em relação ao desenvolvimento da disciplina e das reflexões sobre o seu processo de ensino e aprendizagem.

5.1.1 Desafios para o ensino de história

Diante do questionamento sobre a existência de desafios especificamente colocados para o ensino de história, todos/as os/as professores/as afirmam que aqueles já citados em relação à educação de forma mais ampla, obviamente, atingem também o ensino de história, dando destaque especial para as questões referentes às dificuldades cognitivas dos alunos e alunas. É fácil perceber que para o estudo da história os problemas relacionados à leitura e interpretação de textos são cruciais, além disso, também são fortemente sentidas as dificuldades em relação à localização espacial e temporal.

“Aliás, muita dificuldade que nós sentimos na história é isso. Porque a gente trabalha basicamente com textos, ou quando não é isso, com mapas. Pede para as crianças colorirem os mapas, para elas se localizarem no espaço e no tempo em relação à matéria. Mas, se o aluno não consegue interpretar um texto, fica muito difícil. Por exemplo, eu trabalho com vocabulário sempre, mas é sempre muito difícil. Porque falta uma bagagem que o aluno não adquiriu nas séries iniciais.”
(Thomaz)

Sobre a localização dos motivadores dessas dificuldades, mais uma vez são indicadas questões que se localizam fora da escola.

“Eu acho que tem sim. Eu acho que tem, porque assim, os meninos acabam não tendo, pelas milhões de carências da vida deles, eles acabam tendo pouquíssima informação de tudo e sempre sendo muito incapazes de estabelecer relações, de questionar as coisas. A primeira coisa, é óbvio, é que o tempo cronológico para eles não existe; 500 anos ou 200 anos é a mesma coisa que 2000 anos. E assim, eles não têm informação nenhuma e fica muito difícil para esses meninos e

meninas ver algum sentido naquilo ali. Por que você está ensinando Revolução Francesa? Como é que a Revolução Francesa faz parte da vida deles? Eu acho que muitas vezes a gente teoriza muito sobre isso, sobre como a Revolução Francesa pode instaurar alguma coisa no mundo mas, você não consegue ligar com eles, você não consegue fazer essa ligação, eu acho que é muito difícil, e como eu acho que eles lêem muito pouco, eles têm uma dificuldade enorme com a história. Eles escrevem muito pouco, eles lêem muito pouco, quando eles pegam qualquer texto, eles são incapazes de interpretar ou eles interpretam muito mal, e têm uma grande dificuldade e aí você acaba tendo um trabalho dobrado de trabalhar qualquer texto, eles não podem trabalhar um texto sozinho, porque eles não vão entender sozinhos.”
(Beatriz)

Nesse depoimento vê-se identificado também uma outra ordem de problema comum, a dificuldade de criar relações entre o conteúdo estudado e a realidade dos/as alunos/as, ou seja, a dificuldade de fazer a história efetivamente ter significado para esses alunos/as. Alguns/mas professores/as mostram um empenho notável neste sentido:

“Eu acho que um outro desafio é fazer com que o aluno entenda a importância de estar ali lendo e tentando entender aquilo que a gente está transmitindo. E mais ainda, a gente não pode pegar, por exemplo, um tema qualquer, sei lá, Revolução Mexicana, e cair de pára-quedas ali com aquele tema. A gente tem que tentar o máximo possível articular aquilo com a realidade, por exemplo, da reforma agrária, do MST, das reivindicações, da Constituição de 88. Mostrar que a Revolução Mexicana garantiu os direitos trabalhistas também. Não alcançou seu programa máximo, do ponto de vista dos camponeses, mas teve avanços. Que nada é dado. E mostrar também a luta dos trabalhadores aqui no nosso país. E hoje? Quais são as tarefas? A reforma agrária ainda é, como diz, o MST, “urgente e necessária”? Ou não? Nós já superamos essa questão? Então, a maneira da gente provar para o aluno que a história é importante é tentar a todo momento articular com a realidade que nós vivemos. Senão fica realmente uma coisa sem sentido, decoreba, fica uma coisa chata. Se ele não se identificar em alguma coisa com aquilo...”
(Thomaz)

Diante dessa mesma questão, a professora introduz um elemento complicador para essa tarefa de fazer a história se aproximar da realidade vivida pelos/as alunos/as.

“Eu acho assim, que tem uma... aquela coisa mesmo de aceleração do tempo nas últimas décadas, uma aceleração do tempo. É muito difícil você pegar os alunos hoje, e conseguir de alguma forma que eles consigam se situar cronologicamente, que eles consigam fazer relações com épocas passadas. Isso é muito mais grave quando você tem pessoas com uma defasagem de informação muito grande. Que é uma defasagem que a gente não consegue nem qualificar direito, porque elas têm muita defasagem. E, quando você lida com juventude, aí é uma coisa complicada, porque o mundo deles realmente é outro. Você até tenta

se aproximar do mundo deles, mas é difícil, eu acho que é um desafio fazer do seu conteúdo algo que possa ser realmente significativo para eles e que possa fazer meio que uma ponte disso.”

(Beatriz)

Outra professora concorda que essa característica dos tempos atuais, que impõe seu impacto sobre todas as relações humanas, e entre elas a educação de uma maneira geral, traz um impacto específico ao ensino de história, conforme já havíamos apontado no capítulo 2.

“Agora, em relação à educação mais geral, eu acho essa coisa da relevância dos conteúdos, é uma dificuldade! O que continua a ser relevante nesse mundo em mutação, entendeu? É tão difícil você fazer essa seleção. E eu tenho pensado nisso. Num mundo que muda tanto, das coisas que ninguém se preocupa em guardar nada, memorizar nada, a memória parece que desaparece, e a gente que trabalha com ela, ela é fundamental na nossa área, parece que tudo é tão oco de sentido, sabe? Nada você precisa guardar, nada você precisa pesquisar, porque você a qualquer minuto acessa o computador... E não é bem a realidade dos nossos alunos, entendeu? Essa mutabilidade das coisas dá impressão de que a memória é descartável, entendeu? Não se memoriza mais uma poesia, não se relata convivências familiares, eu acho que isso é um retrato um pouco do mundo da gente e daí a confusão da gente em escolher o que é importante. Para gente é difícil, para essa turma ainda que de outra geração diferente da minha, entendeu? (...) E a gente trabalha com isso, não é? Com história, com o tempo, com o passado. E essa coisa da memória que acho incrível isso. Ninguém se preocupa com memória, guardar memória, do lugar, do espaço, as coisas são destruídas, derrubadas, os relatos, as convivências...”

(Cândida)

Alguns/mas professores/as percebem aí uma necessidade da escola e dos/as educadores/as repensarem os seus papéis e funções.

“A sensação que eu tenho é que a gente não encontrou muito o rumo de como colocar a história nesse novo mundo. (...) acho que está muito perdido. Eu acho que... a sensação que eu tenho, é que o currículo de história está vivendo a crise da história como disciplina.”

(Patrícia)

“Acho que às vezes a gente não sabe o que a gente quer em sala de aula. Acho a gente não sabe nem em que sociedade nós estamos. Têm uns caras que parecem que estão na França do século XIX, e outros que estão morando em Paris, outros estão dando aula naquelas escolas inglesas lindíssimas com todos aqueles alunos de terno e gravata.”

(Renato)

“Eu acho que a gente tem que repensar os currículos, a gente tem que repensar como a escola é organizada, a gente tem que repensar qual é a função da educação, mas eu não vejo muito isso sendo feito ou se isso é feito não chega

nos/as professores/as que estão efetivamente atuando. Então eu acho que a gente não sabe mais porque que a gente está ensinado, o que é que a gente está ensinado, qual é a finalidade daquilo que a gente faz”
(Beatriz)

De uma maneira geral, os depoimentos convergem para posições muito semelhantes entre os/as professores/as entrevistados/as. Estão todos/as muito atentos/as às condições históricas e sociais nas quais estão inseridos seus alunos e alunas e a própria escola. A formação na área de ciências sociais parece-me favorecer – e não determinar – esse tipo de olhar, pois o trabalho com a ciência de referência desses/as professores/as implica numa atenção constante em relação às conjunturas sociais e os processos históricos aos quais elas se associam. Por isso a presença marcante de questões relativas à interferência do contexto social no desempenho dos/as alunos/as e a preocupação com a adequação dos conteúdos a essa realidade.

No entanto, a ausência de um espaço regular de reflexão sobre as questões pedagógicas que permeiam a prática cotidiana desses/as professores/as inviabiliza o processo de construção de propostas coletivas para a tentativa de abrandamento dos problemas apresentados. E sendo assim, os/as professores/as se sentem pouco potentes na busca de proposições práticas de superação dessas questões, já que esta se converte num caminho bastante solitário. Mas mesmo diante de certo desânimo em relação às possibilidades de solução, eles/as ainda acreditam na força transformadora da educação, e para isso propõem uma revisão de papéis para ensino de história.

5.1.2 Novos papéis para o ensino de história?

A maior parte dos professores afirma que a história tem as mesmas funções e papéis da educação considerada de uma forma em geral.

“Eu acho que vale para todas as matérias. Como te falei, eu vejo a educação, o conhecimento, como um instrumento de divisão do poder. Você está transferindo conhecimento, ao mesmo tempo, poder. Está dando um pouquinho de poder nas mãos de quem recebe. Então, eu vejo a história nessa perspectiva, assim como todo processo educativo, não vejo de outra forma. É o que me move.”
(Thomaz)

E nesse sentido, o ensino de história também assume as mesmas possibilidades de transformação da vida individual e coletiva por meio do processo de empoderamento do/a aluno/a, conforme analisado no Capítulo 3. Um dos depoimentos faz uma relação bastante clara sobre o papel da disciplina na construção de indivíduos autônomos e cientes de suas capacidades de ação no coletivo.

“Eu primeiro penso na função da escola, de estar resgatando mesmo os alunos. (...) 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. E aí tentar colocar algumas questões para os alunos, para ver se eles conseguem se reconhecer nesse mundo, se ele consegue... Como é que ele se reconhece nesse mundo, como é que ele se percebe nesse mundo, quais são as ações que ele promove ou que poderia promover de mudança ou de manutenção. Eu acho que essa é a função principal do ensino de história.”
(Renato)

Criar a consciência desta capacidade de ação, também defendida por outros/as professores/as como uma das funções do ensino de história, estaria estreitamente vinculada à identificação da historicidade dos processos sociais, ou seja, da percepção de que a realidade social é construída historicamente e que os motores de mudança dessa realidade incluem a ação dos grupos humanos.

“Olha, o papel do ensino de história, eu acho que é você perceber que as coisas mudam. E que é importante, e porque elas mudam é que a gente pode se engajar

no sentindo dessa mudança, entendeu? Que você não tem que aceitar as coisas como elas são. Ou que elas podem ir também para uma direção, que não é o vento que empurra, entendeu, existem forças que encaminham para aquele lado, que você pode se agregar a elas em determinada direção. Então essa coisa de perceber que a história muda, que a vida muda e que a gente faz parte dessa mudança, ajuda e é uma coisa importante.”

(Cândida)

“À medida que a história lida com seres humanos, com a ação dos homens no tempo, dos grupos sociais no tempo, à medida que o aluno percebe isso ele se percebe também como ator. Eu acho que pode ser criado aí um vínculo.”

(Marcio)

Fazer com que os alunos e alunas sejam capazes de perceber essa historicidade é uma das principais funções do ensino de história para a maioria dos/as entrevistados/as. Ao identificar o processo histórico de produção do seu meio social, o/a aluno/a estaria apto a perceber a presença da história no seu cotidiano.

“Eu quero que os caras consigam ao mínimo ter a percepção do tempo histórico. Perceber que o mundo que eles vivem é um mundo historicamente construído, que as coisas não são naturais. Que o mundo é construído, que as ações humanas têm objetivos. Nem que os objetivos sejam os objetivos mais básicos como o de comer, por exemplo. Se eles conseguirem perceber isso, se eles conseguirem perceber, por exemplo, que quando eles vão ao shopping e gostam de uma roupa, ou gostam de uma pessoa, gostam de um tipo físico ou estético, que têm uma carga histórica por trás disso. Claro que não é só uma carga histórica, têm outras coisas, mas história tem também. Para que eles consigam ter uma pequena, uma breve percepção que seja de que tem história em tudo. Está bom, nem em tudo, em bastante coisa. Nas nossas coisas mais cotidianas, no nosso dia-a-dia a história está ali presente..”

(Renato)

Outro importante aspecto levantado pelos/as professores/as como uma das funções do ensino de história é o reconhecimento e respeito às diferenças, ainda que isso seja visto como um objetivo gradual.

“Mas eu acho que conhecer essa história, independente de qual delas, eu acho que pode ajudar, sim, a compreender um pouco mais o mundo, a criar possibilidade de atuar, a entender o outro, a respeitar o diferente. Eu acho que a disciplina se presta muito para isso. Quando você olha outras culturas em tempos diferentes, ou em espaços diferentes do seu, tem um olhar que vai trabalhar a questão do preconceito, dessa alteridade. Eu acho que a gente pode não perceber de imediato essa resposta, mas eu acho que de certa forma isso está plantado ali, pelo menos um estranhamento, não é? Ele vai em algum momento aparecer.”

(Luciana)

Ao mesmo tempo é observada a dificuldade dos próprios/as professores/as de lidarem com as diferenças encontradas na sala de aula, o que nem sempre eles

reconhecem. Apenas uma professora apresentou essa preocupação afirmando a necessidade do professor perceber as diferenças ao seu redor. Ainda sobre a questão da diferença, é preciso que isso esteja refletido no próprio conteúdo estudado, como forma de marcar a possibilidade de construção de visões de mundo diferentes em outros tempos e espaços.

“Inclusive a gente estava pegando isso agora, duas visões da colonização. É bom que ainda aparece no livro... Não fica só aquela visão de defender os povos colonizados. Obviamente que é para lá de necessário e inevitável, mas também aparece de apresentar a visão de quem defende o colonizador, para fazer esse contraste, para fazer eles pensarem, debaterem, que as coisas não têm uma visão só. Que os fatos eles são vistos e vividos de formas diferentes, sentidos de forma diferente.”
(Ivete)

No conjunto dos depoimentos é possível perceber que existe uma tendência mais ou menos coesa em relação ao que os/as professores/as esperam do ensino de história. A maioria aponta para a formação de indivíduos capazes de exercerem seu papel como atores de suas histórias pessoais e conscientes de suas possibilidades de inserção no contexto social como a principal função do ensino de história, formação essa marcada pela habilidade de realizar uma leitura crítica da realidade – aspecto destacado por treze entre os/as quinze entrevistados/as. Nesse momento fica clara a aproximação à educação em Direitos Humanos a partir da perspectiva do empoderamento.

Através das aulas de história é possível, necessário e desejável que os alunos possam reconhecer a realidade como uma construção, um processo histórico que tem por motor a própria ação humana e que assume características próprias de acordo com o tempo e o espaço nos quais se localizam as sociedades. Nesse sentido é mais aceitável pensar na possibilidade de mudança social a partir da mobilização e da organização dos grupos sociais. A desnaturalização dos processos sociais permite acreditar na possibilidade de construção de novas realidades. Dessa forma o ensino de história contribui para o processo de empoderamento dos/as estudantes.

Tomando essa como a perspectiva majoritária para o ensino de história defendida entre os/as entrevistados/as – perspectiva que é também a mais comum entre os atuais estudos acadêmicos da área – creio ser razoável aceitar a possibilidade de aliança entre o ensino de história e a educação em Direitos

Humanos, ao menos no que se refere a essa coincidência de objetivos. Mas os/as professores/as declaram que essa intenção não é suficiente, é preciso atenção os conteúdos tratados no ensino desta disciplina assim como para os processos como são trabalhados.

5.1.3 Que história ensinar?

Diante desse questionamento, todos os/as professores/as deram mais importância para a abordagem dos conteúdos, situação que remete diretamente a concepção de história que orienta a prática pedagógica. Nessa direção a maioria dos/as professores/as se coloca abertamente contra a abordagem da história política tradicional:

“Não estou muito preocupado se os caras vão saber qual o nome do rei da Mesopotâmia, ou sobre os fenícios, ou sobre o Tutancâmon, ou sobre... Se eles souberem, legal, eu vou gostar muito. Mas se eles não souberem, mas conseguirem perceber que o mundo que eles vivem é um mundo que tem história por detrás de todas as coisas que eles tocam...”
(Renato)

Se a crítica à chamada História Tradicional é consenso entre os/as entrevistados/as, no que se refere à tendência historiográfica que prevalece nos depoimentos, não foi possível identificar uma convergência tão clara. No entanto, a maior parte dos professores revela em sua fala uma abordagem muito próxima da história social e cultural:

“Por exemplo, o período da República Velha, nesse período pensar as revoltas como um tema para aula. Pensar, por exemplo, Canudos, Contestado, Armada, Vacina, Chibata, (pausa) Tenentismo, especificamente os Dezoito do Forte, Semana de Arte Moderna – que para mim não deixa de estar nesse quadro mais geral que eu acabei criando das revoltas da República Velha. E falar desses temas e tentar dar certas abordagens. E aí eu acho que talvez seja mais forte as revoltas Armada, Chibata, Canudos, Contestado e Vacina. Acho, por exemplo, sobre a Revolta da Vacina tem um monte de coisa para se fazer em sala de aula. A gente pode fazer um monte de coisas. A gente tem, por exemplo, a gente pode usar... Sempre que eu estou pensando em Revolta da Vacina, eu estou sempre pensando no Bota Abaixo, não consigo pensar alguma coisa diferente. E se eu estou pensando o Bota Abaixo, eu estou pensando no pobre passando pelo

processo de especulação imobiliária dentro da cidade e de expansão da cidade, sempre penso isso junto.”

(Renato)

“Um conteúdo que eu acho que é importante, e que às vezes isso é questionado, seriam, por exemplo, as civilizações da Antigüidade ocidental. Compreender um pouco nosso modo de pensar passa também por conhecer onde as idéias nascem, em um outro contexto histórico, em uma outra realidade. Então, eu acho muito interessante. Dependendo da abordagem, se você faz uma abordagem pelo viés cultural os alunos gostam muito. Eu acho que isso é interessante, acho que isso é importante. Por exemplo, abordar a Grécia pela mitologia grega, essa busca de entendimento do próprio homem, que homem era esse que vivia na Grécia? Eu acho que isso é um caminho interessante.”

(Luciana)

Mas em outros depoimentos ainda é possível perceber algumas ênfases na história econômica do capitalismo.

“(entrevistado) Eu acho que todos eles convergem para chegar no capitalismo. Se eu tivesse que dizer, até onde a gente quer chegar, eu acho que o essencial, do essencial, do essencial, é chegar a sociedade contemporânea.

(pesquisadora) É a história do capitalismo?

(entrevistado) A sociedade contemporânea é capitalista! Então, generalizando, o capitalismo passou por várias fases. Hoje em dia não é mais a mesma fase do capitalismo industrial, agora, tem um capitalismo financeiro muito forte. Hoje, o capital ele não está mais só voltado para a produção, você tem um capital especulativo que está produzindo um novo tipo de sociedade. Todas as crises no capitalismo aí do final século XX, estão relacionadas a essa gradativa transferência de capital produtivo, para o capital especulativo que não gera emprego. Você gera toda uma crise no capitalismo, que eles têm que aprender a lidar. Então eu acho que o capitalismo seria o conceito talvez mais importante de todos, no sentido de que todos os outros conceitos, eles querem contar a história do capitalismo, quer dizer o objetivo é chegar até lá. E talvez, se eu tivesse que escolher um, seria discutir o conceito do que é uma sociedade capitalista. Se a pessoa conseguir entender isso, ela entende tudo o que está acontecendo no mundo.”

(André)

É possível, então, perceber uma pluralidade de concepções de história que orientam e sustentam a prática pedagógica dos/as professores/as, com a presença, às vezes, de elementos característicos de diferentes abordagens em um mesmo depoente. Parece-me que, de uma forma geral, a escolha entre esta ou aquela abordagem tem como justificativa muito mais uma questão de conveniência momentânea ou uma pretensa adequação ao tema do que uma opção teórica consciente. Na impossibilidade de caracterizar as correntes teóricas as quais os

entrevistados se afiliam, tento aqui identificar algumas das preocupações presentes nos depoimentos. Uma das mais comuns é a necessidade de se evitar uma abordagem eurocêntrica da história.

“Acho que outra coisa é fugir também bastante dessa idéia, desse eurocentrismo. Você criar alternativas de pensar a história fora do ponto de vista europeu. Hoje em dia fora do ponto de vista do norte, pelo menos. Quer dizer, mostrar que a história não é só isso, que a história não é um apêndice do que aqueles caras fizeram. Então mostrar que existe uma outra dinâmica independente daquela ou mesmo em relação aquela, mas não é uma consequência, não é uma determinação da história européia [o fato de] que a gente está aqui. Então, acho que você resgatar a história pré-colombiana, pensar em história da África, pensar não mais do ponto de vista do europeu, mas do ponto de vista do nativo, acho que são formas importantes.”
(Marcio)

Parece-me que desta afirmação é possível perceber dois desdobramentos da concepção de história defendida aí. Um deles diz respeito à questão das diferenças, o que aparece reiterado no depoimento de outra professora.

“Acho que não se dá o valor, principalmente os profissionais de história não dão valor à importância de se reconhecer as diferenças. Nós fazemos uma história eurocêntrica ainda. (...) Eu acho que a grande questão da história hoje é trabalhar as diferenças, a questão da alteridade que eu acho fundamental, entende?”
(Giuliana)

O segundo aspecto é relativo à seleção de conteúdos. Fugir da perspectiva eurocêntrica de abordagem histórica, significa também privilegiar outros conteúdos – além, obviamente, de novos ângulos de abordagem. Daí o surgimento de uma questão que sempre aflige os/as professores/as: a organização curricular que atende às exigências dos exames vestibulares.

“É você desvincular ou pelo menos criar uma outra alternativa a aquilo que se cobra em vestibulares, acho que isso é a primeira coisa. (...) Por que será que aquilo tudo que está ali é fundamental para o ensino de hoje em dia? Talvez não seja. Então por outro lado, como também pensar esse ensino fora dos termos do vestibular.”
(Marcio)

Mas em meio a tantas necessidades de mudança para a plena realização da concepção de história defendida pela maior parte dos/as entrevistados/as, também foi possível identificar alguns obstáculos:

“O que a gente percebe é que os professores se mantêm usando o livro didático como um guia. O que é um problema que a gente enfrenta na educação hoje em dia. E os livros didáticos eles estão de alguma forma tentando reproduzir as discussões atuais na historiografia. E aí, a gente tem aquela idéia que quer seguir às idéias das mentalidades, e a história dos conceitos e tal. Tem aquele livro que quer manter a uma história tradicional e factual. E o professor ele fica no meio dessa situação muito perdido. Eu percebo isso, pelo momento de escolha dos livros didáticos na escola, que é sempre uma situação muito dramática. Não sei com relação às outras disciplinas, mas com o professor de história é.”

(Patrícia)

Nesse trecho, a professora deixa claro que, em sua opinião, a opção por uma determinada concepção de história ainda está muito vinculada à escolha do livro didático. Por um lado, por que é o livro que sustenta a prática cotidiana da maior parte dos/as professores/as; e, por outro lado, porque a escolha do livro ratifica a aceitação de uma determinada concepção de história. Dessa forma, a opinião dessa professora parece ratificar a existência de pouca autonomia, por parte dos/as professores/as, na escolha de um posicionamento teórico sobre a sua disciplina. Mais uma vez, aparece uma postura crítica diante da história tradicional ainda muito presente nos livros didáticos.

“E esses livros didáticos também... melhoraram muito, entendeu? Mas ainda tem aquela estrutura acadêmica pesada, de descrição de conceitos sabe? Eu acho... carregadíssimos de conteúdo, embora a gente selecione...”

(Cândida)

“A concepção é bem fraca. Trabalha muito com o factual mesmo. Eles pretendem pegar desde a formação do homem até os dias atuais. Mas fica uma coisa muito rasa. Seria mais interessante eles tratarem a coisa de forma temática, e tentar puxar... para fazer sempre esses contra-pontos como os dias de hoje, o que a realidade hoje pode trazer de informação de explicação para aquilo que a gente está tratando.

(Marcio)

Alguns professores percebem que as dificuldades de construção de espaços para o trabalho em equipe dentro das escolas também inviabilizam algumas mudanças que julgam necessárias

“Olha, eu não sei, eu acho que a gente trabalha assim, tão isolada, pelo menos a questão da história. Eu tenho aqui vários professores de história, mas a gente trabalha tão isolado, tem posições diferentes em relação a história, em relação ao ensino. Não tem estruturalmente dentro da escola como se agrupar, apesar de constar dentro do calendário, entendeu? A gente não consegue, então isso é uma questão mais prática. (...)

História Temática eu já tentei [fazendo referência à tentativa de adotar outro livro didático]. Mas, a minha equipe não topa muito, entendeu? A minha equipe não topa muito ousar.”
(Cândida)

E para as propostas mais ‘ousadas’, as resistências também estão fora da escola.

“O professor poder trabalhar com essas outras fontes da história, essas outras formas de trabalhar história, história local, história da família, enfim, isso traz pro aluno até uma motivação maior, dele criar, que é raro você ver isso. É raro você ver um professor ou você ver uma proposta pedagógica da escola onde você realmente veja que o aluno está criando o seu objeto de estudo. Mas isso não cai no vestibular. Ele vai falar: ‘Ah, eu fiz a história da minha família, eu resgatei como é que se montou, quem veio de onde, não sei o quê.’ Isso pode despertar no aluno dele realmente gostar de história, virar historiador, sei lá, ou não, mas pelo menos passar a pensar nesses assuntos, não é? O que é extremamente importante, e isso a gente não é muito incentivado, quer dizer, você se vê tolhido de fazer isso com os alunos. Você fica sempre restrito aquele grupo de tópicos que você é obrigado a passar para eles e se você não passa os pais cobram: ‘Ah, mas o senhor não fez página 144, por que?’ Sabe?”
(Marcio)

Neste depoimento, a ousadia do/a professor/a supõe uma metodologia na qual os alunos e alunas pudessem atuar ativamente no processo de construção do conhecimento através da priorização de procedimentos de investigação. Essa é uma proposta bem mais incomum e certamente mais interessante e produtiva – conforme já apresentado no Capítulo 2 – já que a pesquisa e a produção e problematização do conhecimento estão localizados como eixos centrais na prática pedagógica, promovendo maior autonomia para o aluno.

Também fica claro nos depoimentos que a seleção de conteúdos por objetivos é mais uma possibilidade de orientação. Dentre os objetivos citados destacam-se o de perceber o mundo criticamente por meio da estratégia de fazer relações entre passado e presente, além de procedimentos ligados a leitura e a interpretação – habilidades já destacadas como dificuldades recorrentes. A seleção de conteúdos a partir da importância de construir e operar com determinados conceitos também é frequente.

Apesar da preocupação já demonstrada em evitar uma orientação eurocêntrica na organização dos conteúdos – expressa na fala de uma professora como a necessidade de “*descolonizar as mentes*” – alguns expressaram a dificuldade de incluir no currículo outros temas, como, por exemplo, a história da

África e a da América Latina. Dificuldades que revelam a própria complexidade desta tarefa de seleção, ampliada por questões próprias da formação inicial de cada um/a e da falta de tempo para refletir sobre essas questões.

“Ah... tem muitas coisas mais, mas eu não... é porque a gente nem pára... sabe que isso é uma falha, a gente nem pára muito para pensar, nisso. O que é importante realmente dar, porque quando você vai querer fazer isso olhando o programa do livro, eu não consigo deixar nada de lado.”
(Carolina)

Mais uma vez a ausência de um espaço institucionalizado capaz de criar uma rotina de reflexão sobre a prática didática aparece como elemento complicador do fazer cotidiano dos/as professores/as. Essa dificuldade se reflete também na possibilidade de assumir segura e conscientemente uma filiação teórica que oriente o processo pedagógico. Nos depoimentos vistos aqui os/as professores/as se identificam naquilo contra o qual se posicionam. Criticam a história tradicional e as abordagens políticas que privilegiam a Europa como modelo para as trajetórias das outras sociedades, mas oscilam entre assumir uma concepção mais próxima à da História Cultural e a aproximação com a história econômica do capitalismo.

A carência das discussões relativas ao ensino de história e as concepções teóricas que o permeiam pode ofuscar a percepção da relação dessas com os próprios objetivos da disciplina. Tanto a história política tradicional quanto aquela orientada por um marxismo empobrecido, que nada tem de dialético, são abordagens que anulam o papel dos indivíduos, ou por destacar uma concepção de tempo linear e de progresso inexorável, ou por sublinhar a ação das grandes estruturas ou das grandes massas sociais. E sendo assim, com os processos e experiências históricas tratados dessa forma, torna-se praticamente inviável a perspectiva de formação de agentes sociais ativos. Por isso, é necessário salientar que a opção consciente e deliberada por uma determinada orientação teórica e uma abordagem histórica específica é fundamental para a realização dos objetivos que se deseja.

No entanto, é preciso considerar os limites que as considerações feitas pelos/as professores/as apresentam. Em princípio elas representam apenas formulações de idéias, reveladas talvez de maneira pouco sistematizada, e, em parte, incorporadas do discurso que é recorrente tanto nos meios acadêmicos

quanto nas propostas pedagógicas para o ensino de história. Essas concepções, portanto, não refletem necessariamente a adoção de posturas correspondentes na prática. Mas de qualquer maneira não me parece excesso de otimismo pensar que esse já é um passo bastante significativo em direção às mudanças que se deseja realizar na prática do ensino de história, e, talvez, também no sentido da construção das alianças com a educação em Direitos Humanos.

5.2

O ensino de História e a educação em Direitos Humanos: possibilidades emancipatórias

Através da análise das proposições atuais para o ensino de história, realizada no Capítulo 2, foi possível perceber que os papéis e funções idealizados para o ensino desta disciplina apontam para algumas chances de aliança com a educação em Direitos Humanos, principalmente a partir da identificação entre a formação de sujeitos históricos e a de sujeitos de direitos. Considerando que os depoimentos dos/as professores/as entrevistados/as indicam uma convergência nessas concepções, parece razoável pensar que, ao menos em forma latente, essa aliança é possível. Na intenção de uma aproximação dessas possibilidades, é fundamental observar as relações estabelecidas pelos/as entrevistados/as entre Educação, Direitos Humanos e Ensino de História.

5.2.1

Concepções de Direitos Humanos

Diante da proposta de apresentar uma definição para os Direitos Humanos, a maior parte dos/as professores/as demonstrou alguma hesitação.

“Pergunta de vestibular! (risos) Ai meu Deus do Céu... Os Direitos Humanos... Meu Deus... São todos aqueles direitos que qualquer ser humano, de qualquer tempo, de qualquer espaço, faz jus, passando pelo direito a vida, a qualidade de vida, a dignidade humana, e respeito a sua liberdade, entende? Então, vida, dignidade, qualidade de vida e respeito a liberdade.”

Giuliana

De uma maneira geral, parece-me que esse desconforto inicial é justificado pelo distanciamento do tema. Após as entrevistas, alguns/mas professores/as

declararam que raramente se tinham colocado a refletir sobre essa questão, e 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.

“(pesquisadora) Como você define o que são os Direitos Humanos?”

(entrevistado) [pausa] Direito a vida.

(pesquisadora) Esse seria um direito humano?

(entrevistado) Esse seria o direito fundamental. Eu nem sei se está lá nos Direitos Humanos. Eu vejo meninos com 13, 14 anos, assassinados pela polícia, pelos adversários do tráfico. E tem que ter direito a vida mesmo. E eu penso em vida, primeiro na coisa básica de estar vivo! E segunda coisa, de se sentir vivo. Sentir vivo tendo acesso às coisas que o capitalismo cria e oferece, mas não quer dar. (...) E para muita gente, estar vivo, significa poder ter poder de compra. Poder comprar coisas. Pro pai, por exemplo, querer comprar um saco de batatas para o filho e não ter dinheiro. Então o menino querer comprar lá o tenzinho que ele quer comprar e não tem dinheiro. O pai não tem, a mãe não tem, a avó não tem. Direito de se sentir vivo, acho que de certa forma o que as pessoas precisam é se sentir mais vivas. Pelo menos com essa turma, enfim, desses alunos que eu falo. Eu posso até estar exagerando, mas é a preocupação principal que eu tenho. De perceber que esses caras estão morrendo todos os dias. Que só em dezembro de 2003, a polícia matou 1.200 pessoas. A polícia matou. Foram 1.200 pela estatística. Enfim, você mata aqui como se pisasse numa formiga, numa barata. E o direito a vida é negado. Do mesmo jeito o direito de ir e vir. As pessoas que moram na favela, no morro, até a gente mesmo que quer ir num lugar hoje, se sente acuado, se sente com medo. Os moradores da favela que têm barricada na porta e não pode passar. Sete da noite toque de recolher! Que história é essa? Os caras não podem nem mais andar. As pessoas trabalham, pegam o trem lotado, chegam em casa 8 da noite e não podem subir, tem que ficar no meio da rua. Enfim, todo mundo tem direito à vida, viver, estar vivo, se sentir vivo.”

(Renato)

“Os Direitos Humanos são basicamente o direito a vida. Quer dizer, o direito do cara poder viver, então Direitos Humanos é saneamento básico, é condições de trabalho, salários dignos, é contra violência, contra a criminalidade, são hospitais públicos de qualidade, escola pública de qualidade. É a manutenção da vida. São canais, levar arte para todo mundo, todo mundo ter acesso a todos os mecanismos das atividades humanas em geral, esportivas, culturais, religiosas. Eu acho que é isso, os Direitos Humanos na verdade são a preservação de uma vida com um certo grau de qualidade, um certo grau dignidade, no sentido tradicional que se dá a isso. A pessoa ter um mínimo material para ter uma vida digna.”

(André)

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

“Bom, eu acho que Direito Humano, sem trabalho, sem possibilidade de subsistência digna, não é Direito Humano, não tem Direito Humano, não existe. Primeiro passa por questões concretas, você tem que se sentir integrado a sociedade, e você só pode se sentir assim tendo trabalho, tendo renda para, enfim, poder se sentir integrado. Acho que a base é essa. Depois, evidentemente, o respeito às diferenças, à vontade também de expressar as opiniões. Evidentemente, o Estado democrático é fundamental. Não há como pensar que basta dar condições materiais. Aliás, isso foi o erro da experiência do socialismo dito real. Não basta só dar condições mínimas de sobrevivência a todos, você tem que ter também formas de expressão cultural, política, das pessoas, porque senão há também muita frustração. (...) Acho que a base do direito humano é você ter realmente condições de existir, e para existir não é existir só materialmente, é existir espiritualmente, no pensamento, na sua ação. Se sentir um ser que age, que transforma as coisas, e que é respeitado por causa disso. Acho que é isso.”

(Thomaz)

“Uma vida digna é a pessoa ter as suas necessidades básicas atendidas. Ter direito a bons serviços públicos de saúde, ter direito a educação pública de boa qualidade, obviamente começando pela alimentação e moradia, ter boas condições de moradia e de alimentação, até para ter boa saúde. E também direito a ter acesso à cultura. No caso à educação, mas também ter acesso à cultura.”

(Ivete)

Apesar de confirmar o princípio da indivisibilidade dos Direitos Humanos, consagrado teórica e politicamente pela Conferência de Viena, os depoimentos revelam uma presença muito marcante dos direitos civis e políticos. Dentro os direitos sociais os mais citados são os direito à saúde, educação e trabalho, e 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.

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.

“É o que eu tinha colocado para você, na minha opinião tem uma discussão aí fundamental, e isso eu não resolvo na minha cabeça, que é aquela idéia de uma lei, de um direito humano universal, isso para mim é um problema. Que inclusive às vezes eu levo para sala de aula e discuto com os meus alunos e digo: ‘ó, eu não sei’. Por exemplo, o caso do movimento feminista em relação a países mulçumanos... Essa discussão para mim é um problema. Eu não sei resolver isso na minha cabeça. Existe um lei universal, um direito humano universal? Eu não sei.”
(Patrícia)

Diante da mesma tensão, outro professor defende que os Direitos Humanos são frutos de uma proposta ocidental e que de certa forma isso pode ameaçar algumas culturas.

“Isso é um valor cultural, específico de determinada sociedade que encara o mundo dessa maneira. Então é uma situação contraditória. Paradoxal. Que ao mesmo tempo tem um lado bom, que pode ajudar a salvar culturas pelo mundo a fora, proibir a matança dos Curdos, lá no Oriente Médio, a destruição da cultura palestina, salvar os aborígenes da Austrália, os Cinta-larga de Roraima, você querer salvar isso é admirável, não é? Mas, por outro lado, é questionável, altamente questionável a estipular um conceito universal acima de todas as culturas, como se todo mundo tivesse que acreditar nisso.”
(André)

Mesmo sendo essa uma questão 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, não podemos ignorar que na prática das relações entre os Estados o universalismo não superou o relativismo cultural – conforme tratado no Capítulo 1. 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 um professor tenha feito menção a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 como um referencial, ainda que de

forma pouco explícita, referindo-se a ela como “*aquela carta da ONU*” e defendendo como marco fundador da questão a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789.

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 questionários²². 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 histórica²³.

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; 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

22 No momento da entrevista, os professores foram convidados a responder um rápido questionário que tinha por objetivo fazer um reconhecimento parcial do nível de conhecimento do grupo em relação a alguns documentos que representam marcos na afirmação histórica dos direitos Humanos. A cópia do instrumento e o resultado da tabulação dos dados estão em anexo.

23 Para maiores detalhes sobre os documentos selecionados ver Comparato (2004).

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 escolar²⁴.

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 e talvez por isso sejam menos conhecidos, até mesmo pelos professores e professoras. 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, 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

24 Para aprofundar nas questões relativas ao impacto do Estatuto da Criança e do Adolescente ver Bazílio (2203) e Lemos (2001).

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 antes (resistência a sua realização por parte dos países ocidentais na Assembléia Geral da ONU), durante (conflitos entre países árabes e Israel, rigidez e obstrução dos países ocidentais em relação o tema da reparação aos países africanos pela escravidão, e retirada dos EUA e Israel antes do final da reunião) e depois (o documento final foi assinado três dias antes dos atentados de setembro de 2001, fato que trouxe graves conseqüências para o cenário dos Direitos Humanos nas relações internacionais), 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 educação²⁵. 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, cuja relevância já foi destacada no Capítulo 1.

Da análise desses dados é possível perceber, mais uma vez, o distanciamento desses professores e professoras 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

25 Sobre a Conferência de Durban ver Alves (2002a) e (2002b).

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.

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 a proposição de educação em Direitos Humanos, mas faz parte dela como um elemento importante para a sua efetivação: o conhecimento de seus principais marcos normativos e o reconhecimento de suas trajetórias históricas de construção. 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 – conforme visto no Capítulo 1 – e algumas delas são vistas pelos/as professores/as nas relações estabelecidas por eles/as entre educação, ensino de história e Direitos Humanos.

5.2.2 Relações entre educação e Direitos Humanos

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 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.

“Através da educação você pode reivindicar os seus direitos. Se você não tiver tido acesso a educação como você vai reivindicar? Eu falo, eu conto para eles quando eu posso. Outro dia eu contei: ‘Eu fui na defesa do consumidor. Ali no antigo pequenas causas. Por quê? Porque é o meu direito reivindicar, eu estava me achando lesada. Mas, por que? Por que eu sei que existe esse serviço, porque eu estou atendida, já escutei aqui, já li ali, entendeu? Sou uma pessoa que estudou um pouco. Se você não estudar como é que você vai reivindicar seus direitos? Você nem sabe quais são.’”

(Jaqueline)

“E eu acho que a educação pode ajudar o indivíduo nesse sentido de ter consciência dos seus direitos, dos seus direitos de cidadão, dos seus Direitos Humanos, que pode ajudar a fortalecer isso, não é? Fortalecer essa noção, esse conhecimento dos direitos”.

(Ivete)

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. E aí é possível perceber algumas relações com a questão da democracia, entendida como princípio orientador das relações escolares. 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.

“Olha, na medida em que a gente tem como pressuposto a necessidade de compartilhar conhecimento com os alunos, trocar informações, a gente está de certa forma exercitando a tolerância. E eu acho que a tolerância é o primeiro passo para uma sociedade realmente se dizer democrática. Porque você tem que ouvir a posição do outro. Se você simplesmente descarta: ‘Não, isso está errado!’, você está reproduzindo o mesmo autoritarismo. Quer dizer, aí é mais o exemplo do que propriamente o que você está falando, é mais como você fala, o que você faz, do que exatamente o que você está dizendo. Acho que é uma questão de atitude, que tem que ser vivenciada no dia a dia.”

(Thomaz)

“A primeira coisa que eu tento fazer é vincular o meu discurso a minha prática. Como eu falo do direito a vida, o cara tem que se sentir vivo. Em sala de aula eu tento fazer isso dando voz a eles. Faço com que os alunos tenham voz em sala de aula, inclusive, dizendo a eles e oferecendo a eles o direito da crítica. Porque eles têm o direito da crítica ao que eu faço em sala de aula, ou aquilo que a direção faz na escola. (...). O aluno tem que ter o direito de estar se sentindo livre, se sentir alguém dentro de sala de aula. Se ele se sente alguém dentro de sala de aula, ele provavelmente vai conseguir se sentir alguém fora de sala de aula também.”

(Renato)

“Eu acho que é favorecer uma participação dentro da escola, procurar critérios justos no caso da avaliação, procurar um debate com os alunos, um clima mais horizontal, mais de debate mesmo, mais franco com os alunos, e abordar, ainda que delicadamente, alguns assuntos que estão concorrendo com a escola, essa questão da violência e do crime.”

(Ivete)

Esse tipo de vivência democrática e norteadada 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 liberdade individuais e de violação dos Direitos Humanos dentro das escolas.

“A sensação que eu tenho é que a escola está pouco preocupada com isso. Mas pouco preocupada não porque o professor é um indivíduo que não está interessado nisso, mas de alguma forma... Em geral o grupo de professores se vê tão incapacitado, acho que a palavra incapacitado é forte, mas acha tão difícil de lidar com isso que se distancia desse assunto, prefere de alguma forma se isolar. Sei lá, casos da gente ter alunos, por exemplo, que sofrem agressão física ou casos... mesmo dentro da sala de aula, a gente teve problemas assim na escola esse ano, de professor que agredia verbalmente o aluno, e quando o aluno se colocava e reclamava os colegas [professores] todos ajudavam o professor. Então, é complicado isso. É até complicado falar, mas é mais ou menos por aí. E os professores: ‘não, ele não disse nada disso’; só que toda turma disse que ele falou. A funcionária que estava do lado de fora da sala ouviu a professora jogar o aluno contra a parede e tacar a mochila. A professora xingar o aluno e a direção tomar partido, e os colegas e os outros professores ficarem contra a direção, dizer que a direção é injusta. Isso é um problema que eu pelo menos tenho vivenciado muito dentro de sala de aula, dentro da escola e principalmente como membro do CEC, não é? De ter que me colocar diante disso”.

(Patrícia)

Essa professora, devido ao fato de participar de uma instância consultiva dentro da organização escolar, apresenta uma posição diferenciada, mas não muito distante daquela experimentada pela maior parte dos/as professores/as da rede municipal. Ela observa que 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 violência doméstica. 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. Apesar de identificarem a sua necessidade e emergência, a maior parte dos/as professores/as revelam estar pela primeira vez pensando nesse assunto.

“Eu acho que o nosso problema que diz respeito aos Direitos Humanos é a violência que eles vivem todo dia, sabe? O desrespeito aos Direitos Humanos é desde quando acordou até dormir. E isso não é trabalhado, entendeu? Essa temática não é trabalhada na escola. Quando é trabalhada, é muito rapidamente, sabe? Ou então através de projetos que eu acho que não tem nada a ver. (...) Mas a questão dos Direitos Humanos em escola eu acho até que é uma coisa que precisava mesmo, precisava realmente, eu nunca pensei nisso, estou pensando agora, porque você está falando. Uma coisa que devia ser prioridade número um. Porque não existem, e eles não conhecem os direitos deles, assim, como ser humano. Eles conhecem muito bem, os alunos e os pais, assim ‘ah, a escola tem que dar livro. Não, se não eu vou na CRE, vou reclamar de você’. Mas o que de repente eles não acham que são desrespeitados na comunidade deles com essa vida que eles têm.”
(Carolina)

“A coisa de formar o cidadão, não sei o quê... Mas eu não sei se na prática é... Eu acho que pode ser até que aconteça, mas não assim tão consciente, pode ser até que questões que fazem parte dos Direitos Humanos apareçam na prática, mas não sei se é tão refletido, pensado, planejado.”
(Cátia)

É bastante interessante notar que na fala desses professores fica clara a identificação da ausência de uma reflexão sistematizada sobre a questão dos Direitos Humanos, principalmente no que se refere a sua relação com a educação. Mas, mesmo sem ter afinidade com o tema e informação sobre as questões atuais discutidas na educação em Direitos Humanos, alguns professores parecem apontar para alguns aspectos fundamentais para a proposta, como a importância de ações pedagógicas sistemáticas e conscientes, capazes de integrar conteúdos e disciplinas de modo a ter os Direitos Humanos como um dos eixos da estrutura curricular.

“Mas, eu acho... a gente então que está discutindo essa coisa de selecionar conteúdos, perceber que abordagem vai se dar, eu acho que especialmente, no caso da escola pública, é um excelente caminho de atuação. Para escola como um todo. Acho que dificuldade sempre vai ter, problemas sempre teremos. Mas eu acho que pegar esse enfoque, essa abordagem, eu acho que é um caminho bastante interessante. Pode apontar para algumas saídas, porque acho que atua mais na coisa mesmo da formação, na base, aquilo que ele não tem como referência.”
(Luciana)

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 psicológicas 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.

“Eu antes era um garoto de classe média na zona sul, eu não conhecia essa realidade, entendeu? Eu sempre morei em Ipanema, Leblon, Copacabana. E eu não conhecia, quer dizer, eu sabia que tinha um pessoal no morro, mas eu não tinha noção de como era a vida deles, entendeu? (...) Hoje em dia eu penso nesses garotos que moram na zona sul, tem seu apartamento, tem seu carro, papai e mamãe têm carro, eles não têm noção do que esse pessoal passa, do que esse pessoal vive, aí quando vem e rouba o relógio dele, rouba um tênis, eles ficam revoltados: ‘Tem que matar! Bandido tem mais é que matar!’. Eles não sabem o que ele já passou. Então, eu vejo com outros olhos. O pessoal fala assim: ‘Ah! É porque não é com a sua família’. Mesmo que fosse com a minha família, entendeu? Eu tenho uma outra visão. O cara quando ele faz ele está dando aí um apelo a sociedade, aquilo ali, aquela violência toda que nós vivemos é um apelo a sociedade: ‘olha, eu estou aqui, eu existo’. (...) E hoje em dia eu tenho consciência disso, hoje em dia que eu dou aula em escola pública há 13 anos. Eu não tinha a noção, é só ouvindo diariamente o relato deles que você entende. Eu não sabia que existia isso.”
(Luis Guilherme)

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. Conforme já abordado no Capítulo 1, a ausência desse reconhecimento é sentida também na própria literatura sobre os Direitos Humanos em sua relação com a educação. É bastante curioso que esta tendência da discussão acadêmica seja reproduzida nas entrevistas, da mesma forma que também aparece, de forma indireta, a proposição do princípio da indivisibilidade dos direitos. Por outro lado, o debate em torno da questão da universalidade, que em princípio me pareceu mais óbvio para esse grupo, não se constituiu como tema freqüente.

Na tentativa de analisar brevemente essas características presente nas falas dos/as professores/as, acredito ser possível afirmar que a posição assumida pelos Direitos Humanos como um tema global, de certa forma, contribua para isso. A

nova configuração das relações internacionais a partir das últimas décadas do século XX parece ter favorecido, ao menos sob o ponto de vista teórico, a discussão dos princípios de universalidade, interdependência e indivisibilidade dos direitos Humanos, conforme análise apresentada no Capítulo 1. Neste mesmo contexto, o tema dos Direitos Humanos passou a ser utilizado tanto por grupo hegemônicos, como instrumento de negociações econômicas e de legitimação de regimes políticos, quanto por setores progressivos da sociedade que acreditam na possibilidade de emancipação através da efetiva promoção de uma cultura em Direitos Humanos, não apenas como discurso, mas principalmente como modo de vida. Nesse sentido, a presença massiva da temática nos embates políticos e nas negociações dos organismos multilaterais, divulgada amplamente pelas mídias, de alguma forma povoa o cotidiano desses/as professores/as tão atentos às conjunturas sociais nas quais estão inseridos. Parece-me que esse mesmo movimento, aliado às concepções de educação e de ensino de história já apresentadas, norteiam as relações estabelecidas entre o ensino de história e os Direitos Humanos.

5.2.3 O lugar do ensino de história

De uma forma geral, os/as professores/as entrevistados não identificam no ensino de história um espaço privilegiado para a relação entre a educação e os Direitos Humanos. A maior parte deles acredita 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 ser privilegiada. 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.

“[a relação entre ensino de história e educação] aparece nos temas que a gente apresenta e aparece não só nos temas como também aparece nas formas de apresentar os problemas da história e aparece na forma de lidar com meus alunos, na minha forma de me relacionar com eles, no meu convívio diário com eles, de exigir dentro da sala o respeito pelo outro, de exigir dentro da sala o respeito pela diferença, de exigir dentro da sala o respeito por mim. É a forma

de você fazer aparecer a luta pelo direito. Respeitar o outro é respeitar o direito do outro, não é? Respeitar o direito do outro é ser capaz de respeitar o seu direito. Eu acho que é uma coisa assim do cotidiano, além dos temas da história que abordam muito essa questão. Mas é do cotidiano de cada um, a luta pelos direitos, não é?

(Ivete)

“Dentro da minha sala de aula eu procuro combater os preconceitos, procuro discutir que é necessário a pluralidade comportamental, sexual, religiosa, existencial, que os alunos entendam que cada um tem o direito de expressar sua vida como quiser. Então eu discuto muito, reclamo muito quando eu vejo uma igreja ofendendo a outra. Eu jogo duro com isso! Quando eu vejo um preconceito contra os homossexuais, o preconceito contra aquele que é diferente, que é um estranho. Tanto entre eles da mesma visão de mundo, quanto em relação a outras sociedades. Um combate ao racismo, um combate ao etnocentrismo, um combate ao sexismo, todo tipo de preconceito social, porque a sociedade democrática ela tem que abrigar todo tipo de gente. Então eu procuro trabalhar com eles e questionar o discurso de superior e inferior, e trabalhar o discurso da diferença que cabe melhor. Ou acabar o discurso da evolução e trazer o discurso da transformação.”

(André)

É possível notar que uma das grandes preocupações que aparece nestes depoimentos está localizada na questão do reconhecimento da diferença e no relacionamento com o outro. 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 precisam receber mais 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 os conteúdos específicos do ensino de história favorecem uma abordagem dessa questão de maneira a envolver especialmente essa disciplina. Refletindo sobre as possibilidades de relacionamento entre o ensino de história e os Direitos Humanos, alguns professores identificam esse lugar diferenciado.

“Eu acho que tem. Eu acho que tem muita. Porque na verdade quando você trabalha escravidão, ou quando você trabalha dominação ou quando você trabalha vários outros temas, você está tratando de questões que são diretamente ligadas aos Direitos Humanos. Quando você trata de tolerância, quando você coloca em foco o etnocentrismo, quando você trata a questão de como um povo trata a cultura do outro e de quanto isso tem de intolerância e de quanto isso tem de dominação (...). Eu acho que você pode trabalhar os Direitos Humanos no conteúdo de história, mas através dessas noções. (...) Eu acho que, obviamente, é uma disciplina mais adequada do que se você pensar na Física, teoricamente, não é?

(Beatriz)

Essa adequação da história para o tratamento dessa temática se deve, na opinião da professora, a própria característica do seu objeto. Outro professor também identifica essa mesma especificidade do ensino de história, mas não o vê como um lugar privilegiado.

“Eu acho o seguinte, claro que a gente sabe que não por ser história, não por ser a disciplina história em si, mas a história sempre toca em questões relativas a um comportamento humano, na relação entre os homens. Então de uma maneira ou de outra a gente acaba falando de direito, de ética, dessas coisas todas. Então eu acho que a disciplina tem sim um papel importantíssimo nisso, pra trabalhar mil valores, inclusive de coisas que tem muito a ver com Brasil. Por exemplo, eu quando dou aula de escravidão, eu sempre levo a discussão para racismo. Menos para falar de escravidão, que eu acho que racismo é coisa do século XIX para cá, mas eu trago essa discussão para hoje, e sempre falando nessa perspectiva: ‘ó, a situação de parcela expressiva dos negros no Brasil hoje é herança da escravidão ou é gente que reproduz o racismo ou são as duas coisas?’, eu sempre levo isso para discutir com os alunos. Então, assim de uma maneira ou de outra eu estou usando o ensino de história, um conteúdo para falar dessas coisas, né? (...). Não que as outras área não tenham. Por exemplo, Biologia pode trabalhar a questão dos Direitos Humanos com a qualidade de vida na natureza. O cara de Química talvez também possa fazer isso quando ele for falar de combustão, ele pode falar de uma fábrica poluindo. Todos podem de uma maneira ou de outra, por isso eu volto, é menos o conteúdo e o conceito, e mais como o professor trabalha isso.”

(Paulo)

Mais uma vez é destacada a importância do papel do professor e da professora, o que neste caso envolve, além da sua postura e de suas atitudes, suas concepções de educação e de história. Se considerarmos os elementos observados no capítulo anterior sobre a análise desses aspectos, pode-se apontar para uma possibilidade de aliança aqui, pois as concepções de educação e de história desses professores parecem corresponder em objetivos e interesses à proposta de educação em Direitos Humanos como uma prática emancipatória.

Como foi visto no Capítulo 3, os/as professores/as ainda esperam da educação uma função transformadora, principalmente no sentido de proporcionar autonomia suficiente para que o aluno se veja como agente dessa transformação. Quanto ao ensino de história, identificado com as funções mais gerais da educação, espera-se que 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

empoderamento, defendido como um dos principais pilares da educação em Direitos Humanos.

Outro ponto de contato que é possível vislumbrar a partir dos depoimentos dos/as professores/as é a perspectiva do “educar para o nunca mais”. 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 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. Certamente que, por ser essa proposta do “educar para o nunca mais” provavelmente desconhecida pelos/as professores/as, não fica patente em suas falas essa proposição, mas diante da valorização desses exemplos históricos de violação aos Direitos Humanos, discriminação, intolerância, negação das igualdades e das liberdades humanas e a falência da solidariedade como princípio norteador das relações entre os homens, não me parece precipitado aceitar que há aí uma possibilidade de aprofundamento da perspectiva do “nunca mais”.

Outro aspecto igualmente presente na fala dos professores, quando da tentativa de encontrar esses espaços de relacionamento entre história e Direitos Humanos, é a 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-brasileiras.

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 – concorre para a promoção de uma cidadania ativa e a construção de democracias mais democráticas.

Quando perguntados sobre a existência de uma possível relação entre história e cidadania, todos os professores concordaram que essa relação existe e na maior parte das vezes ela passa exatamente pela questão da formação de um sujeito com capacidade de ação no social, sem perder de vista a idéia do coletivo.

“Eu acho que é possível formar esse conjunto de idéias com que o aluno vai pensar a sociedade, vai pensar a sua vida relacionando esses direitos básicos, essas condições básicas de existência, condições mínimas, dignas de existência e aí, não só para ele, mas entender o que é uma participação coletiva e esse coletivo é bastante ampliado. Quer dizer, se você não tem essas garantias em todo o país, do direito à vida, do direito à educação, do direito à segurança, do direito ao acesso à justiça, enfim, de forma igual, a dele também está sob risco. Você criar essa responsabilidade, cria junto com essa responsabilidade uma visão de que o respeito aos direitos, a cidadania dele, aos direitos dele, tem que carregar os direitos de todos. É nesse sentido, nesses Direitos Humanos estaria já implícita essa idéia de cidadania. Então, nesse sentido, essa idéia de Direitos Humanos ela é congênita mesmo à idéia de cidadania.”
(Marcio)

No entanto, também é comum a preocupação como o risco de valores como justiça e democracia tornarem-se um discurso vazio sob o ponto de vista de só funcionarem para alguns.

“Você pode falar assim para mim: ‘Você não acha democracia um valor universal?’ Eu posso dizer para você que deveria achar, uma coisa é eu te dizer o que eu acho ideal, como valor universal ou como eu quero. A outra é a prática, porque se o aluno falar assim: ‘Professor, democracia para quê? Que justiça é essa que é só para pobre?’ Claro! Ele tem toda razão de dizer isso, ele não vê, para ele tanto faz, para ele vale mais a ética moral no morro, do ‘vacilou ou não, vacilou, morreu’. Mas tem um código que é para todo mundo. Porque ele vê uma justiça que funciona para um e não funciona para outro. Então assim, só para deixar essa coisa, da gente perder um pouco o purismo com isso. Uma coisa é o que eu quero como valor universal, a outra o que eu sei que é na prática.”
(Paulo)

Neste mesmo sentido, outra professora percebe que os próprios Direitos Humanos podem se tornar um discurso vazio.

“De vez em quando a gente vê na televisão notícias de morte por espancamento em prisão, de vez em quando a televisão está veiculando isso. Então isso é uma coisa que os direitos políticos democráticos não existem, plenamente não existem. Então são esses Direitos Humanos que a gente não têm garantidos ainda. As democracias – pelo menos a nossa não garantiu – esse pleno exercício dos direitos políticos do cidadão, não está garantido ainda. Tanto é que a gente sabe aquela história que rico não vai para cadeia, e se vai lá não fica. São questões que estão na pauta ainda. A democracia burguesa ainda não garantiu esses plenos direitos para os cidadãos.”
(Ivete)

Interessante notar que nesse depoimento fica implícita a relação entre Direitos Humanos e democracia, mas a baixa densidade das democracias liberais ainda não permitiu a efetiva realização dos Direitos Humanos. Para isso é necessário ampliar a idéia de cidadania, e o ensino de história, tal como já apresentado aqui parece ter um papel importante.

“Então quando a história se desvela dessa maneira, ela possibilita o aluno a ter um arsenal interpretativo, um arsenal, não diria teórico, mas pelo menos, um conjunto de idéias sobre a sociedade bastante consistente e que pode criar aquele germe da dúvida, do estranhamento, do desconforto. E aí sim você pode cada vez mais ampliar essa idéia de cidadania, para além do voto, para além das manifestações, que eu discordo, essas coisas de abraçar a Lagoa, essas coisas assim. Para além disso, mostrar que existe uma participação efetiva do cara, quer dizer, que ele pode entrar na justiça, que ele pode reivindicar junto ao vereador que ele votou, que ele pode montar uma associação, que ele pode montar um grêmio na escola, por exemplo! As duas escolas que eu trabalho não têm grêmio, entende? E isso eu falo para eles: ‘É um absurdo vocês não terem grêmio. Um absurdo vocês não terem uma representatividade aqui dentro! E começa nesses espaços. Se vocês não conseguem conquistar esses espaços, como que vocês vão conquistar espaços maiores?’ Então eu acho que é por aí. Eu acredito que a história sim, ela possa ter um papel bastante importante.”
(Marcio)

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

defendida no Capítulo 2, 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 no Capítulo 1. As críticas as 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.