



PROFHISTÓRIA

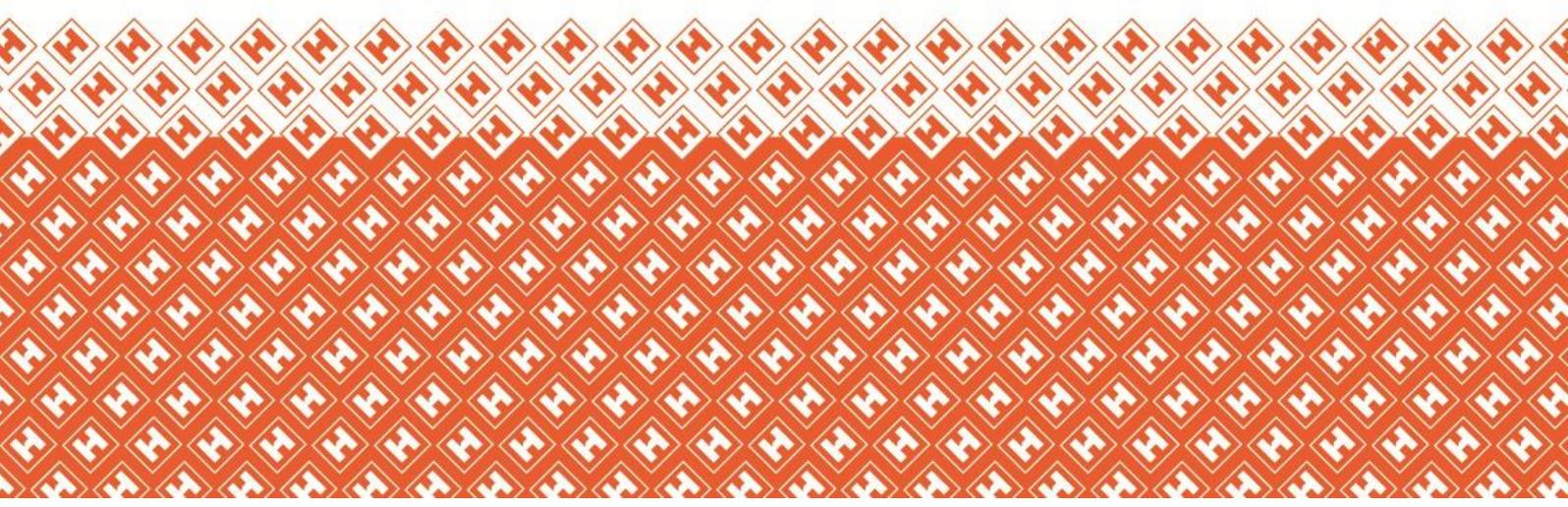
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ADRIANO MARTINS DE OLIVEIRA

**Debates em torno dos direitos e o
julgamento de Adolf Eichmann, o Júri-
simulado como proposta de
aprendizagem Histórica: Uma experiência
na Escola Souza Brandão**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

2023



ADRIANO MARTINS DE OLIVEIRA

**DEBATES EM TORNO DOS DIREITOS E O JULGAMENTO DE ADOLF
EICHMANN, O JÚRI-SIMULADO COMO PROPOSTA DE APRENDIZAGEM
HISTÓRICA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA SOUZA BRANDÃO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.

Orientador: Arnaldo Martin Szlachta Júnior

Recife
2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Valdicéa Alves Silva, CRB4-1260

O 48m Oliveira, Adriano Martins de
Debates em torno dos direitos e o julgamento de Adolf Eichmann, o
Júri-Simulado como proposta de aprendizagem histórica: uma experiência
na escola Souza Brandão /Adriano Martins de Oliveira - 2023.

95 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2013.

Inclui referências apêndices e anexos.

1. História. 2. Direito à vida. 3. História ensinada e a escrita da
história. 4. Vítimas. 5. Educação– Aprendizagem ativa. 6. Educação básica
7. Recurso didático. I. Szlachta Junior, Arnaldo Martin (Orientador). II.
Título.

981.34 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2021-199)



ADRIANO MARTINS DE OLIVEIRA

DEBATES EM TORNO DOS DIREITOS E O JULGAMENTO DE ADOLF
EICHMANN, O JÚRI-SIMULADO COMO PROPOSTA DE APRENDIZAGEM
HISTÓRICA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA SOUZA BRANDÃO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em: 30/08/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Paulo Julião da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Wilian Junior Bonete (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pelotas

Ao meu avô, *in memoriam*,
e minha avó, pelo privilégio
que me deram de ser seu
neto. À minha mãe, por
sozinha ter a força de
educar três filhos. E aos
meus amigos, sem eles as
coisas não fariam tanto
sentido.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria Luiza de Oliveira. Ao meu orientador, Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior, pela orientação e paciência. Aos colegas professores e gestão da Escola Estadual Souza Brandão, na figura do gestor Antonio Haleyson Ferreira, pelo apoio na organização do júri simulado, também a Jéssika Sabryna Gomes da Silva, colega da Geografia de tantas lutas pelo ensino público, e ao professor de filosofia Anderson Santos pelo suporte na montagem do júri simulado, sem eles esse trabalho não seria possível. Aos amigos de longa data Mirella Rocha, Adilson Alves e Walter Torres, por estarem presentes e apoiando em todos os momentos e me ensinando a ser uma pessoa melhor. Agradeço por fim aos companheiros e companheiras que cursaram o mestrado comigo, assim como aos professores das diversas disciplinas que nos deram a oportunidade de trocar e aprofundar conhecimentos.

RESUMO

Este trabalho parte da análise dos Direitos Humanos e o contexto que levou ao seu surgimento, uma vez que é produto de um processo histórico e social. Um dos fatores que levou à elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos foi o extermínio em massa dos judeus, conhecido na historiografia como o holocausto, e de outras minorias como homossexuais, testemunhas de Jeová e poloneses. Dessa forma, nossa proposta utiliza o caso de Adolf Eichmann (agente responsável pelo envio de judeus para os campos de concentração, na chamada Solução Final), cujo julgamento foi realizado pelos israelenses, para desenvolver um júri-simulado em uma turma do Ensino Médio da Escola Estadual Souza Brandão, a fim de sensibilizar os alunos acerca das imbricações do totalitarismo na vida dos judeus antes e durante a II Guerra Mundial, bem como debater de que forma essas questões se presentificam na contemporaneidade. Utilizamos como base metodológica as chamadas Metodologias Ativas (Braathen, 2012), em que o aluno é estimulado a ser participante direto na construção do conhecimento; as Aprendizagens Significativas (Ausebel, 2003), que preconiza a relação entre os novos conhecimentos e as estruturas cognitivas pré-existentes do indivíduo e a Aprendizagem Baseada em Problemas (Borochovcicius; Tortella, 2014), que parte da premissa de estímulo através de problemas para que o aluno, através de situações motivadoras, seja capaz de se preparar para o mundo do trabalho. Concluímos que a experiência do júri simulado como recurso didático em sala de aula se mostrou válida, visto que diferentemente das aulas expositivas, os alunos participaram de forma mais ativa, ou seja, atuaram menos como meros espectadores e mais como sujeitos na construção do conhecimento histórico. Por fim, aprender sobre direitos na ótica das atrocidades cometidas pelos nazistas é importante para combater qualquer resquício de exclusão de minorias que, em muitos casos, se sustenta no viés nacionalista e de pureza de raça.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Ensino de História; Holocausto; Aprendizagem; Ensino Médio; Júri Simulado.

ABSTRACT

This work starts from the analysis of Human Rights and the context that led to their emergence, since it is the product of a historical and social process. One of the factors that led to the creation of the Universal Declaration of Human Rights was the mass extermination of Jews, known in historiography as the Holocaust, and of other minorities such as homosexuals, Jehovah's Witnesses and Poles. Thus, our proposal uses the case of Adolf Eichmann (agent responsible for sending Jews to concentration camps, in the so-called Final Solution), whose trial was carried out by the Israelis, to develop a mock jury in a high school class in Escola Estadual Souza Brandão, in order to raise students' awareness about the implications of totalitarianism in the lives of Jews before and during World War II, as well as to debate how these issues present themselves in contemporary times. We use the so-called Active Methodologies (Braathen, 2012) as a methodological basis, in which the student is encouraged to be a direct participant in the construction of knowledge; Meaningful Learning (Ausebel, 2003), which advocates the relationship between new knowledge and the individual's pre-existing cognitive structures and Problem-Based Learning (Borochovicius; Tortella, 2014), which starts from the premise of stimulation through problems to that the student, through motivating situations, is able to prepare for the world of work. We concluded that the experience of the simulated jury as a teaching resource in the classroom proved to be valid, since unlike expository classes, the students participated more actively, that is, they acted less as mere spectators and more as subjects in the construction of historical knowledge. Finally, learning about rights from the perspective of the atrocities committed by the Nazis is important to combat any trace of exclusion of minorities which, in many cases, is based on nationalist and racial purity bias.

Keywords: Human Rights; History Teaching; Holocaust; Learning; High School; Simulated Jury.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Anúncio “Souza News”, criado por alunos do terceiro ano do ensino médio da Escola Souza Brandão	88
Figura 2 –	Anúncio “Culpado ou Inocente”, criado por alunos do terceiro ano do ensino médio da Escola Souza Brandão	89
Figura 3 –	Gestor da Escola Souza Brandão falando na abertura do evento	90
Figura 4 –	Professor de História explicando para o público presente do que se trata o júri simulado	91
Figura 5 –	Uma das juízas lendo as acusações que recaiam sobre o réu	91
Figura 6 –	Promotor 1 interrogando uma testemunha de acusação	91
Figura 7 –	Advogada de defesa interrogando uma testemunha de acusação	92
Figura 8 –	Promotor 2 interrogando uma testemunha de acusação	92
Figura 9 –	O júri à direita e o réu sentado ao centro	92
Figura 10 –	Leitura do veredicto. O réu é condenado à morte na forca.	93

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE HISTÓRIA UMA CONEXÃO URGENTE	15
2.1	OS DIREITOS COMO CONSOLIDAÇÃO DA OPOSIÇÃO ÀS INJUSTIÇAS	15
2.2	O ENSINO DE HISTÓRIA E A ABORDAGEM ANTISSEMITA NA COMPREENSÃO DA POLÍTICA DE EXTERMÍNIO JUDEU PELOS NAZISTAS	18
2.3	SOCIEDADES DE DIREITO	20
2.4	ENSINO DE HISTÓRIA NA DEFESA DE DIREITOS: O ANTISSEMITISMO E SUA ABORDAGEM EM SALA DE AULA	27
3	O JÚRI SIMULADO COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE HISTÓRIA	38
3.1	METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	38
3.2	APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	42
3.3	APRENDIZAGEM A PARTIR DE PROBLEMAS	46
4	O JÚRI SIMULADO COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE HISTÓRIA	51
4.1	O JÚRI-SIMULADO COMO RECURSO DIDÁTICO	51
4.2	O USO DO RECURSO DE JÚRI-SIMULADO NAS AULAS DE HISTÓRIA, UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	56
4.3	EXPLORANDO A DIMENSÃO POLÍTICA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA: O JÚRI SIMULADO COMO FERRAMENTA DE PARTICIPAÇÃO ATIVA E REFLEXÃO DOS ALUNOS	62
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
	REFERÊNCIAS	73
	APÊNDICE A - PRODUTO PEDAGÓGICO	82
	ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM ENTREGUE AOS ALUNOS PARA ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	95

1 INTRODUÇÃO

O que a sociedade espera do ensino é a formação de pessoas para tornarem-se aptas no enfrentamento dos desafios da contemporaneidade, com todas as nuances que lhe são peculiares: demandas de cunho socioeconômicas e culturais. Também as imbuir de senso de criticidade: “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 1996, p.13). A instituição escola e os educadores precisam estar cientes de suas responsabilidades para que estes objetivos sejam alcançados.

A disciplina história, pouco valorizada por governantes e geralmente a primeira a ser atacada e usada a serviço de quem exerce o poder, (Laville, 1999), se insere como aquela que, através do estudo de fatos passados, contribui para o aluno ter uma compreensão do contexto em que o permeia, tornando-o um agente de transformação.

Compreender o passado com suas lacunas, nuances e rupturas auxilia no entendimento de um presente que está em constante mutação pelo poder transformador do homem que é ao mesmo tempo destruidor. Processo na qual ora toma destaque os avanços, ora os retrocessos. História feita por homens e mulheres. Escrita, reescrita e revisada como forma de narrativa do passado com seus traumas e conquistas.

Partindo dos fatos elencados pela historiografia o professor, de forma didática, aborda temas para os alunos objetivando que possam compreender que a história é uma disciplina cuja abordagem não tem enfoque apenas no passado, mas como ciência dos homens no tempo¹, transita também no presente fazendo um paralelo entre ambos. “[...] todo conhecimento histórico é uma construção humana, portanto, compreender o passado é antes de tudo compreender o presente, pois é nele que se escreve a história” (Silva Junior, 2019, p. 2). Essa construção é permeada por inúmeras narrativas que juntas compõem o conhecimento histórico.

Diversos meios têm rivalizado com a História na difusão de narrativas, como o cinema, jornais impressos, internet e TV. Então, enfrentando dilemas advindos da

¹ “Ciência dos homens”, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: “dos homens, no tempo”. O historiador não apenas pensa “humano”. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração (Bloch, 2001, p. 55).

própria historiografia, a ciência História disputa espaço também com esses setores. É o caso da telenovela “Nos tempos do imperador” da Rede Globo de Televisão, exibida entre agosto de 2021 e janeiro de 2022, onde é retratado os dilemas enfrentados por D. Pedro II para manter-se no poder e suas relações familiares. Além de se inscrever como obra de ficção não tem o rigor metodológico que uma pesquisa historiográfica exige e é um produto forjado para o entretenimento, mas dispõe de algum valor histórico, uma vez que contribui para os telespectadores compreenderem como estava organizada a sociedade daquela época, com suas vestimentas, o comportamento e embates concernentes a situação do negro.

Mas a história como ciência demanda que o pesquisador tenha rigor epistemológico e metodológico na busca das respostas as quais se propôs responder. Valendo-se de uma infinidade de fontes que colaborem na construção do conhecimento. Isto se aplica aos professores de história do ensino básico, uma vez que a escola é também um lugar de narrativas e de uma historiografia escolar onde alunos têm um posicionamento muitas vezes distorcido da realidade as quais estão inseridos. Essa alienação está intimamente relacionada à um projeto de poder na qual se utiliza dos meios citados anteriormente e outros: cinema, TV, jornais impressos, rádio e etc., para ser usado na manutenção do *status quo* (Laville, 1999).

O professor, também na condição de pesquisador, necessita estar alerta para combater esse projeto, mesmo sabendo que está inserido nele, e mostrar a seus alunos que há outros caminhos possíveis, valorizando a individualidade e a história de cada um para que o ensino seja inclusivo e não excludente. É em fatos do passado que o professor pode alcançar tais objetivos partindo dos problemas do presente, porque é ele continuidade, com rupturas e silêncios.

Assim, entendemos que a abordagem sobre o holocausto é significativa na pretensão de o aluno apreender temas como totalitarismo, xenofobia, genocídio, privação de direitos, mas também suas conquistas, ainda que aquele tema não esteja explícito no Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio². Questões as quais a

² No Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio têm-se como objetos do conhecimento para o terceiro ano do Ensino Médio: Neocolonialismo; Primeira Guerra Mundial; Revolução de 1917; Regimes totalitários; Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria (Pernambuco, 2021, p. 267). No entanto, o tema Holocausto (Shoá) estaria implícito na abordagem sobre os Regimes Totalitários, uma vez que é imprescindível que o aluno entenda não apenas os regimes em si, mas também os crimes por eles cometidos, motivados por uma ideia de superioridade que, no caso dos nazistas, não se sustenta biologicamente e muito menos racionalmente, mesmo que os nazistas tenham inventado suas razões ao perseguir determinados grupos sociais.

sociedade enfrenta ainda grandes dilemas e por isso esse passado traumático não deve cair no esquecimento.

O mundo assistiu ao surgimento de regimes totalitários como o nazismo e fascismo cujas lideranças eram idolatradas por seus seguidores e o investimento em propaganda teve relevância para convencimento e apoio aos seus respectivos regimes, o nacionalismo exacerbado foi bandeira que os sustentava, assim como a aversão a grupos específicos (Arendt, 1989).

No caso dos alemães esse nacionalismo veio carregado de um forte sentimento de superioridade aos judeus e outras minorias. O quantitativo de judeus, que no início dos anos trinta era de aproximadamente nove milhões vivendo na Europa, teve sua população reduzida para três milhões naquele continente após o fim da II Guerra Mundial (Arendt, 1999). Esses crimes vão entrar para história como genocídio, uma vez que não foram provocados pela guerra, já que mesmo os guetos e campos de concentração são anteriores a ela, com os assassinatos passando a ser executados com o início da guerra.

A pretensão dos nazistas era a de indicar que o assassinato dos judeus tinha relação com a guerra e, portanto, seriam crimes de guerra. O crime de guerra é diferente do genocídio porque no primeiro a guerra por si justifica as invasões e assassinatos, os crimes ocorrem como autodefesa contra o inimigo. O genocídio por sua vez é a eliminação de forma sistemática de uma etnia ou grupo específico, onde prevalece o poder de uma maioria que não se reconhece naquele grupo ou etnia e, portanto, precisam eliminá-los para não degenerar a sociedade (Arendt, 1999).

Os hebreus, que depois da libertação do cativo da Babilônia passam a ser chamados de judeus, desde o êxodo bíblico, e aqui destacamos o valor histórico daquele livro, se dispersaram pelo mundo e em alguns dos países que passaram a habitar não eram bem quistos, era o caso da Alemanha e Romênia, por exemplo. “Não chega a ser exagero afirmar que a Romênia foi o país mais antisemita da Europa Pré-Guerra” (Arendt, 1999, p. 116). Muito antes do surgimento do nazismo esses países já debatiam a questão da nacionalidade para os judeus. Até que o nazismo é implantado, as Leis de Nuremberg de 1935 são estabelecidas na Alemanha e daí até o início dos assassinatos a liberdade do judeu vai cada vez mais se diluindo.

[...] as Leis de Nuremberg são deveras impositivas e segregacionistas, pois se alguém fosse declarado legalmente judeu, todas as medidas jurídicas e

administrativas, passadas e futuras, poderiam alcançá-lo sem qualquer ressalva. De modo que todo um povo passou a ser submisso aos abusos legais, não lhes restando qualquer escolha ou domínio sobre o seu “eu”, pois seus corpos eram usados como matéria prima para experimentos médicos sem qualquer respeito ao corpo humano, a sua dignidade humana, sem qualquer respeito aos direitos fundamentais do cidadão, desmerecendo a condição de pessoa de direito como se o corpo fosse mero instrumento laboratorial, deixando a vida em segundo plano, pois aqueles corpos passariam apenas a existir e não respirar o oxigênio da vida. Assim, o povo judeu foi estigmatizado e rotulado como “segunda categoria”, não apenas pela burocracia estatal alemã, mas também pela opinião pública, de forma majoritária, materializando uma nova estratégia tomada pelo Parlamento (Galindo, 2014, p. 3).

As lideranças do regime apoiavam o Führer de tal forma que a palavra dele tinha um valor inestimável. No final do conflito, no entanto, muitas dessas lideranças propõem acordos com os aliados para livrar-se das penalizações nos tribunais internacionais. Não é o caso de Adolf Eichmann, responsável pela logística do transporte dos judeus para os campos de concentração e extermínio. Após a guerra é detido, mas consegue fugir e, com documentos falsos, ele e sua família desembarcam na Argentina tendo lá uma vida pacata. Até que é capturado pelo serviço secreto de Israel em 1960 e levado a julgamento em Jerusalém pelo crime de genocídio, no qual é condenado à morte em 1962 (Bascomb, 2011).

A história desse oficial, acreditamos, pode contribuir para que os alunos percebam que, como diria Hannah Arendt, o mal pode se apresentar de forma banal, uma vez que Eichmann parecia uma pessoa igual qualquer outra, sem demonstrar qualquer esboço de sadismo ou algo que denotasse estar ali naquele tribunal de Jerusalém um monstro. Esta percepção é salutar, uma vez que assistimos no Brasil e em outros países nos últimos anos pessoas que apresentam características peculiares ao fascismo, apoiando candidatos claramente com posicionamentos que remetem aquele regime, além da negação da história, afirmando ter sido o nazismo um produto da esquerda.

Dessa forma, nossa proposta é utilizar o caso de Eichmann para desenvolver um júri-simulado em sala de aula de modo que os alunos possam perceber as imbricações do totalitarismo na vida dos judeus antes e durante a II Guerra Mundial, assim como trazer essas questões para o presente. Utilizando fontes como fotografias que registraram os horrores do holocausto, documentários e textos que abordam o julgamento de Adolf Eichmann.

Na seção 2 desta dissertação fazemos uma discussão bibliográfica referente aos direitos humanos e demais direitos cujo objetivo é demonstrar que a luta pela sua

conquista remete ao embate da própria relação do indivíduo com o estado e demais indivíduos, e que são conquistados conforme a necessidade de cada povo sendo, portanto, históricos. Também destacamos a perseguição aos judeus e qual a importância em trabalhar esse tema com os alunos fazendo um paralelo do quanto é danoso desprover determinados grupos de direitos em favor de outro. O ensino de história se insere aqui então como defensor de direitos, mas também como disciplina que ajuda na formação do senso crítico do aluno na percepção das injustiças, as quais muitas vezes está inserida em seu cotidiano social.

Na seção 3 “O júri simulado como recurso Didático nas aulas de História”, abordamos o júri-simulado partindo das discussões de Metodologias ativas, aprendizagens significativas e a aprendizagem a partir dos problemas, e como a abordagem do júri simulado na importância para o ensino de história, uma vez que contribui para que o aluno se veja como sujeito histórico. No júri-simulado o estudante tem um protagonismo na construção do conhecimento que é substancial para seu desenvolvimento cognitivo e social. Discutiremos também o julgamento de Adolf Eichmann, principalmente com base no que Hannah Arendt escreveu após cobrir aquele julgamento, com controvérsias que remetem desde sua captura até o julgamento e posterior condenação à morte na forca.

Na seção 4 consta uma discussão sobre como utilizar o júri simulado como recurso de aprendizagem, e como isso reflete na cultura escola, fazendo uma reflexão sobre as atividades de formação de professores e receptividade de estagiários no processo de formação, e como o júri simulado pode ser uma metodologia ativa eficiente e que não depende de tecnologias conectadas. Por fim, trazemos uma reflexão sobre a condição da disciplina de história, que nasce de interesses políticos da formação de estado nação e, por isso, é estruturalmente uma disciplina política muito propícia para a ação do júri simulado. No Apêndice A consolidamos nossa proposta com o produto pedagógico, destacando as fases de produção do projeto e sua implementação, assim como os resultados alcançados.

2 DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE HISTÓRIA UMA CONEXÃO URGENTE

A interseção entre os Direitos Humanos e o Ensino da História emerge como uma questão de urgência para os debates de Ensino de História acontecidos nas escolas pelo Brasil. Esta conexão nos possibilita reflexões fundamentais sobre vários aspectos, que vão desde o conhecimento dos direitos humanos como contraposição das injustiças até a abordagem crítica das sociedades que sustentam tais princípios dentro da lógica conservadora.

Nesta seção buscaremos destacar o papel dos direitos humanos como um mecanismo de oposição às injustiças sistêmicas a partir da experiência do júri simulado, o engajamento nas aulas de história e na compreensão das políticas de extermínio judeu durante o regime nazista, demonstrando como a construção de sociedades pautadas na noção de direitos é fundamental para uma nação cuja democracia seja o cerne das ações, destacaremos também como o ensino de História na abordagem do antissemitismo em sala de aula é fundamental para destacar dimensões humanistas que vão além da temática histórica para as turmas escolares.

2.1 OS DIREITOS COMO CONSOLIDAÇÃO DA OPOSIÇÃO ÀS INJUSTIÇAS

Ao abordar a injustiça nos ambientes sociais somos levados a pensar que a alguém foi negado exercer um ou vários direitos assegurados por lei e que há certa probabilidade de esta pessoa se encontrar em situação de vulnerabilidade no jogo de forças estabelecido na sociedade. A injustiça se apresenta em várias situações cotidianas, na pobreza social, falta de dignidade e em outras questões básicas que ainda não estão asseguradas, mas deviam estar, à grande parte da população. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, por exemplo, defende em seu preâmbulo, Art. 3º e incisos I, II, III e IV:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Ora, sabemos que mesmo assegurado por lei, alguns desses objetivos fundamentais ou não são cumpridos ou o é apenas em parte. Claro que se pode

argumentar que são apenas fundamentos e, portanto, é mais uma busca constante na tentativa de alcançá-los do que propriamente uma determinação. Mas, por outro lado, o país está distante de lograr êxito em atingir os incisos apresentados. E quando se fala de direitos, mesmo os direitos humanos, parte da população brasileira demonstra desconhecimento. Esse fato está intimamente relacionado à educação.

É necessário criar os meios para a população conhecer os direitos humanos, tomar ciência de sua importância como garantidor dos direitos individuais e da justiça social. Os governantes devem ter a responsabilidade de promover a educação em direitos Humanos, pois como dizem Pereira e Felipe (2019):

Os Estados e os governos têm a responsabilidade primordial de promover e de assegurar a educação e a formação para os direitos humanos, para as quais devem elaborar planos de ação e programas que promovam a sua implementação, por meio de temas que conversem diretamente com a discussão sobre os direitos humanos (Pereira; Felipe, 2019, p. 99).

Uma pessoa injustiçada, muitas das vezes, só terá essa percepção quando tiver plena consciência de seus direitos, para isso é necessário educá-la, mas também proporcionar-lhe autonomia para discernir o que é injustiça e tomar alguma atitude frente a ela.

As leis fazem parte de um processo histórico (Bobbio, 2004), no qual o Brasil se inclui, já que este tem acolhido várias resoluções e acordos internacionais. Um exemplo é “A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948”, adotado pela maioria dos países, surgiu das necessidades de sua época, uma Europa devastada pela II Guerra Mundial (1939-1945), os horrores do nazismo e o holocausto:

O mundo tinha recém saído da Segunda Guerra Mundial, o conflito mais atroz e sangrento que a humanidade conheceu, e precisava declarar alguns princípios que trouxesse um pouco de esperança para a dignidade humana, sobretudo para aplacar os efeitos do holocausto, contemplar nacionalidade para as minorias desterritorializadas, refutar qualquer tipo de tortura ou violência, estabelecer a democracia como uma solução legítima para a organização do Estado e para as relações amistosas entre as nações, além de promover a paz (Priori; Kischener, 2019, p.15).

Após passar por duas grandes guerras e a morte de milhares de pessoas através dos crimes de guerra e crimes contra a humanidade, as nações perceberam que era necessário criar mecanismos na tentativa de evitar novas experiências traumáticas. Cyntia da Silva Coelho reforça essa questão ao afirmar que “[...] os

direitos humanos, apesar de fundamentais, são considerados históricos, ou seja, surgem de acordo com o contexto da época e como resultado do processo de luta e reivindicação dos povos” (Coelho, 2020, p.18). É da necessidade de dirimir conflitos e evitar que se repitam que surgem os direitos humanos, como uma conquista, já que ele não nasceu com os homens, mas é fruto de uma construção histórica e coletiva.

Para os judeus durante o nazismo, por exemplo, não havia direitos, mas apenas a obrigação do cumprimento do dever. No início os nazistas deportaram número considerável de judeus para fora da Alemanha e áreas de seu domínio, posteriormente decidiu-se pelo seu extermínio, algo que já vinha sendo pensado por Hitler anos antes do plano ser executado (Arendt, 1999). O saldo foi de aproximadamente seis milhões de judeus mortos.

O antissemitismo tornou-se política de estado. Denunciar o vizinho judeu era cumprir com as determinações vigentes. Ao deportar judeus alguns Alemães não tinham em mente está fazendo uma injustiça, mas os fazendo um favor. Foi o caso de Adolf Eichmann que em seu julgamento tentou justificar suas atitudes com esse argumento além de defender estar no estrito cumprimento de seu dever e que, portanto, não poderia ter feito nada diferente. Quando param de expulsar os judeus para outros países e passam a enviá-los para campos de concentração nas áreas sob domínio alemão, o que os nazistas projetam é promover uma morte menos dolorosa através das câmaras de gás, uma vez que no início os assassinatos se deram por fuzilamento, e acreditavam que de fato estavam proporcionando uma morte indolor, algo antes praticado contra os inválidos e pessoas com deficiência. Mas o que era fazer justiça para os alemães, era injustiça para os judeus.

Pode-se dizer que a crueldade, com todo o aparato burocrático, foi o norte de ações praticadas contra pessoas, sem levar em consideração toda dor de um povo, ainda mais quando nos defrontamos com os motivos que levaram a tamanha crueldade: todos os motivos vis! A visível transgressão aos direitos humanos configurando um verdadeiro crime contra a humanidade ante as barbáries cometidas sem qualquer remorso ou dor, nada além de um cumprimento de ordem administrativa que ao longo do domínio alemão se foi cumprindo sem deixar máculas em seus executores. O assassinato massivo com gás como método definitivo para o extermínio de todos os judeus europeus que estavam ao alcance das milícias de Hitler, decisão tomada quando da derrota na batalha de Moscú e o ingresso simultâneo dos Estados Unidos na guerra. De início havia a matança aos judeus improdutivos e depois uma onda maior tomou conta dos sentimentos nazistas sob um novo objetivo que apontava para o extermínio de todos, posição abraçada também por Sobibor e Treblinka. Em meados de 1942, ocorreu a ampliação do número de campos de extermínio por meio de gás venenoso (Galindo, 2014, p. 4).

As leis que surgiram durante o nazismo não beneficiavam toda a população, mas excluía parte dela. As Leis de Nuremberg (1935) por exemplo estabeleceram, entre outras coisas, que alemães não podiam casar com judeus³, estes eram vistos como impuros, conforme o ideal de pureza nazista, devendo assim serem expurgados.

Essas questões chegam a causar indignação nas gerações atuais e provavelmente continuará causando nas futuras. Nesse sentido, a história é uma ciência que se presta a evitar o esquecimento. Quando se fala em genocídio, holocausto, campos de concentração e câmara de gás os alunos são levados a pensar nos judeus, quer tenham ouvido algum desses termos em filmes ou em outros meios. Mas cabe também à disciplina história e aos historiadores manter a memória da guerra e do holocausto vivas para que a humanidade não esqueça daqueles horrores.

2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A ABORDAGEM ANTISSEMITA NA COMPREENSÃO DA POLÍTICA DE EXTERMÍNIO JUDEU PELOS NAZISTAS

O professor de História do ensino básico tem como função trabalhar as narrativas de forma que o seu aluno seja preparado para o mundo com as experiências do passado refletindo em seu presente. Assim, ao estudar o nazismo e suas consequências o aluno poderá estar apto a saber distinguir o que é totalitarismo, nazismo, antissemitismo, entre outros termos, e identificar muitas dessas questões permeando grupos específicos em seu presente, como no caso de alguns grupos que se autodeclararam neonazistas, além de perceber que é preciso estar sempre atento para não permitir que os direitos de uns sejam tomados em favor de outros, já que

O termo “direitos humanos” expressa o conjunto de direitos fundamentais da

³ Duas leis distintas, aprovadas pela Alemanha nazista em setembro de 1935, são conhecidas coletivamente como “Leis de Nuremberg”: (a) a Lei de Cidadania do Reich e (b) a Lei de Proteção do Sangue e da Honra Alemã. Estas leis incorporavam muitas das teorias raciais que embasavam a ideologia nazista. Elas constituíram a estrutura legal para a perseguição sistemática dos judeus na Alemanha. Adolf Hitler promulgou as Leis de Nuremberg em 15 de setembro de 1935. O parlamento alemão (o Reichstag), então composto inteiramente por representantes nazistas, aprovou as mencionadas legislações. O antissemitismo era de fundamental importância para o nazismo e, por isto, Hitler convocou o parlamento para uma sessão especial durante a reunião anual do Partido Nazista em Nuremberg, Alemanha (United States Holocaust Memorial Museum, 2022). Arendt (1999, p.161) diz o seguinte: “As Leis de Nuremberg de 1935 legalizavam a discriminação praticada antes dessa data pela maioria alemã contra a minoria judaica. De acordo com a lei internacional, era privilégio da soberana nação alemã declarar minoria nacional qualquer parte de sua população se o julgasse conveniente, contanto que a legislação dessa minoria estivesse conforme os direitos e garantias estabelecidos pelos tratados e acordos de minorias reconhecidos internacionalmente”.

pessoa humana. É algo inseparável da própria condição humana e não tem ligação com particularidades ou especificidades de um indivíduo ou grupos. Esses direitos são fundamentais porque sem eles não haveria a existência da pessoa humana; ela não seria capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida (Pereira; Felipe, 2019, p. 9).

Então, somos indivíduos de direitos resguardados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, leis e convenções internacionais, assim como as constituições federais de cada país. Essencial é que sejam de fato colocados em prática para assegurar o bem-estar dos cidadãos, o que nem sempre ocorre.

Fazer os alunos compreenderem o que levou à perseguição dos judeus pelos alemães na Europa é uma entre outras narrativas que poderá trazer questões ligadas aos direitos, contribuir em propagar o respeito mútuo, sem distinção de credo, diferenças geográficas, sexo – no nazismo os homossexuais também foram perseguidos – e raça. Afinal, como afirma Foucault (1999 [1976], p. 309): “Portanto, o racismo é ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano”. E também,

Esse poder de matar, que perpassa todo o corpo social da sociedade nazista, se manifesta, antes de tudo, porque o poder de matar, o poder de vida e de morte é dado não simplesmente ao Estado, mas a toda uma série de indivíduos, a uma quantidade considerável de pessoas (sejam os SA, os SS, etc.). No limite, todos tem o direito de vida e de morte sobre o seu vizinho, no Estado nazista, ainda que fosse pelo comportamento de denúncia, que permite efetivamente suprimir, ou fazer suprimirem, aquele que está a seu lado (Foucault, 1999 [1976], p. 310).

Poder de deixar e viver e fazer morrer, extensão desse poder para pessoas e grupos específicos, prezar por uma população biologicamente pura e eliminar aqueles que prejudicavam a propagação de uma sociedade ariana, são características que apontam ao mesmo tempo o uso do poder arbitrário pelo estado e seus asseclas e supressão de direitos de determinados grupos sociais. Tudo passa ao domínio do Estado, sua existência não é direcionada para servir as pessoas, pelo contrário, a existência das pessoas é condicionada para servir ao estado.

Numa democracia, porém, a existência do estado se dá para servir ao bem comum e preservar a vida de todos. Sua perpetuação ocorre através da educação, principalmente a escolar, mesmo sabendo que outros espaços podem oferecer educação. A escola é lugar de propagar conhecimento, de debater ideias, de

questionamentos, mas principalmente de formação, no qual, acreditamos, todos os pontos anteriores estariam englobados. É lá também ambiente propício para ensinar e discutir direitos, pois “[...] ressaltamos a centralidade do ambiente escolar na educação, no debate, na potencialização, na conscientização e na socialização dos direitos humanos como prática formativa – a escola é o espaço de reflexão e mudança” (PEREIRA; FELIPE, 2019, p. 99).

Refletir para mudar. Estudar o passado como forma de reconhecer-se no presente, saber das lutas que foram travadas pelos direitos adquiridos e ficar atento às conquistas e retrocessos que permeiam a sociedade e fazem do conhecimento histórico um caminho possível de transformação.

2.3 SOCIEDADES DE DIREITO

A abordagem em sala de aula sobre a perseguição aos judeus durante o nazismo levanta questões pertinentes que podem contribuir na formação do estudante enquanto ser pensante que é coparticipante das imbricações sociais. Temas como racismo, violência, resistência e reparação embasada nas penalizações impostas aos nazistas após o fim da segunda guerra mundial, inclusive com a sentença de morte a alguns membros do regime durante o julgamento de Nuremberg, entre 1945 e 1946, e o julgamento de Adolf Eichmann em Jerusalém, entre abril de 1961 e maio de 1962, tendo este último despertado ampla discussão na imprensa, intelectuais e demais cidadãos sobre os meios utilizados para a captura do acusado, seu julgamento e a própria postura por ele adotada.

O interrogatório durou mais várias horas, os dois homens sentados a pouca distância no pequeno quarto. Eichmann permaneceu calmo e afável, pelo menos enquanto falou da sua vida. Finalmente, Aharoni sentiu que havia uma troca suficientemente confortável entre os dois para perguntar:

— Está preparado para ser julgado em Israel?

— Não. Definitivamente não. Número um: não fiz nada de errado — disse Eichmann com vigor, como se já esperasse a pergunta. — Tudo o que fiz foi obedecer às ordens. Nunca se poderá provar que cometi algum crime. Número dois: Ora, o que tenho a ver com Israel? Sou alemão. Podem me levar... se é que cometi algum crime, eu deveria ser julgado na Alemanha. Ou na Argentina, sou cidadão daqui. Mas não em Israel (Bascomb, 2011, p. 206).

Este diálogo de Adolf Eichmann com o seu interrogador é sintomático de como o acusado não sente qualquer remorso, nenhum sentimento de culpa, mesmo

sabendo que as “ordens” às quais obedeceu levaram à morte milhares de pessoas. Não se pode perder de vista que o holocausto é um fato histórico e que o discurso dos nazistas, mesmo após o final da II Guerra Mundial, não era igual ao discurso dos judeus, aqueles tentavam de todas as formas justificar os seus atos, enquanto os sobreviventes do genocídio nazista reivindicavam a punição de seus algozes.

Levantar essas questões em sala é significativo para que o aluno tenha a percepção de que não foi mero acaso um grupo se sobrepor a outro, usando como argumento uma suposta superioridade étnica, deixando o grupo oprimido desprovido de direitos. É necessário então a compreensão sobre os direitos na vida dos cidadãos enquanto indivíduos vivendo em sociedade e a constatação de como é danoso para um grupo, ou grupos específicos, verem seus direitos sendo retirados. Os judeus, assim como outras minorias (ciganos, homossexuais, opositores ao nazismo, poloneses e comunistas), na Alemanha e em outros países europeus, Romênia por exemplo (Arendt, 1999), tiveram negados direitos muitas vezes com a passividade ou apoio de pessoas comuns cujo contribuição ou omissão corroborou para a sujeição daqueles em guetos e campos de concentração e extermínio como o de Auschwitz na Polônia⁴.

Mas a luta contra a tirania de um grupo em relação a outro é recorrente na História da humanidade, entre inúmeros exemplos poderíamos destacar a Revolução Francesa de 1789 a qual pôs fim ao Antigo Regime e à sociedade estamental, além de acabar com os privilégios do primeiro e segundo estados, fortalecendo o poder da burguesia (Hobsbawm, 1981). O fim dessas lutas costuma vir acompanhadas de um conjunto de normas responsáveis por gerir as relações entre o indivíduo e seu semelhante e entre aqueles e o estado. Ainda em 1789 foi promulgada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, cujo artigo primeiro remete à liberdade do homem: “Artigo 1º- Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções

⁴ Theodor Adorno na obra “Educação e emancipação” referindo-se à educação pós Auschwitz faz a seguinte observação: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas” (Adorno, 1970, p.117). É verdade que passada algumas décadas do fim da segunda guerra os pesquisadores demonstram maior interesse em estudar o nazismo e tudo aquilo que representou no que diz respeito ao genocídio e crimes de guerra, mas o alerta de Adorno continua válido, uma vez que é necessário, principalmente através da educação, alertar as futuras gerações no sentido de evitar que algo parecido se repita.

sociais só podem fundar-se na utilidade comum” (DECLARAÇÃO [...], 1789). No entanto essa liberdade estava restrita aos cidadãos homens franceses, pelo menos inicialmente.

A noção de que o homem enquanto indivíduo nasce livre e assim deve permanecer será reforçada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), momento em que, acabada a II Guerra Mundial (1939-1945), as nações passam a discutir formas de evitar que os horrores daquela guerra e a perseguição e extermínio de minorias voltem a acontecer (Bobbio, 2004). A Declaração em seu Artigo 1º afirma: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 2). Muitas constituições modernas incorporaram esse ideal de liberdade e igualdade, ideal porque mesmo destinando-se a todos os povos e nações há aquelas que ou cumprem apenas parte do que consta na Declaração Universal de 1948 ou nada cumpre, vide o exemplo de alguns países onde esse ideal de liberdade é limitado, como no caso das mulheres afegãs que atualmente tem seu direito de ir e vir restringido⁵.

Mas as leis servem para organizar a vida em sociedade, e mesmo que alguma civilização contenha algumas bastante severas, como foi a “*Lei de Talião*”⁶ no Código de Hamurábi da antiga Suméria (Cardoso, 1990). É através delas que os cidadãos podem guiar-se. Não podemos afirmar, portanto, que o Afeganistão atualmente é desprovido de leis, mas que na verdade, existindo leis, estas são voltadas para a manutenção do estado e o grupo dominante que se sobrepõe aos direitos individuais, portanto, assim como na antiga Suméria, são leis arbitrárias. De forma geral, as leis nascem para atender as necessidades peculiares de grupos específicos ou dos indivíduos, regulando a relação entre estes e o estado. Para Noberto Bobbio os

⁵ Em reportagem intitulada “Os diários secretos de mulheres afegãs após chegada do Talibã ao poder” o site da BBC News em 17 de dezembro de 2021 traz relatos de mulheres que estão tendo seus direitos tolhidos pelo Talebã após retomada do Afeganistão por esse grupo. Há os testemunhos de uma professora e uma militar, por exemplo, impedidas de exercerem sua profissão, ou de uma médica que trabalha sob a vigilância de membros daquele grupo terrorista. Em um trecho da reportagem é possível ler: “Na maioria das províncias, incluindo a capital, as meninas permanecem proibidas de frequentar a escola secundária e as mulheres ainda não podem comparecer aos seus locais de trabalho. Seus cargos permanecem vagos ou foram ocupados por homens” (Haidare, 2021).

⁶ O Código de Hamurabi é um dos códigos de leis mais antigos da História da humanidade, foi regido por volta de 1780 a.C. pelo rei sumério Hamurabi. Nele estavam estabelecidas regras de vida e de propriedade, assim como normas que regulavam as relações entre as pessoas. Entre as leis mais conhecidas destacou-se a Lei de Talião, esta defendia uma pena ao criminoso proporcional a seu ato (Código [...], 2023).

direitos:

Nascem quando devem ou podem nascer. Nascem quando o aumento do poder do homem sobre o homem — que acompanha inevitavelmente o progresso técnico, isto é, o progresso da capacidade do homem de dominar a natureza e os outros homens — ou cria novas ameaças à liberdade do indivíduo ou permite novos remédios para as suas indigências: ameaças que são enfrentadas através de demandas de limitações do poder; remédios que são providenciados através da exigência de que o mesmo poder intervenha de modo protetor. As primeiras, correspondem os direitos de liberdade, ou um não-agir do Estado; aos segundos, os direitos sociais, ou uma ação positiva do Estado. Embora as exigências de direitos possam estar dispostas cronologicamente em diversas fases ou gerações, suas espécies são sempre — com relação aos poderes constituídos, apenas duas: ou impedir os malefícios de tais poderes ou obter seus benefícios (Bobbio, 2004, p. 9).

Em alguns países certos direitos estão longe de serem concedidos a minorias étnicas e a grupos específicos, e aqui retomamos o exemplo das mulheres no Afeganistão que depois de terem conquistado direitos básicos como o de frequentar escola ou uma universidade estão sendo tolhidas de tais direitos com a volta Talibã ao poder⁷. Bobbio (2004) afirma que quanto mais desenvolvida for uma nação, estando esse desenvolvimento relacionado à forma de governo: monarquia ou república; ou ao regime de governo: autocracia ou democracia, com ênfase para aquelas que há uma maior participação popular nas decisões políticas, mais direitos terão seus cidadãos. Nesse contexto a democracia seria então a sociedade dos cidadãos.

As leis estabelecem normas para que os indivíduos possam viver no corpo social. Para Foucault (1999 [1976]) duas tecnologias permeiam a vida humana. A primeira é a tecnologia regulamentadora da vida, a segunda é a tecnologia disciplinar do corpo. Um visa as questões referentes ao todo social, tenta controlar os eventos em torno da massa social. Outro pretende disciplinar o indivíduo como forma de dar utilidade ao corpo, ao mesmo tempo em que os tenta tornar úteis e dóceis. O que regulamenta a vida são as normas sociais, sem a qual seria muito difícil viver em sociedade, e as pessoas que as transgridem são isoladas, encarceradas para se ressocializarem. O corpo por sua vez é disciplinado tendo como fim o trabalho, única forma de sobreviver dignamente, mas além do trabalho os corpos, segundo Foucault, são disciplinados de tal forma que se faz o controle por parte do Estado até em

⁷ Pensou-se num primeiro momento que o Talibã faria um governo moderado, garantindo os direitos feminino, mas com o passar dos meses o que se observa é um retrocesso em relação as conquistas anteriores, entre elas tem-se a proibição de mulheres viajarem mais de 72km se não estiverem acompanhadas por um parente próximo e a obrigatoriedade do uso do véu islâmico (Talibã [...], 2021).

questões como fertilidade, taxa de natalidade e óbitos, já que a preservação da vida é uma característica dos estados capitalistas modernos.

Esse controle não pode se dissociar do mundo do trabalho, uma vez que ainda não é possível, na maioria das funções, que a máquina substitua totalmente o humano e, portanto, é imprescindível ter pessoas saudáveis para dar conta daquilo que lhes é exigido. É assim que cada vez mais a ciência farmacêutica cria meios para prevenir a doença ou mesmo tratá-la a fim de deixar o trabalhador apto (Foucault, 1999 [1976]).

No direito, no qual se inclui o direito ao trabalho, é imposto uma série de normas as quais atendem aos interesses pessoais, sociais e estabelecem limites na atuação do estado: “Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei” (BRASIL, 1988, artigo 5º, inciso II). Esse inciso é conhecido no Direito Administrativo brasileiro como Princípio da Legalidade, onde o Estado, que aqui é representado pela administração pública, só poderá fazer o que a lei determina, enquanto no âmbito do direito privado estes podem fazer tudo aquilo que a lei não proíbe, ou seja tudo aquilo que não está expresso na lei e demais norma jurídicas.

O art. 5º de nossa Carta Política trata, sobretudo, de direitos fundamentais individuais, especialmente daqueles propugnados nos albores do liberalismo (século XVIII), voltados, essencialmente, à proteção dos particulares contra o poder público, à limitação do poder do Estado, à afirmação da liberdade individual. Por essa razão, como um dos corolários do inciso II do art. 5º, tem-se que aos particulares é lícito fazer tudo aquilo que a lei não proíba. E, pelo mesmo motivo, é evidente que tal formulação não pode ser cogitada quando se trata da atuação da administração pública (Alexandrino; Paulo, 2021, p.199).

Isso quer dizer que para haver penalização imputada ao indivíduo é necessária uma lei anterior que a defina, não podendo ser ele penalizado por algo que não conste na norma jurídica, ao contrário da administração pública que só poderá cumprir com o que a lei estabelece, sendo qualquer desvio considerado inaceitável.

Mas o direito nas sociedades ocidentais transforma-se conforme as mudanças internas e externas. Pode-se dizer mesmo que é ele filho de seu tempo, novos problemas exigem novas formulações normativas para atender demandas específicas. Bobbio (2004) diz que “O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas.” É preciso, portanto, que a sociedade esteja atenta para reivindicar o estabelecimento de direitos que ainda não a contemple, não apenas isso, é preciso uma educação no sentido de orientar as pessoas sobre a importância dos direitos que

já as pertence, sem ser a visão simplista imposta por alguns meios de comunicação. Importante que essa educação em direitos, mais precisamente nos Direitos Humanos, esteja presente nas escolas, lugar de formar cidadãos críticos e autônomos⁸.

No Brasil os direitos humanos têm sido alvo de muitos questionamentos devido aos crimes cometidos por agentes públicos durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), mas também por conta da ineficácia do estado em ofertar segurança à população e ao comportamento atual de setores das forças de segurança para com os mais vulneráveis.

Em determinado âmbito, essa sensação de aumento da insegurança e de descrença na probidade dos agentes públicos é indicador de um positivo decréscimo na tolerância da população para com estas realidades, tidas como inaceitáveis. Em outro, a esta sensação de insegurança se conecta frequentemente uma volúpia punitiva que, em contexto de descrença das instituições democráticas de prover o direito à segurança e à vida, legitima práticas de execuções sumárias e tortura de suspeitos, bem como a constituição de organizações paraestatais, tais como grupos de extermínio e, mais recentemente, milícias.

Essas práticas, comuns durante toda a história republicana brasileira, atingem prioritariamente as populações mais vulneráveis a terem também seus direitos econômicos e sociais violados. Isto acontece porque, apesar da declaração jurídica da igualdade pela Constituição Federal, essa igualdade não se concretiza nem no plano factual – visto a extrema desigualdade de renda e de acesso a direitos como saúde e educação – nem no plano simbólico. O que se observa, de fato, é um descolamento entre o reconhecimento jurídico da igualdade, da cidadania e dos direitos fundamentais, garantidos pela Constituição, e o desrespeito fático destes princípios (Natalino; Andrade; Duarte; Castro, 2009, p. 100).

É salutar a observação de que os direitos humanos é produto da sociedade, portanto demanda um esforço conjunto para sua efetivação. Apesar de fundamentais, são considerados históricos, ou seja, surgem de acordo com o contexto da época e como resultado do processo de luta e reivindicação dos povos (Coelho, 2020). Por ser histórico ele é passível de mudanças, mas estas no sentido sempre de preservar o indivíduo e fazer uma justiça justa. Falar que esses direitos favorecem o criminoso e que deveriam ser impostas penas maiores e a diminuição da maioria, que

⁸ Christian Laville (1999, p.137) diz o seguinte no artigo intitulado “A guerra de narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História”: “Neste fim de século, é possível que a narrativa histórica não tenha mais tanto poder, que a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes no ambiente em que se vive, mas sobretudo os meios de comunicação, tenham muito mais influência. O que deveria nos levar a não perder de vista a função social geralmente declarada hoje a respeito do ensino da história: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas”.

atualmente no Brasil é de 18 anos, é não acreditar na ressocialização e não ter o reconhecimento de que o menor infrator é também vítima da sociedade, uma vez que a criminalidade se apresenta com mais afinco nas áreas pobres das cidades, aquelas que muitas vezes são esquecidas pelos órgãos públicos.

Portanto o que deveria ser contestado não são os Direitos Humanos, mesmo porque numa sociedade democrática⁹ todos têm direitos, estejam livres ou encarcerados, ricos ou pobres, sem entrarmos no mérito de quem é mais favorecido pela justiça. A crítica tinha que ser no sentido de desenvolver políticas públicas que diminuíssem a desigualdade, com maior oferta de empregos, educação de qualidade e moradia digna, assim como maior respeito aos grupos étnicos, cuja a religião aqui também se enquadra, basta observar como as religiões de matriz africana ainda são marginalizadas no Brasil. Adotando esse posicionamento, cujo ambiente escolar tem papel substancial, o país poderá diminuir substancialmente o crime, assim como criminalização de pessoas pobres, tendo em vista que ao

[...] analisar a possível existência de correlações positivas da criminalidade, com fatores socioeconômicos, pode servir de instrumentos para a criação de políticas públicas mais eficientes no combate dessa problemática. Alguns estudos em nível internacional e nacional apontam uma possível causalidade entre os fatores socioeconômicos e taxa de homicídios, a saber: urbanização, renda, pobreza, educação e monoparentalidade feminina. Quanto à pobreza, especificamente, ainda não foi comprovado o seu efeito de causalidade em relação à taxa de homicídios no Brasil, mas apenas relativamente a outros crimes (Sousa, 2016, p. 23).

Quando há uma preocupação por parte do poder público em erradicar, ou ao menos diminuir, a pobreza a criminalidade cai de forma significativa. Há muitos direitos direcionados ao bem-estar social que, se aplicados de forma eficaz, poderiam solucionar inúmeras problemáticas. Existe, porém, uma diferença substancial entre o que está na lei e o que é cumprido (Bobbio, 2004). O estado é o grande garantidor dos direitos, porém em muitos casos essa garantia é feita minimamente ou simplesmente inexistente. O mesmo se pode dizer dos direitos humanos que, infelizmente, não abarca toda a humanidade, tendo os mais vulneráveis econômica e socialmente como os grandes afetados:

⁹ A palavra democracia significa o governo do povo, governo da maioria, e tem seus primórdios na Grécia Antiga, democracia ateniense, estando restrita apenas a um número específico de pessoas, homens livres e maiores de dezoito anos (Rosenfield, 2003). A democracia contemporânea abrange a todos os membros de uma sociedade que tem em seu escopo uma tradição democrática. No entanto, para sua efetivação é necessária a redução das desigualdades sociais, pois esta é um fator limitante da democracia (Cabral Neto, 1997).

[...] apesar de serem declarados universais e indivisíveis, na prática, o que se pode constatar é que os direitos humanos abrangem somente uma parte da humanidade e sua exigibilidade, através do direito positivo, privilegia os direitos individuais e civis. Desse modo, na maioria das vezes, os direitos sociais, econômicos e culturais são negligenciados, tendo em vista que o acesso às condições sociais satisfatórias como atendimento à saúde, alimentação e vida digna não são garantidos pelos Estados da maioria dos países em desenvolvimento e pobres e também para uma parcela da sociedade dos países desenvolvidos como, por exemplo, os imigrantes e outros grupos. Em geral, faltam nos países políticas públicas e de Estado que efetivem esses direitos de forma ampla para a sociedade. Cabe também destacar que não é raro que direitos individuais e civis também estejam restritos a grupos das camadas sociais mais elevadas. Em geral, são as pessoas mais pobres que sofrem mais detenções ilegais, abordagens policiais, tortura, discriminações, entre outras violações dos direitos civis e individuais (Coelho, 2020, p. 20).

Mas os direitos humanos são importantes na medida em que abarca os indivíduos de quaisquer sociedades, tem o ideal de defender os interesses e resguardar a vida e dignidade. Daí a importância de sua abordagem em sala de aula, e mesmo o enfoque nos horrores de uma sociedade que nega direitos básicos a grupos específicos e não apenas isso, os persegue e assassina segundo uma moral que para os mais atentos torna-se injustificável. Esta abordagem é necessária para contribuir na formação do cidadão, uma vez que partindo dela poderá questionar e se revoltar com as injustiças sociais.

2.4 ENSINO DE HISTÓRIA NA DEFESA DE DIREITOS: O ANTISSEMITISMO E SUA ABORDAGEM EM SALA DE AULA

A escola, insistimos, deverá ser um lugar, mas não o único, onde a questão dos direitos deverá ser abordada. O que ela representa para a sociedade é significativo uma vez que o estudante passa parte de sua vida naquele ambiente. Ao mesmo tempo é na escola onde o aluno é provocado e incentivado ao senso crítico e a desenvolver e aprimorar sua autonomia, cuja responsabilidade para esse desenvolvimento recai também sobre o professor (Freire, 1996).

O professor de História desempenha importante função nesse processo, uma vez que se vale das narrativas do passado para pensar o presente e nesse ínterim compreender o lugar de fala, seu e dos alunos, assim como respeitar as individualidades destes últimos. Assim sendo, irá dialogar através da mediação de significados e conceitos históricos contribuindo para a representação dos alunos sobre

o papel da História na sociedade:

O professor age como um mediador e através do diálogo, ou seja, do entrelaçamento entre sua fala e a fala do aluno de forma dinâmica propicia a atribuição de novos significados sobre a história, sobre conceitos históricos. Este pode utilizar mediadores culturais (fontes históricas) tentando circular assim uma interação entre um objeto da história e as representações que os alunos irão formar sobre a história (Xavier, 2010, p. 646).

Para o estudante entender que ele mesmo é um indivíduo com direitos garantidos, conquistados pelas gerações predecessoras através de lutas é necessário recorrer a fatos passados. Através da mediação o professor tende a lograr êxito na atribuição de novos significados pelos seus alunos, na forma como eles enxergam o mundo. Não é tarefa simples, uma vez que nossos estudantes chegam em sala de aula carregados de pré-conceitos e estes só serão moldados na medida em que novos valores forem sendo construídos, tal construção se dará através da abordagem pelo professor de temas e, neste caso em específico, que remetam de uma forma ou outra à importância de uma sociedade que deve prezar pelos direitos de seus cidadãos.

Para tal optamos por abordar o nazismo e suas implicações na vida de outros grupos. Desta feita, doravante nossa abordagem se pautará no tema do holocausto como forma de debater um dos maiores genocídios da história e como sua relação com o direito pode trazer significados em sala de aula. Entendemos assim ser a abordagem de temas traumáticos importante na problematização e orientação do estudante no que se refere ao não cumprimento de direitos por determinada nação, como o nazismo alemão e sua política antissemita, ou grupos específicos e a própria importância dos direitos humanos para a vida em sociedade:

Na prática escolar, a construção de um conhecimento histórico comprometido com a educação em direitos humanos significa que o professor deve não apenas abastecer os alunos de informações e dados sobre os acontecimentos, fatos, personagens e processos relacionados a temas traumáticos, como escravidão, guerras, regimes fascistas e ditaduras, mas conduzir uma problematização que oriente os alunos no sentido de perceber a violência e as violações de direitos que caracterizam os fatos, acontecimentos e processos constitutivos de tais circunstâncias.

[...]

Nesse sentido, a abordagem de temas traumáticos deve constituir uma base para lançar outros debates, outras perguntas e novas orientações no tempo presente (Santis, 2021, p.14).

A causa racial na sociedade nazista é tema que devemos de considerar

traumático na história dos judeus e outras minorias, o modo como a sociedade ocidental, após o fim do holocausto, passou a encarar questões como genocídio e perseguição a grupos minoritários se deve muito ao resultado das experiências da *solução final*¹⁰ imposta pelos nazistas aos judeus. A defesa da supremacia racial foi um dos pilares que sustentou aquele regime. Para Michel Foucault (1999 [1976], p. 95) quando “o tema da pureza da raça toma o lugar do da luta de raças é que surge o racismo”. Essa é a ideia de que biologicamente devo lutar pela preservação e perpetuação de minha raça em detrimento das outras¹¹. Obviamente que ele não estava se referindo ao racismo que com frequência é discutido nas academias e tema de vasta pesquisa, aquele cuja cor da pele se sobrepõe a outros fatores. Foucault está se referindo a um racismo que envolve uma defesa contra o estrangeiro, contra aquele que não é puro por não ter a mesma origem, por não partilhar dos mesmos costumes e ainda é acusado de ocupar espaços que deveriam pertencer aos cidadãos puros, contribuindo dessa forma para a decadência daquela sociedade. Corroborando com essa

¹⁰ *Solução Final* foi um termo utilizado pelos nazistas para se referir à matança dos judeus em campos de concentração e extermínio. Judeus eram mortos de várias formas: fuzilamento, dentro de caminhões baús com gás acoplado na carroceria a qual era acionada com o veículo em movimento e centenas de judeus dentro, contraindo doenças ou morrendo de inanição tendo como causa o trabalho forçado nos campos de concentração e a precária alimentação, assim como as câmaras de gás construídas nos campos de concentração cuja que teve maior quantidade de judeus mortos foi o de Auschwitz, na Polônia. Hannah Arendt (1999, p. 54) assim discorre sobre a solução final: “Na Argentina, Eichmann se lembrou, mas em Jerusalém, para seu prejuízo, uma vez que isso afetava a questão de sua autoridade no processo de matança efetivo, ele esqueceu que Heydrich dissera algo mais: ele contou a Eichmann que todo o empreendimento havia sido posto “sob a autoridade do Escritório Central para Economia e Administração da SS” — ou seja, não o seu — e também que o codinome RSHA oficial para o extermínio seria ‘Solução Final’”. [...] “Eichmann não estava absolutamente entre os primeiros a serem informados da intenção de Hitler. Já vimos que Heydrich já vinha trabalhando nesse sentido fazia anos, supõe-se que desde o começo da guerra, e Himmler afirmou ter conhecimento (e discordar dessa) “solução” desde a derrota da França no verão de 1940. Por volta de março de 1941, cerca de seis meses antes de Eichmann ter essa entrevista com Heydrich, “não era mais segredo nos altos círculos do Partido que os judeus seriam exterminados”, conforme Viktor Brack, da Chancelaria do Führer, afirmou em Nuremberg” (Arendt, 1999, p.54). [...] “De acordo com as diretivas da Conferência de Wannsee, realizada no auge das vitórias de Hitler, a Solução Final devia ser aplicada a todos os judeus europeus, cujo número era estimado em 11 milhões, e coisas como nacionalidade ou direitos de países aliados ou neutros com respeito a seus cidadãos não deviam nem ser mencionadas” (Arendt, 1999, p. 98).

¹¹ “Com efeito, que é o racismo? É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros. Em resumo, de estabelecer uma cesura que será do tipo biológico no interior de um domínio considerado como sendo precisamente um domínio biológico. Isso vai permitir ao poder tratar uma população como uma mistura de raças ou, mais exatamente, tratar a espécie, subdividir a espécie de que ele se incumbiu em subgrupos que serão, precisamente, raças. Essa é a primeira função do racismo: fragmentar, fazer cesuras no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder” (Foucault, 1999 [1976], p. 304).

perspectiva Bisol (2020) ao apontar que raça é uma invenção que defende como natural aquilo que é na verdade uma construção cultural, hierarquizando grupos humanos entre raças superiores e inferiores. No caso do nazismo, por exemplo, tem-se um racismo que divide o “nós”, cujos interesses devem se unir em defesa do bem comum, e “eles”, não pertencentes aquele meio, estrangeiros mesmo que nascidos no país:

Assim também, o tema da sociedade binária, dividida entre duas raças, dois grupos estrangeiros, pela língua, pelo direito, etc., vai ser substituído pelo de uma sociedade que será, ao contrário, biologicamente monística. Ela será evidentemente ameaçada por certo número de elementos heterogêneos, mas que não lhe são essenciais, que não dividem o corpo social, o corpo vivo da sociedade, em duas partes, mas que são de certo modo acidentais. Será a ideia de estrangeiros que se infiltraram, será o tema dos transviados que são os subprodutos dessa sociedade. Enfim, o tema do Estado, que era necessariamente injusto na contra-história das raças, vai se transformar em tema inverso: o Estado não é o instrumento de uma raça contra uma outra, mas é, e deve ser, o protetor da integridade, da superioridade e da pureza da raça. A ideia da pureza da raça, com tudo o que comporta a um só tempo de monístico, de estatal e de biológico, será aquela que vai substituir a ideia da luta das raças (Foucault, 1999 [1976], p. 95).

É então pela pureza da raça, pelo propósito de mantê-la livre dos “elementos estranhos” que corrompiam aquele ideal de sociedade, onde o nazismo vai se estabelecer. Neste sentido, não bastava apenas eliminar o estrangeiro, era necessário tirar de seu meio indivíduos que também colocavam em risco uma sociedade biologicamente saudável. Pessoas com deficiências físicas e mental¹², os degenerados ou impuros, também eram considerados indesejados e, portanto, deveriam ser retirados daquele meio e eliminados, tendo como recurso norteador uma pretensa explicação biológica que seria capaz de justificar tais atrocidades.

De uma parte, de fato, o racismo vai permitir estabelecer, entre a minha vida e a morte do outro, uma relação que não é uma relação militar e guerreira de enfrentamento, mas uma relação do tipo biológico: “quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mais eu - não enquanto indivíduo, mas enquanto espécie - viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar”. A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura (Foucault, 1999 [1976], p. 305)

¹² A primeira câmara de gás foi construída em 1939, para implementar o decreto de Hitler datado de 1º de setembro daquele ano, que dizia que “pessoas incuráveis devem receber uma morte misericordiosa”. (Foi provavelmente essa origem “médica” da morte por gás que inspirou a surpreendente convicção do dr. Servatius de que a morte por gás devia ser considerada “assunto médico”). (Arendt, 1999, p. 68).

Os meios pelos quais esse ideal será alcançado importa menos do que o resultado. Inicialmente a eutanásia foi utilizada na Alemanha nazista para “pôr fim ao sofrimento” dos cidadãos alemães deficientes e inválidos. Posteriormente passou-se a utilizar esse mesmo método para com judeus, ciganos, russos e poloneses, todos vistos como impuros pelo Terceiro Reich. Pensavam dessa forma que estariam proporcionando uma morte justa, sem sofrimentos, para esses grupos. Até a *Solução Final* ser colocada em prática em 1941, a política nazista era a de deportar os judeus de sua área de domínio. Essa expulsão começou pelos que não eram nascidos na Alemanha, depois se estendeu aos nascidos e também aos meios alemães, pessoas que eram filhos de judeus com alemães (Arendt, 1999).

Esses grupos minoritários ficaram desprovidos de direitos, uma vez que o domínio nazista passou a controlar não apenas as leis, mas também os indivíduos, ressignificando valores que fortaleciam a figura do Führer, bastando apenas uma palavra sua, que tinha poder de lei e, portanto, deveria ser cumprida imediatamente. Hitler se valeu do apoio incondicional de algumas figuras as quais, sem elas, não alcançaria os objetivos, além, é claro, da manipulação das massas através de um investimento maciço em propaganda:

Por um lado, eles representam a identificação cega com o coletivo. Por outro, são talhados para manipular massas, coletivos, tais como os Himmler, Hoss, Eichmann. Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização. Isto não é tão abstrato quanto possa parecer ao entusiasmo participativo, especialmente das pessoas jovens, de consciência progressista (Adorno, 1970, p.126).

Theodor Adorno defende a informação como caminho para a resistência e essa informação teria como pressuposto a educação. Através da educação as pessoas podem se contrapor ao senso comum, a não se entregar e tomar consciência dos problemas concernentes a uma coletividade que cumpre as determinações sem questionar, como ocorreu com o nazismo na Alemanha¹³. Educar nesse sentido teria como meta a emancipação do indivíduo, uma emancipação que evitaria incorrer em

¹³ Hannah Arendt (1999) diz que houve certa resistência, dentro da Alemanha, ao nazismo e sua política de perseguição aos judeus, mas essa resistência pouco podia fazer pois não tinha os recursos necessários para se contrapor aos nazistas e seu número era efêmero se comparado àqueles que apoiaram o regime ou simplesmente não o questionavam.

erros passados, como o foi o nazismo e seus desdobramentos.

Para a educação problematizadora, enquanto um querer fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação.

Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo.

O mundo, agora, já não é algo sare que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização (Freire, 1987, p. 43).

O aluno faz uma leitura do passado e com ela poderá desenvolver os mecanismos de resistência no presente. Afinal, estudar História refere-se a como ler e entender o passado e o presente (Jenkins, 2007). Entender o presente é tarefa importante já que é partindo desse conhecimento que se pode resistir. Mas é no estudo de fatos passados que o aluno alcança uma compreensão do panorama ao qual se insere.

Então abordar o julgamento de um nazista (Adolf Eichmann) em Jerusalém anos após o final da Segunda Guerra Mundial e conseqüentemente do fim do holocausto pode levantar várias questões que corroborem para uma melhor compreensão dos alunos não apenas do assunto tratado, mas de seu próprio presente.

A primeira diz respeito às leis. Pode-se discutir o desrespeito dos nazistas às leis e convenções internacionais quando resolvem descumprir as sanções impostas pelo bloco vencedor no final da Primeira Guerra Mundial e também tirar de seu meio grupos específicos, principalmente os judeus, e isolá-los em guetos até a *solução final*. Uma vez que cometeram crimes de guerra e crimes contra a humanidade respectivamente, e é por tais crimes que suas lideranças serão julgadas nos tribunais internacionais e Adolf Eichmann no tribunal de Jerusalém.

Também poderá ser questionado o que leva algumas pessoas a perseguir e assassinar outros seres humanos. Qual a motivação? Existe algo que justifique? Na sociedade pós-Segunda Guerra há o risco de que algo parecido se repita? São perguntas que dificilmente têm uma resposta definitiva, mas cujo debate é relevante em sala de aula. Michel Foucault, por exemplo, vai relacionar o racismo de estado na Alemanha à uma busca anterior pela ideologia mítica:

De uma parte, a transformação nazista, que retoma o tema, instituído no final do século XIX, de um racismo de Estado encarregado de proteger biologicamente a raça. Mas esse tema é retomado, convertido, de certa forma em modo regressivo, de maneira que seja reimplantado, e que funcione, no interior de um discurso profético, que era justamente aquele em que aparecera, antigamente, o tema da luta das raças. É assim que o nazismo vai reutilizar toda uma mitologia popular, e quase medieval, para fazer o racismo de Estado funcionar numa paisagem ideológico-mítica que se aproxima daquela das lutas populares que puderam, em dado momento, sustentar e permitir a formulação do tema da luta das raças. E é assim que o racismo de Estado, na época nazista, vai ser acompanhado de uma porção de elementos e de conotações, como, por exemplo, os da luta da raça germânica subjugada, durante um tempo, pelos vencedores provisórios que sempre foram, para a Alemanha, as potências europeias, os eslavos, o Tratado de Versalhes, etc. Ele também foi acompanhado pelo tema da volta do herói, dos heróis (o despertar de Frederico, e de todos os que foram os guias e os Führer da nação); do tema da retomada de uma guerra ancestral; do tema do advento de um novo Reich que é o império dos últimos dias, que deve garantir o triunfo milenar da raça, mas que é também, de uma forma necessária, a iminência do apocalipse e do último dia. Reciclagem, pois, ou reimplantação, reinserção nazista do racismo de Estado na lenda das raças em guerra (Foucault, 1999 [1976], p. 97).

Sob a ótica do discurso mítico-ideológico, uma busca pelo passado glorioso da Alemanha, os atos de perseguição às minorias estariam justificados e o que fosse necessário ser feito para que o país retornasse aquele ideal de pureza os seguidores de Hitler o fariam, inclusive o estabelecimento de um racismo de estado que excluía todo aquele que de alguma forma manchasse a sociedade e a degenerasse.

Por fim, e aqui o tema é mais delicado, a discussão sobre o julgamento de Eichmann. Hannah Arendt (1999) foi uma das pessoas que se dispôs a questionar não a culpabilidade do réu, pois isso não tinha como ser negado, mas a forma em que se deu a captura de Eichmann na Argentina e o seu julgamento em Jerusalém, além de toda retórica do primeiro-ministro de Israel em defender um julgamento cujo acusado já estava condenando antes mesmo de seu início. Ao se posicionar dessa forma a filósofa foi massacrada por colegas intelectuais e opinião pública¹⁴.

Debater essas questões pode modificar a própria percepção de mundo do

¹⁴ “Mesmo antes de sua publicação, este livro se tornou foco de controvérsia e objeto de uma campanha organizada. Nada mais natural que a campanha, levada a cabo por bem conhecidos meios de fabricação de imagem e manipulação de opinião, tenha tido muito mais atenção que a controvérsia, de forma que esta última foi um tanto engolida e sufocada pelo barulho artificial da primeira. Isso ficou especialmente claro quando uma estranha mistura das duas, em palavreado quase idêntico — como se as coisas escritas sobre o livro (e mais frequentemente sobre sua autora) saíssem de ‘um mimeógrafo’ (Mary McCarthy), foi levada dos Estados Unidos para a Inglaterra e depois para a Europa, onde o livro ainda não estava disponível. Tudo isso foi possível por causa do clamor centralizado na ‘imagem’ de um livro que nunca foi escrito e que supostamente versava sobre assuntos que muitas vezes não só não foram mencionados por mim, mas que nunca me ocorreram antes” (Arendt, 1999, p.169).

aluno, uma vez que a dor, o sofrimento e as injustiças são uma constante na sociedade e, portanto, precisam ser questionados para que sejam evitados. Arlette Farge (2011, p. 23) em sua obra “Lugares da História”, diz o seguinte: “Trabalhar sobre sofrimento e crueldade em história é também querer erradicá-los hoje. Explicando os dispositivos e os mecanismos de racionalidade que os fizeram nascer, o historiador pode fornecer os meios intelectuais e suprimi-los ou evitá-los”. Dessa forma as novas gerações poderão tomar posicionamento contrário a atos que considerem” radicais, agressivos e que coloquem em risco a vida de um grupo ou mesmo uma nação.

No Holocausto o principal grupo atingido foram os judeus, mas havia outros grupos-alvo dos nazistas, é o caso de ciganos, testemunhas de Jeová, negros, homossexuais e poloneses. A humilhação, o trabalho forçado, os campos de concentração, as execuções e o desprezo com os corpos abandonados em valas ou incinerados são reveladores de uma sociedade que não prezava pela vida dos indivíduos tidos como diferentes, pois, segundo essa ótica, não se encaixavam em determinados padrões estabelecidos pelos nazistas. O genocídio foi traumático para os judeus, mas também para a humanidade, tanto que no dia 27 de janeiro de 1945 foi instituído o Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto¹⁵ em que anualmente os horrores de Auschwitz são lembrados pelas Nações Unidas e países membros.

A abordagem dessa narrativa em sala de aula é salutar para o aluno dar sentido ao pensar história e de alguma forma contribuir para que se faça a relação entre o tema abordado e o contexto no qual encontra-se inserido, construindo um horizonte de expectativas que possam ressignificar seu posicionamento frente às questões atuais, já que:

[...] entendemos que nas narrativas históricas os professores podem encontrar espaço de experiências que possam levar o aluno a pensar história, enquanto ferramenta de construção desse horizonte de expectativas. Criando nesse ponto uma empatia com a disciplina e uma ressignificação de como os conteúdos trabalhados dentro da disciplina história faz sentido na vida, visto que podemos incentivar a compreensão de que tudo é história e que todo ser humano é um sujeito histórico. Resta saber se esse sujeito tomará as rédeas da história ou continuará alienado a ela (Silva Junior, 2019, p.11).

A partir do conhecimento histórico e suas narrativas o estudante poderá

¹⁵ Essa data foi escolhida porque foi quando ocorreu a libertação dos judeus do campo de concentração de Auschwitz pelas forças aliadas (Dia [...], 2019).

desenvolver um posicionamento frente a si mesmo e ao mundo. Para auxiliar o professor nessa tarefa propomos como ponto de partida a aula-oficina, uma vez que nela o aluno não é mero expectador, mas participe do processo de construção do conhecimento. Os meios para que os alunos atinjam esses objetivos está ligado, portanto, ao empenho do professor em desenvolver um ambiente propício à aprendizagem.

Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (Barca, 2004, p. 2).

Neste sentido o aluno não é mero receptor do conhecimento, mas participa da construção de sua aprendizagem, valendo-se também de seu conhecimento prévio, e o professor é um mediador que dá o suporte necessário. Schmidt e Garcia (2005) em “A formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História”, abordando sobre a relação entre conhecimento e ensino afirmam:

Esses elementos constituem-se em referências valiosas para se reconceitualizar a aula como espaço de compartilhamento de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar. Dessa forma, amplia-se o entendimento da aula de história, abrindo novas perspectivas para o debate no campo da Didática da História (Schmidt; Garcia, 2005, p. 299).

Logo, o aluno passa de expectador a participe do saber, sua concepção de mundo aqui ganha importância na medida em que o professor poderá confrontá-lo com outros saberes. No entanto, antes de abordar qualquer tema, o trabalho inicial de pesquisa e levantamento de documentação caberá ao professor, assim como o cuidado de trabalhar com uma linguagem documental que seja acessível ao seu público-alvo. Posteriormente os alunos poderão ser desafiados partindo de seu mundo conceitual e do que foi debatido em sala.

Nossa proposta é então, através da aula-oficina, criar um júri simulado cujo réu é Adolf Eichmann. Para tanto é preciso trabalhar o conhecimento prévio dos alunos sobre questões como nazismo, holocausto e a própria figura de Adolf Eichmann, uma

vez que no ensino secundário, quando se fala em nazismo e suas implicações na comunidade judaica e mundial, os professores tendem a tecer críticas à Adolf Hitler, deixando em segundo plano outros membros do partido nazista, como no caso de Eichmann. Para Isabel Barca (2004, p. 2) é necessário ao aluno “entender – ou tentar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços”. Ao compreender os crimes cometidos pelos nazistas através da figura controversa de Adolf Eichmann, os alunos poderão desenvolver uma percepção menos superficial sobre o tema e buscar compreender porque ainda nos dias atuais existem pessoas que defendem essa ideologia nefasta. Através dessa temática pretendemos contribuir para que os estudantes ampliem sua concepção enquanto indivíduos de direitos, por muitas das vezes ameaçados, e que ao tomar ciência de tais direitos também reconheça que a luta é constante em mantê-los. Afinal,

[...] desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, esses direitos se pretendem como norteador de um mundo sem exclusões, garantindo a proteção a qualquer indivíduo ou grupo contra ações que atentem contra a dignidade humana. Todavia, os direitos humanos como um sistema de valores que busca proteger em especial os grupos que historicamente foram vulnerabilizados e/ou estão em situação de insegurança precisa ser efetivado em cada país a partir da elaboração de uma cultura para os direitos humanos, é a partir deste pressuposto que as escolas se tornam instituições fundamentais na aprendizagem dos direitos humanos para que o Estado consiga fazer a proteção dos mesmos (Pereira; Felipe, 2019, p. 98).

Portanto, trabalhar a questão dos direitos, e neste caso dos Direitos Humanos, como forma de conscientizar os alunos é função que não cabe apenas ao professor de história, mas é papel da própria gestão escolar desenvolver os meios para difundir. O aluno passará a sentir-se como cidadão com dignidade e como indivíduo de direitos quando tiver ciência de tais direitos. Esse é um passo importante na luta contra as arbitrariedades cometidas aos mais vulneráveis, muitas das vezes silenciados por aqueles que detêm certo poder. Além disso, várias nações têm enfrentado o problema do negacionismo científico, inclusive questionando a veracidade do holocausto e a importância dos Direitos Humanos para os cidadãos.

O negacionismo precisa ser combatido. Ele já era utilizado pelos nazistas durante a II Guerra Mundial¹⁶ na tentativa de deslegitimar o holocausto. Esse método

¹⁶ Valim, Avelar e Bevernage (2021, p. 15), em artigo intitulado “Negacionismo: História, Historiografia e Perspectivas de Pesquisa”, sobre a negação do holocausto afirma: “A proposição de uma visão ampliada do fenômeno negacionista não deve elidir o papel desempenhado pelas sistemáticas formas de negação do extermínio dos judeus, iniciadas durante a II Guerra. Elas foram praticadas

de negação de um fato de vasta bibliografia historiográfica como o holocausto perdura nos dias atuais, com a utilização de vários recursos para sua divulgação, entre eles websites:

[...] sabendo que a Internet se tornou a principal ferramenta de pesquisa entre os jovens, os negacionistas dedicam-se a criar condições para que seus websites ocupem as principais posições nas pesquisas feitas nos buscadores, tais como o Google.

Para demonstrarmos como esse tema é relevante para as discussões sobre a História Pública, poderemos citar a pesquisa recentemente divulgada (2014) pela Anti-Difamation League. Ela entrevistou pessoas em cem países em todos os continentes e concluiu que “apenas 33% das pessoas conscientes da existência do Holocausto acreditam que ele foi descrito com precisão pela história” (ADL, 2014: 40). Além disso, “quase um terço daqueles que responderam que já ouviram falar do Holocausto pensam que ele foi ou um mito ou foi muito exagerado”. (ADL, 2014: 41)

Desde os anos 1980 historiadores se dedicam a responder os argumentos negacionistas; e, atualmente já existe uma extensa historiografia especializada no chamado Negacionismo do Holocausto, com representantes principalmente dos Estados Unidos e da França (Castro, 2014, p. 7).

Estes fatos levam a um descrédito da cientificidade da História, influenciando a percepção de parte da população e na própria ideologia política, uma vez que não se pode perder de vista que o negacionismo também é utilizado por políticos para influenciar as massas em favor de um projeto de governo. Isto posto, abordar essa temática em sala é salutar para que o aluno, além de compreender a importância dos Direitos Humanos, seja também capaz de analisar determinados discursos que negam a História através de revisionismos.

A seção seguinte abordará as chamadas metodologias ativas e fará um aprofundamento da aula-oficina, com enfoque no júri simulado. de forma que contribua na compreensão dos alunos sobre o tema proposto.

por uma geração de falsificadores do passado que, além de isentar os alemães das responsabilidades pelo extermínio de milhões de judeus, elaborou um modus operandi que seria incorporado tanto pelos negacionistas posteriores quanto por seus aliados da extrema-direita em diversos países. Seria óbvio, mas não menos imprescindível, assinalar que o apagamento dos vestígios do genocídio sempre foi um objetivo dos próprios nazistas, e não foi outro o sentido do conhecido discurso de Himmler, em 1943, quando afirmou que a “solução final” seria uma página não escrita na gloriosa história alemã.”

3 O JÚRI SIMULADO COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE HISTÓRIA

A seção a seguir explora a possível abordagem teórica-metodológica para o júri simulado nas aulas de História, como nossa escola, embasamos em três princípios fundamentais: metodologias ativas, aprendizagem significativa e aprendizagem a partir de problemas. Através das metodologias ativas, os estudantes são envolvidos de maneira proativa em seu próprio processo de aprendizagem. Ao invés de serem meros receptores de informações eles se tornam participantes ativos, colaborando, debatendo e investigando, o que potencializa seu envolvimento e compreensão. Isso cria um ambiente dinâmico e estimulante que promove o interesse e a motivação no processo do júri simulado.

Nossa segunda escolha foi a abordagem da aprendizagem significativa, pois os alunos não apenas memorizam fatos isolados, mas integram novos conhecimentos aos conceitos que já possuem, construindo assim uma compreensão mais profunda e duradoura com experiências e vivências. Através do júri simulado, os alunos se deparam com contextos reais e desafios autênticos, o que os incentiva a explorar conexões entre o passado e o presente, tornando o aprendizado mais relevante e pessoal.

A terceira base, aprendizagem a partir de problemas, nutre a habilidade dos alunos de resolver questões complexas e analisar situações multifacetadas. Ao assumirem papéis e perspectivas dentro do cenário de um julgamento simulado, os estudantes são desafiados a investigar evidências, considerar múltiplos pontos de vista e tomar decisões informadas. Isso desenvolve suas habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões, preparando-os para enfrentar desafios do mundo real.

Portanto, esta seção, pensa através do aspecto teórico a atuação do professor de história na sala de aula, fundamentada nos princípios essenciais de metodologias ativas, aprendizagem significativa e aprendizagem a partir de problemas. O júri simulado não apenas cativa os alunos, mas os empodera como protagonistas ativos de seu próprio aprendizado, capacitando-os a explorar a História de maneira profunda, envolvente e contextualizada.

3.1 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

As chamadas metodologias passivas são, indubitavelmente, as metodologias de ensino tradicionais que têm perdurado desde os primórdios do estabelecimento do sistema educacional. Essas abordagens inculcam uma aprendizagem que, segundo as palavras de Braathen (2012, p. 77), pode ser caracterizada como mecânica, um processo que se desenrola mediante a assimilação de novos conhecimentos de maneira arbitrária, ou seja, os alunos são compelidos a adquirir conhecimento sem ter pleno discernimento do contexto ou da essência do que estão aprendendo. Consequentemente, Braathen (2012, p. 77) também destaca que tal aprendizagem mecânica transcorre de maneira literal, com o conhecimento sendo transmitido ao aluno exatamente como foi enunciado ou escrito, sem lhes conceder a liberdade de elaborar interpretações próprias e/ou apresentar argumentações.

Diante desse cenário, os parâmetros curriculares brasileiros, tal como delineados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estão repletos de clareza e objetividade. É inquestionavelmente crucial, no que tange a assegurar um padrão de ensino de alta qualidade, que os educadores proponham desafios cada vez mais abrangentes para seus alunos.

Essa abordagem estimulante propicia que as indagações apresentadas aos estudantes, assim como as questões que eles próprios formulam, se revistam de complexidade e contextualização (Brasil, 2017, p. 295). Ademais, de acordo com a explanação de Candeias *et al.* (2007), uma das prerrogativas fundamentais do papel do professor é a compreensão dos alunos como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Assim, suas iniciativas educativas devem espelhar coerência e estar ancoradas nas vivências cotidianas dos alunos. Para esses estudantes, modelos pedagógicos fundamentados estritamente na exposição do docente e na mera reprodução de conteúdos por meio de avaliações teóricas são desprovidos de sentido e relevância.

É, portanto, uma premissa de extrema relevância que a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, reitere que a educação constitui um direito assegurado a todos e uma responsabilidade conjunta do Estado, da família e da sociedade. Esse processo educacional visa a plena evolução da pessoa, preparando-a para uma atuação cidadã consciente e participativa (Brasil, 1988). Em consonância com essa perspectiva, surge a importância vital de incorporar e adotar as metodologias ativas, as quais se erguem em contraposição às metodologias tradicionais passivas. Essas abordagens ativas chegam como um alento energético, impulsionando os educadores

a redefinirem a paisagem educacional, fomentando, por sua vez, uma transformação impactante no cenário do ensino.

A incorporação e implementação de metodologias ativas no campo do ensino traz consigo um potencial revolucionário e visionário para a educação, estabelecendo um novo curso que transcende o paradigma convencional. Nesse contexto inovador, o aluno é reconhecido não como um mero autômato que simplesmente reproduz informações prescritas, mas sim como um ser humano, um agente ativo no processo de adquirir conhecimento e, crucialmente, empregá-lo como um catalisador para a geração de compreensão adicional e novos insights como pontua Ferreira (2016):

As Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem, com seu conjunto de técnicas estimulam os processos construtivos de ação-reflexão-ação, com base na pedagogia de Paulo Freire, na qual o estudante deve ter uma postura ativa no percurso de seus estudos. Assim sendo, é oportuno que ele, o estudante seja desafiado a pesquisar e a descobrir soluções que se apliquem problemática da realidade. O papel do professor será o de estimular o aluno a buscar o conhecimento, a criar gosto pelo saber. Portanto, as Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem, com suas técnicas que permitam ações transformadoras da realidade pelos professores e alunos, poderão promover a formação de indivíduos com condições de atuação crítica, reflexiva e autônoma na sociedade (Ferreira, 2016, p. 16-17).

As metodologias ativas, operando em um dinamismo de "mão-dupla", caracterizam-se por uma simbiose entre o ato de receber e transmitir conhecimento. Esse enfoque bidirecional sustenta a essência dessa abordagem transformadora, impulsionando o reconhecimento da importância fundamental de incorporar tais metodologias desde as etapas iniciais do percurso educativo. Lorenzetti (2000, p.18) salienta que é precisamente nesse estágio crucial que os alicerces dos conceitos do aluno são construídos e solidificados.

Na mesma ótica, Moran (2015, p. 15) observa que as metodologias ativas constituem pontos iniciais para o avanço em direção a processos mais sofisticados de reflexão, integração cognitiva, generalização e reestruturação de novas práticas. Essa abordagem possibilita ao aluno a realização de ações seguidas de reflexões, impulsionando progressos contínuos no processo de aprendizado. Essa abordagem transcende os limites da educação tradicional, a qual frequentemente se concentra na memorização de conteúdos muitas vezes desconectados da realidade dos alunos.

A busca pelo sucesso na aprendizagem demanda, portanto, a criação de um ambiente educacional permeado por inovação, repleto de elementos como jogos,

desafios e atividades que sejam intrinsecamente relevantes para os estudantes, estimulando, dessa forma, a busca incessante por descobertas e aprofundamento do conhecimento. Nesse contexto, é pertinente salientar alguns elementos cruciais que contribuem para o êxito da aprendizagem, como, por exemplo:

[...] a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas (Moran, 2015, p. 18).

Distinguido-se das abordagens passivas, os métodos ativos provocam uma mudança profunda ao dotar o aluno de autonomia intelectual. Por meio dessa abordagem, o estudante é incitado a aprimorar seu discernimento crítico e habilidades de argumentação, habilidades que se manifestam como fundamentais na capacidade do indivíduo para engajar-se na tomada de decisões ponderadas e na resolução de desafios complexos.

Essas metodologias inovadoras reverberam com uma característica distintiva, ao permitirem uma participação ativa e enérgica dos estudantes no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, destacam-se por sua capacidade intrínseca de conectar de maneira profunda a teoria à prática, estabelecendo uma ponte dinâmica entre o entendimento conceitual e sua aplicação tangível.

Entre as metodologias que emergem com destaque, enaltecem-se a Gameficação, o Ensino Híbrido e a Aprendizagem Baseada em Problemas. Uma das contribuições mais marcantes dessas abordagens é a redefinição do papel do professor, que assume um papel de orientador, transcendendo a posição de protagonista e convergindo para a de um coadjuvante ativo no processo de formação e aprimoramento dos alunos.

Berbel (2011) explana adicionalmente que as metodologias ativas, conforme sugere a própria denominação, fundamentam-se em abordagens destinadas a conferir aos alunos um papel ativo durante as aulas e na sociedade, instigando a reflexão sobre questões contemporâneas. Em paralelo, é imperativo que tais metodologias sejam integradas aos currículos educacionais, desempenhando um papel significativo na formação dos estudantes e alinhando-se com os princípios da transformação

social. Nesse sentido, a proposta de um "júri simulado", como delineado nesta dissertação, assume uma perspectiva intrinsecamente conectada a uma metodologia ativa.

Podemos entender que as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (Berbel, 2011, p. 29).

Além disso, essas metodologias dinâmicas têm a distinta vantagem de poderem ser empregadas de maneira interdisciplinar, fomentando a sinergia e interconexão entre diversas disciplinas e áreas do conhecimento. Assim, fica patente que a adoção de metodologias ativas, em vez de limitar-se ao mero ensino expositivo e transmissão de conteúdos, oferece uma plataforma vigorosa para uma abordagem educacional enriquecedora e transformadora, que impulsiona a capacidade dos alunos de se tornarem pensadores críticos, comunicadores competentes e agentes ativos na construção de um aprendizado autêntico e duradouro.

3.2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem significativa, conceito central que emerge da teoria de aprendizagem, teve sua origem nos princípios concebidos pelo psicólogo estadunidense David Paul Ausubel (1918-2008). Essa teoria, diametralmente oposta à abordagem de aprendizagem mecânica (conforme discutido por Moreira, 2014), destaca-se como um fundamento fundamental no campo educacional. Essa perspectiva enaltece a importância de uma compreensão profunda e contextualizada dos conteúdos, potencializando a relação entre os novos conhecimentos e as estruturas cognitivas pré-existentes do aprendiz, em prol de um processo de assimilação e acomodação que nutre uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo ("saber") que envolve a interação entre idéias "logicamente" (culturalmente) significativas, idéias anteriores ("ancoradas") relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o "mecanismo" mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos (Ausubel, 2003, p. 2).

Como podemos perceber, a aprendizagem é um processo que se constrói relacionando conhecimentos já adquiridos, chamados de “subsunçores”, a novos conhecimentos incorporados a esse. Segundo essa teoria a aprendizagem nada mais é que a organização e integração do conteúdo na estrutura cognitiva do aprendiz, sendo que o principal fator que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe, por isso é importante fazer um mapeamento, para assim captar as informações que os alunos já possuem (Moreira, 2014) e além disso é necessário entender a estrutura cognitiva do aluno, ou seja, o conteúdo total e a organização das ideias do indivíduo em determinada área de conhecimento (Moreira, 2014).

Diferente da aprendizagem mecânica, repetitiva em que o aluno “decora fórmulas, leis, mas esquece após a avaliação” (Pelizzari *et al.*, 2002, p. 38) “com pouca ou nenhuma interação com os conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva” (Moreira, 2014, p.162) a aprendizagem significativa se importa com as questões já vivenciadas pelo aluno.

Aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica (Moreira, 2014, p.161).

Em História, por exemplo, na nossa ciência de atuação como professores, se o conceito de feudalismo já existe na estrutura cognitiva do aluno, ele então servirá de subsunçor (estrutura de conhecimento específica) para novas informações. Essas informações serão sobre como a sociedade feudal lidava, por exemplo, com a questão do casamento. Além disso, o aluno aprenderá como a igreja observava os aspectos da vida do casal e da reprodução naquele contexto.

Também será abordado como tinham uma outra noção de tempo, visto que buscavam a salvação eterna como um objetivo central. Dessa forma, é relevante compreender que o conceito de feudalismo, que já está presente na estrutura cognitiva do aluno, passará a se incorporar ao novo conceito. A integração desses conceitos modificará a visão do aluno, proporcionando uma nova perspectiva sobre, por exemplo, as pinturas da Idade Média.

Em relação a essas obras de arte, os alunos poderão criar hipóteses para explicar por que, naquele período, não eram comuns as assinaturas dos autores nas obras. Vale ressaltar que esses subsunçores, ou seja, essas estruturas de

conhecimento prévias, são construídos ao longo da vida do aluno. Eles desempenham um papel crucial em sua aprendizagem, estando sempre presentes em suas experiências educacionais. Analogamente, podemos compará-los a pilares que sustentam a construção do conhecimento. Eles servem como uma base sólida, permitindo a ancoragem de novos conhecimentos e a formação de compreensões mais amplas e profundas, sendo assim, “O ‘subsunçor’ é um conceito, uma ideia, uma proposição já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de “ancoradouro” a uma nova informação de modo que esta adquira, assim, significado” (Moreira, 2006, p.15).

Cada indivíduo detém conhecimentos que contribuirão para a compreensão de tópicos ligados a essa temática. É vital considerar o contexto do aluno e introduzir assuntos pertinentes à sua realidade na sala de aula, visando à aprendizagem autêntica (Moreira; Masini, 2006). Em suma, o subsunçor, ou seja, o conhecimento prévio (neste caso, o conceito de bactérias), sofrerá alterações mais ou menos amplas com base no conteúdo abordado e na frequência da aprendizagem significativa. Não raras vezes, os estudantes carecerão de subsunçores, cabendo ao professor estabelecer organizadores prévios, que servem como suportes para facilitar a aprendizagem.

Isso cria uma ponte que viabiliza a compreensão do que está sendo ensinado, permitindo o desenvolvimento de subsunçores adequados e a ancoragem do novo conhecimento (Moreira, 2006). Seguindo essa mesma linha de raciocínio, quando o aluno adquire conhecimento sobre a Revolução Francesa e compreende que os revolucionários buscavam transformar profundamente o sistema de poder, utilizando princípios do iluminismo, ele amplia seu conhecimento prévio, que talvez fosse limitado a "Revolução Francesa guilhotinou Luís XVI".

Ele passa a enxergar o processo como um todo, reconhecendo aspectos como a divisão dos poderes e o fim da noção patrimonialista do rei, que contribuem para os valores políticos contemporâneos. Esse novo entendimento se incorpora ao seu subsunçor, enriquecendo e aprimorando seu conhecimento. Todavia, é essencial salientar que a aprendizagem significativa não se limita a conceitos já adquiridos de maneira significativa, como observado por Moreira (2006): "engloba também modificações significativas em atributos relevantes da estrutura cognitiva por meio da influência do novo material". Isso ocorre porque os conceitos mais relevantes interagem com o material novo de maneira mútua, estabelecendo uma troca que insere e captura a nova informação.

A aprendizagem significativa caracteriza-se, pois, por uma interação (não uma simples associação), entre aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, pelos quais estas adquirem significados e são integrados à estrutura cognitiva de maneira não arbitrária e não literal, contribuindo para a diferenciação, elaboração e estabilidade dos subsunçores preexistentes e, conseqüentemente, da própria estrutura cognitiva (Moreira, 2006, p.16).

Por meio dessa interação, os conhecimentos recentes estabelecem conexões e, posteriormente, integram-se a uma estrutura cognitiva mais abrangente (Ausubel *et al.*, 1978). Esse processo de conexão adquire uma natureza substantiva quando a substância de um novo conhecimento é assimilada pela estrutura cognitiva, não apenas as palavras que o expressam. Nessa dinâmica, o conhecimento prévio sofre modificações ao absorver novos entendimentos (Moreira, 2006).

Para que a aprendizagem significativa ocorra é preciso entender um processo de modificação do conhecimento, em vez de comportamento em um sentido externo e observável, e reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento. As ideias de Ausubel também se caracterizam por basearem-se em uma reflexão específica sobre a aprendizagem escolar e o ensino, em vez de tentar somente generalizar e transferir à aprendizagem escolar conceitos ou princípios explicativos extraídos de outras situações ou contextos de aprendizagem (Pelizzari *et al.*, 2002, p. 2).

Uma maneira altamente eficaz de aplicar os princípios fundamentais da teoria da aprendizagem significativa no contexto do ensino de ciências naturais é a adoção de aulas de cunho interdisciplinar. Essas aulas, meticulosamente concebidas para estimular a integração de conceitos de múltiplas áreas, desempenham um papel crucial na promoção de uma aprendizagem genuinamente significativa.

Um enfoque educacional que se revela especialmente frutífero é a implementação de metodologias ativas, notadamente a Aprendizagem Baseada em Problemas. Através dessa abordagem pedagógica inovadora, os estudantes são desafiados a mergulhar em problemas do mundo real, incorporando conhecimentos prévios para desenvolver soluções bem fundamentadas. De acordo com Cachapuz *et al.* (2011), emerge uma premente necessidade de revitalizar as estratégias didáticas utilizadas no ensino das ciências. Para alcançar essa renovação, é imperativo que os professores adotem uma postura distintiva, proporcionando um ambiente de aprendizagem que encoraje os alunos a se sentirem confiantes e empoderados.

Ao abraçar uma abordagem mais dinâmica e participativa, os educadores podem efetivamente cultivar uma atmosfera propícia à aquisição aprofundada de

conhecimentos. Sublinhando essa perspectiva, deve-se ressaltar que a transformação positiva da qualidade do ensino por meio da aplicação da aprendizagem significativa não é um mero idealismo, mas sim uma realização tangível. Ao adotar abordagens pedagógicas que se alinham com os princípios da teoria da aprendizagem significativa, os educadores estão equipados para nutrir uma geração de estudantes com uma compreensão profunda e contextualizada das ciências naturais, preparando-os para enfrentar desafios complexos e contribuir efetivamente para a sociedade.

3.3 APRENDIZAGEM A PARTIR DE PROBLEMAS

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), método pedagógico altamente eficaz e consagrado, teve sua introdução inicialmente nas escolas de medicina do Canadá, marcando seu surgimento no final da década de 1960.

Esta abordagem inovadora, notável por sua eficácia, ilustra de maneira exemplar o conceito de metodologia ativa. Como o próprio nome sugere, a Aprendizagem Baseada em Problemas tem como sua premissa fundamental o uso de situações da vida real, problemas concretos que não apenas incitam, mas também nutrem o desenvolvimento integral do discente. Conforme apontado por Borochovicus e Tortella (2014), essa abordagem estimula o crescimento conceitual, procedimental e atitudinal dos estudantes, amalgamando conhecimentos teóricos e práticos de maneira significativa. Um aspecto essencial dessa abordagem é a sua capacidade de educação por meio de situações-problema.

De acordo com Delisle (2000), a ABP educa ao expor os alunos a cenários da vida real que inevitavelmente desembocam em desafios a serem solucionados. Essa estratégia pedagógica engenhosa e envolvente direciona os estudantes a enfrentar e resolver problemas concretos, conferindo um propósito palpável e tangível à sua aprendizagem. Deste modo, a ABP se destaca como uma abordagem pedagógica profundamente enriquecedora, consolidada por sua capacidade de promover um aprendizado integral e significativo.

A partir de sua inserção nas escolas de medicina no Canadá até sua ampla aplicação em diversas disciplinas e contextos educacionais, a ABP se apresenta como uma metodologia que transcende os limites convencionais, capacitando os alunos a explorarem e resolverem os desafios da vida real com confiança e habilidade.

Conforme Ribeiro (2010, p.10) a ABP é “uma metodologia de ensino-aprendizagem colaborativa, construtivista e contextualizada, na qual situações-

problema são utilizadas para iniciar, direcionar e motivar a aprendizagem de conceitos, teorias e o desenvolvimento de habilidades e atitudes no contexto de sala de aula [...]”.

Nesse sentido, vale salientar que esse modelo de aprendizagem encontra suas raízes no construtivismo, uma abordagem pedagógica que enfatiza a construção ativa do conhecimento pelo aluno.

O método empregado nessa abordagem pode assumir tanto uma forma individual quanto coletiva, sendo que o trabalho em grupo geralmente assume uma posição de destaque no contexto educacional. Tal enfoque favorece a promoção de uma aprendizagem colaborativa, fomentando uma dinâmica interativa entre professor e aluno, bem como entre os próprios alunos.

Isso proporciona um espaço fecundo para debates, a troca de conceitos, ideias e teorias, enriquecendo a experiência educacional. Convém destacar que a ABP é caracterizada por sua natureza formativa. Ao contrário das abordagens meramente informativas frequentemente associadas à prática pedagógica tradicional, a ABP “estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não meramente informativa como é o caso da prática pedagógica tradicional” (Berbel, 1998, p.145).

Essa abordagem pedagógica é capaz de instigar um engajamento ativo dos alunos, incentivando-os a explorar e aprofundar os conteúdos de maneira autônoma. Embora seja comum que a aplicação da ABP seja mais prevalente no contexto do ensino superior, devido à demanda por autonomia e capacidade de tomada de decisão por parte dos alunos, é pertinente considerar a relevância da incorporação dessa abordagem já nos anos iniciais do ensino fundamental. Através dessa estratégia pedagógica, o aluno é cultivado e nutrido, preparando-se de maneira mais sólida para enfrentar desafios futuros e resolver problemas.

Conforme indicado por Veiga e Fonseca (2018), a ABP assume um papel central como parte integrante de um conjunto de práticas educacionais que têm por base a problematização como meio para a construção do conhecimento. Portanto, a inclusão da ABP nos estágios iniciais da educação primária emerge como um investimento valioso no desenvolvimento do educando e na construção de uma base sólida para o seu progresso acadêmico futuro.

Aprendizagem Baseada em Problemas terminou por constituir-se um método sistematizado, que permitiu aos professores das mais diversas áreas e níveis de ensino estimular a criatividade de seus alunos, desenvolver a capacidade

investigativa e o raciocínio para a resolução de problemas, consolidando-se, assim, como um método de aprendizagem considerado eficaz nas mais diversas instituições de ensino e pesquisa em todo o mundo (Souza; Dourado, 2015, p.186).

Quando nos debruçamos sobre os tópicos que orbitam sobre os conteúdos históricos, emerge uma notável capacidade por parte dos alunos para estabelecerem relações com questões concretas e prementes da atualidade, fazendo paralelos e observando as rupturas e permeâncias que são comuns nos processos históricos.

De acordo com Leite e Affonso (2001), a abordagem do ensino alinhada com a ABP figura entre as estratégias educacionais que mais se aproximam do cotidiano dos estudantes. Por meio dessa abordagem pedagógica, os discentes não apenas adquirem conhecimentos científicos, mas também desenvolvem competências cruciais para a aprendizagem autônoma e a prática científica ativa.

Para efetivar a implementação exitosa da ABP, é essencial que o professor se prepare para assumir um papel que transcende a tradicional posição de autoridade. De forma indireta, o docente se coloca na posição de aluno, criando um ambiente propício para o engajamento ativo e participativo dos estudantes.

Tal abordagem não implica em uma diluição da autoridade do professor, mas sim na criação de um espaço de sala de aula no qual os alunos são encorajados a se tornarem membros ativos e colaborativos. Vale ressaltar que a ABP promove uma abordagem educacional que vai além da mera transmissão de informações, mas sim através de processo de aprendizagem histórica, através de procedimentos historiográficos. Por meio dela, os alunos não apenas absorvem conhecimento, mas também internalizam o processo de aprendizado em si, adquirindo habilidades metacognitivas que lhes permitem abordar desafios complexos de maneira autônoma e reflexiva.

Nessa medida, o ensino orientado para a ABP se manifesta como um terreno fértil para a educação contemporânea, permitindo aos estudantes não apenas acumular informações, mas também desenvolver as competências e a mentalidade necessárias para navegar em um mundo em constante evolução. Como tal, essa abordagem proporciona uma plataforma que potencializa o aprendizado contínuo, a resolução de problemas e a aplicação prática do conhecimento científico da ciência histórica para o ambiente escolar e comparar com as situações do mundo real.

Ao destacar a dimensão do júri simulado baseada nos três princípios fundamentais - metodologias ativas, aprendizagem significativa e aprendizagem a

partir de problemas - a pesquisa revela como tais teorias podem auxiliar na construção das aulas de História. Através das metodologias ativas, os estudantes são incentivados a se tornarem atores engajados em seu processo de aprendizagem, construindo conhecimento de forma colaborativa e dinâmica. Essa abordagem, ao romper com o modelo tradicional, fomenta a participação ativa, a reflexão crítica e a autonomia intelectual dos alunos.

A aprendizagem significativa emerge como um fio condutor fundamental, conectando os conteúdos históricos com a vida dos estudantes. O júri simulado proporciona um contexto autêntico no qual os alunos podem explorar, questionar e compreender os eventos do passado e se colocar nos processos humanos de decisão, estabelecendo ligações relevantes com o presente e significância para suas relações políticas e sociais. Dessa forma, o conhecimento histórico ganha relevância e profundidade, superando a memorização superficial e a mera transposição didática de conteúdos.

E por fim, trouxemos uma amarração à partir do que se conhece como a aprendizagem a partir de problemas, por sua vez, equipa os alunos com habilidades essenciais para enfrentar os desafios do mundo real, das vivências e problemas que encontram todos os dias no ambiente escolar. Ao assumirem papéis e responsabilidades no cenário de um julgamento simulado, eles praticam a análise crítica, a avaliação de evidências e a tomada de decisões informadas, sempre pautados em perspectivas e dimensões dos procedimentos historiográficos.

Essas capacidades beneficiarão os alunos para as questões da escola, e além dela, pois a função da escola é dialogar com os problemas e anseios da sociedade, e como as diversas ciências ali presentes, incluindo a História, poderão os fazer cidadãos críticos e indivíduos autônomos sem perder os valores democráticos e republicanos (em especial na nossa abordagem do júri simulado).

Entendemos que o júri simulado não é apenas uma ferramenta pedagógica, uma técnica didática, mas se transformou num veículo para o desenvolvimento social e político dos alunos. Ao abraçar a complexidade da aprendizagem por meio de uma abordagem ativa, significativa e problematizadora, nossa proposta metodológica para as aulas de História busca inspirar ações ativas de outros professores de história, e repensar de forma profunda na maneira como a História é ensinada e aprendida nas escolas. Dessa forma, reforça-se a importância de inovar constantemente no campo do Ensino de História, oferecendo abordagens que nutrem o pensamento crítico, a

cidadania ativa e a compreensão profunda do passado e suas implicações no presente.

4 O JÚRI SIMULADO COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE HISTÓRIA

A utilização do júri simulado é uma ferramenta que tende a auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo em que o conteúdo é abordado, os alunos tornam-se personagens importantes na construção do conhecimento, uma vez que passam a ser atores, e o professor, mediador.

Dessa forma, nas próximas seções discutiremos o “Júri simulado como recurso didático”, “O uso do recurso de Júri-simulado nas aulas de História, uma reflexão da prática a formação de professores” e por fim “Explorando a dimensão política da disciplina de História: o júri simulado como ferramenta de participação ativa e reflexão dos alunos”. Mesmo que a intenção não seja limitar a utilização do recurso do júri à disciplina de História, foi necessário esse enfoque, já que a elaboração do produto dessa dissertação teve como base norteadora o julgamento de um nazista, e esse conteúdo, regime totalitário, é trabalhado principalmente nas aulas de História.

4.1 O JÚRI-SIMULADO COMO RECURSO DIDÁTICO

As diversas formas de instrução educacional manifestam-se em uma ampla variedade de estratégias de ensino, técnicas didáticas, métodos de instrução, metodologias didáticas, recursos de ensino ou enfoques pedagógicos distintos. Essas múltiplas abordagens desempenham um papel essencial ao fornecer orientações e diretrizes que viabilizam a operacionalização eficaz do processo de aprendizagem e ensino no contexto do ambiente escolar, conforme abordado detalhadamente por Hidalgo (2009).

De acordo com Ascher (1966 apud Krasilchik, 2008), ao considerar as atividades que o professor conduz em sala de aula, as modalidades didáticas podem ser categorizadas em três principais vertentes: “demonstrar”, “executar” e “comunicar”. A título de ilustração, sob a categoria “demonstrar”, são mencionadas atividades envolvendo a utilização de filmes, experimentos e demonstrações práticas. Na perspectiva de “executar”, essa classificação engloba aulas práticas, jogos e projetos que incentivam a ação e a participação ativa dos alunos. No que tange à modalidade de “comunicar”, o autor ressalta a importância das aulas expositivas, debates e discussões como meios eficazes para a troca de informações e ideias entre os estudantes e o professor.

Dentro desse cenário, é relevante considerar que o júri simulado, uma vez que se baseia em cenários reais nos quais os alunos engajam-se em análises e avaliações embasadas em argumentos de defesa e acusação, pode ser classificado como uma modalidade que se insere na esfera da “comunicação”. Portanto, ao considerar essa abordagem ampla e diversificada das modalidades didáticas, fica evidente que a educação contemporânea abraça um leque variado de técnicas instrutivas, cada uma contribuindo de maneira única para a formação e o desenvolvimento abrangente dos estudantes em um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo.

Anastasiou (2009) ressalta que o método do júri simulado promove a colaboração entre os alunos, o estabelecimento de hipóteses, o desenvolvimento do pensamento crítico, a criatividade e a tomada de decisões. Isso é alcançado ao possibilitar que os estudantes, por meio de argumentos bem fundamentados, avaliem situações reais e apresentem análises detalhadas e avaliações, em consonância com os princípios da aprendizagem ativa:

[...] sua preparação é de intensa mobilização, pois, além de ativar a busca do conteúdo em si, os aparatos de outro ambiente, como roupas e mobiliários, oportunizam um envolvimento de todos para além da sala de aula. O espírito de dramaturgia que acompanha a realização de um júri simulado transforma a atividade em algo interessante para todos independentemente da função que irão desenvolver na apresentação final. É algo que envolve todos os momentos de construção do conhecimento, da mobilização à síntese, pela sua característica de possibilitar o envolvimento de um grande número de estudantes (Anastasiou, 2009, p. 92).

No âmbito dessa situação, a autora já mencionada anteriormente apresenta e reforça o argumento favorável à aplicação do método do júri simulado como uma tática substancial para a abordagem de questões sociocientíficas controversas. Essas questões demandam uma profunda apreensão e uma análise aprofundada das perspectivas e posicionamentos vinculados a normas e valores morais, éticos e políticos, que permeiam as intrincadas interações entre os âmbitos da ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Isso, por sua vez, implica na promoção da qualidade, no reconhecimento e na consideração digna da vida e sua diversidade.

Conforme detalhado por Hannas e Hannas (2017), a estratégia de empregar simulações como o júri simulado nas práticas de ensino e aprendizado é uma prática já utilizada há certo tempo por instituições educacionais, incluindo escolas e universidades. No entanto, é digno de nota que não existe um registro definitivo que aponte com precisão a origem da adoção dessa abordagem didática ou a identidade

de seus primeiros proponentes.

Ainda assim, é interessante observar que formas de organização educacional semelhantes ao júri simulado já eram aplicadas em contextos históricos antigos, como na Grécia e Roma Antiga.

O pesquisador Silva (2003) corrobora essa afirmação e prossegue a argumentação, sustentando que estruturas organizacionais semelhantes àquelas que caracterizam o júri simulado contemporâneo já estavam em prática na Grécia Antiga, Roma, Inglaterra e França. No entendimento de Real e Menezes (2008), o júri simulado é delineado como uma abordagem didática de caráter flexível, capaz de se adequar a estudantes com diversas idades, níveis cognitivos e habilidades argumentativas.

Um requisito fundamental para a aplicação bem-sucedida dessa abordagem é que o grupo em questão apresente uma composição demográfica abrangente, permitindo a análise reflexiva de temas controversos que estão enraizados na sociedade. De acordo com esses autores, durante o desdobramento dessa atividade, ocorre a disseminação social das informações previamente pesquisadas sobre o tópico em foco, simultaneamente promovendo o desenvolvimento da capacidade reflexiva e das habilidades comunicativas.

Nessa linha de raciocínio, Martins, Gouveia e Piccinini (2005) argumentam que, diante do ensino tradicional, que ainda predomina no processo educacional, cabe ao professor oferecer estratégias voltadas para a integração, motivação e envolvimento dos alunos, tais como jogos, atividades práticas e dinâmicas de grupo, incluindo o destaque para o júri simulado. Nesse contexto, enfatizam que a adoção de diferentes estratégias de ensino é fundamental no Ensino Fundamental para fomentar o interesse dos alunos e, conseqüentemente, construir um conhecimento mais sólido e relevante.

A estratégia de um júri simulado leva em consideração a possibilidade da realização de inúmeras operações de pensamento, como: defesa de ideias, argumentação, julgamento, tomada de decisão etc. Sua preparação é de intensa mobilização, pois, além de ativar a busca do conteúdo em si, [...] oportunizam um envolvimento de todos para além da sala de aula. [...] Essa estratégia envolve todos os momentos de construção do conhecimento, da mobilização à síntese, pela sua característica de possibilitar o envolvimento de um número elevado de estudantes (Anastasiou; Alves, 2012, p. 99).

Nesse sentido, é fundamental que o docente responsável pela disciplina assuma uma função abrangente, atuando como coordenador geral e mediador,

desempenhando um papel essencial na definição do cronograma, do tema e do problema, além de orientar os estudantes durante a fase de preparação, pesquisa e estudo do conteúdo a ser debatido e/ou defendido.

Além disso, é importante destacar que Albuquerque, Vicentini e Pipitone (2015) empreenderam um estudo detalhado, no qual se debruçaram sobre a análise e exploração do júri simulado enquanto um recurso pedagógico de grande relevância no contexto da Educação Ambiental. Como resultado de suas investigações e considerações, concluíram de maneira conclusiva que há uma clara e incontestável necessidade de efetuar uma combinação e integração eficiente entre estratégias práticas e as atividades teóricas dentro do âmbito do processo de ensino.

Perante a atual conjuntura, torna-se imperativo destacar que tem havido uma crescente intensificação e aprofundamento das análises relacionadas à configuração e ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Isso é particularmente evidente quando se considera a relevância e a premência associadas à adoção de uma diversificada gama de modalidades instrutivas e recursos didáticos, que se coloquem como instrumentos catalisadores para a instigação da curiosidade intelectual, o fomento ao engajamento ativo, a instilação de um desejo intrínseco de busca por conhecimento, o estímulo à tomada de iniciativa, a promoção do desenvolvimento da autonomia cognitiva e a ampliação da competência na esfera da argumentação por parte do corpo discente (Vieira; Melo; Bernardo, 2014).

Essas considerações iluminam um horizonte pedagógico vasto e dinâmico, no qual as abordagens educacionais estão sendo redimensionadas e recalibradas, com vistas a efetivar uma experiência de aprendizagem substancialmente enriquecedora e abrangente para os estudantes.

[...] os estudantes devem se engajar em atividades investigativas, semiabertas e abertas, assumindo papel ativo na delimitação e no desenvolvimento dessas atividades, o que inclui discussões baseadas em evidências, a consideração de questões sociocientíficas (Vieira; Melo; Bernardo, 2014, p. 206).

Sob essa perspectiva, é essencial adotar uma postura reflexiva e proativa, a fim de fomentar uma cultura educacional que não apenas priorize a aquisição passiva de informações, mas que também nutra e promova ativamente a capacidade intrínseca dos alunos de questionar, explorar, se envolver de maneira significativa, buscar autonomamente o conhecimento e articular argumentos com base sólida

(Vieira; Melo; Bernardo, 2014). É nesse contexto, portanto, que se delineiam e se entrelaçam considerações cruciais sobre a formação intelectual e o aprimoramento do discernimento crítico dos alunos.

A adoção de abordagens educacionais que respaldem e incentivem a curiosidade inquisitiva, bem como a capacidade de examinar, analisar e construir argumentos sólidos emerge como um eixo fundamental para a configuração de um ambiente de aprendizagem profundamente enriquecedor e adaptado aos desafios contemporâneos (Vieira; Melo; Bernardo, 2014).

Dessa forma, a exploração ativa de recursos didáticos variados, combinada com estratégias instrutivas inovadoras, consolida-se como um alicerce robusto e inestimável para fomentar uma educação que não apenas transmita informações, mas que verdadeiramente capacite os alunos a se tornarem pensadores críticos, comunicadores eficazes e participantes engajados na sociedade.

Esse entrelaçamento é essencial para proporcionar aos estudantes a oportunidade de adquirir uma autonomia progressiva e para desenvolver competências fundamentais, capacitando-os a se engajarem na realização de análises críticas detalhadas e a realizarem tomadas de decisões embasadas, especialmente no que diz respeito a aspectos teóricos que, por sua vez, estão intrinsecamente conectados e espelham as complexidades dos desafios reais que são presentes na sociedade atual.

Portanto, fica claramente estabelecido e ressaltado que o emprego do júri simulado como uma ferramenta pedagógica proporciona uma abordagem significativa e eficaz para garantir que os alunos estejam preparados para enfrentar os dilemas e as questões práticas que surgem na vida cotidiana, ao mesmo tempo em que aprimoram sua compreensão conceitual e sua habilidade de análise crítica.

Dessa maneira, o professor oferece direcionamento necessário para que o grupo conduza uma análise crítica construtiva e avaliação de um fato proposto, abordando-o com objetividade e realismo, fomentando uma exploração profunda e abrangente do assunto. De acordo com Abepirensense, Vieira, Curtinhas e Barbosa (2014), a abordagem do júri simulado transcende as fronteiras de uma única disciplina, assumindo um caráter multidisciplinar. Esta atividade proporciona um ambiente onde questões divergentes podem ser discutidas de forma abrangente e enriquecedora.

Ao participar do júri simulado, os alunos desenvolvem um senso crítico aguçado, aprimorando suas habilidades e competências em diversas áreas, incluindo

a capacidade de expressar-se em público, a organização e estruturação de ideias, bem como a habilidade na argumentação e persuasão. Esses ganhos, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento global dos estudantes, capacitando-os a enfrentar desafios futuros de forma mais eficaz. Em virtude de sua natureza atrativa e envolvente, o júri simulado apresenta-se como uma opção pedagógica versátil, com potencial para ser adotado em múltiplas disciplinas. Sua abordagem interdisciplinar não apenas diversifica as experiências educacionais dos alunos, mas também promove uma compreensão mais profunda e integrada dos conceitos abordados, ampliando, assim, o alcance e a eficácia do processo de aprendizagem.

4.2 O USO DO RECURSO DE JÚRI-SIMULADO NAS AULAS DE HISTÓRIA, UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Atualmente, observa-se que a maioria substancial dos docentes de ciências emprega escassos recursos no processo de ensino, o que acaba por resultar em aulas carentes de atratividade e, frequentemente, desafiadoras para os estudantes, conforme destacado por Nicola e Paniz (2016):

Muitos professores utilizam quase que exclusivamente o livro didático, pois esse se mostra como um recurso mais acessível, já que as escolas públicas recebem livros para utilização dos professores. Sendo um recurso acessível, muitas vezes ele acaba sendo a única maneira do professor implementar suas aulas, não incorporando outras ferramentas que poderiam auxiliar os alunos na aprendizagem dos conteúdos (Nicola; Paniz, 2016, p. 362).

Souza (2007, p. 110) destaca que “é possível a utilização de vários materiais que auxiliem a desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem, isso faz com que facilite a relação professor – aluno – conhecimento.” Sendo o professor uma agente que poderia constituir uma didática mais dinâmica e atraentes (Cassanti *et al.*, 2007). Segundo Castoldi e Polinarski (2009, p. 685) “[...] com a utilização de recursos didático-pedagógicos, pensa-se em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, fazer dos alunos participantes do processo de aprendizagem.”

Embora reconheçamos o valor intrínseco do Livro didático de História como uma valiosa ferramenta para o processo educacional, é imperativo que os professores de história busquem ir além das páginas impressas, pois como já apontou Circe

Bittencourt que o livro didático é, principalmente, uma “mercadoria, um depositário dos conteúdos escolares, um instrumento pedagógico e um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (Bittencourt, 2012, p. 71-72).

Nesse contexto, a exploração de metodologias ativas e aprendizagens significativas, já debatidas nesta dissertação, surge como um caminho enriquecedor e transformador. Enquanto o livro didático oferece um alicerce de informações e narrativas, as metodologias ativas e a aprendizagem significativa infundem vida e vitalidade às aulas de história, incentivando a participação ativa dos alunos, promovendo a construção colaborativa do conhecimento e conectando os conteúdos históricos com a realidade atual.

Essas abordagens pedagógicas não apenas estimulam um engajamento mais profundo e duradouro dos estudantes, mas também capacitam os professores a cultivar uma compreensão crítica e contextualizada da história, preparando os alunos para se tornarem cidadãos conscientes e participativos em um mundo complexo e em constante mudança, indo contra a homogeneidade já que a “[...] a escola, acostumada a lidar e produzir a homogeneidade, expurgando o diferente, vê-se repleta de ‘estranhos’” (Bergamaschi, 2003, p. 142-143).

Conforme ressaltado por Bittencourt (2009), é notável que os professores de História estejam cada vez mais empenhados em realçar as dinâmicas das aulas e em introduzir inovações nas práticas e abordagens do Ensino. Entretanto, um ponto crucial emerge desse esforço: a necessidade de que todo esse empenho se traduza em significado tangível para os alunos, visando à construção de uma aprendizagem histórica eficaz.

Muitas vezes, a busca por modernização e renovação do ensino de História pode levar a uma profusão de recursos, metodologias e estratégias, mas se esses elementos não forem intrinsecamente conectados aos interesses, curiosidades e perspectivas dos estudantes, o impacto desejado pode ser minimizado. O cerne da questão reside em não apenas adicionar elementos atrativos, mas também assegurar que esses elementos estejam em sintonia com a compreensão e os questionamentos dos alunos, ao imaginar uma aula com recursos didáticos que não são de uso rotineiro do professor em sala, deve-se ter o cuidado em não reproduzir o conteúdo tradicionalmente. Muitas vezes esse conteúdo é travestido com recursos didáticos, mas “sem estabelecer as necessárias relações entre o conhecimento do aluno e o

escolar” (Bittencourt, 2009, p. 230).

A construção de uma aprendizagem histórica efetiva requer, portanto, a harmonização entre a paixão do professor pela disciplina e a capacidade de alinhar essa paixão com as vivências e percepções dos alunos.¹⁷ A História, por natureza, é rica em narrativas, conexões e interpretações, e a tarefa do educador é traduzir essa riqueza em uma experiência educacional envolvente e profunda. Ao promover uma abordagem na qual o conteúdo histórico ganha vida por meio de diálogos, questionamentos provocativos e reflexões críticas, os professores podem proporcionar aos alunos uma imersão genuína no passado, auxiliando-os a compreender as nuances das mudanças sociais, políticas e culturais ao longo do tempo.¹⁸

A aprendizagem histórica efetiva não se limita à mera transmissão de fatos, mas sim à capacitação dos alunos para contextualizar, analisar e sintetizar informações históricas, capacitando-os a se tornarem cidadãos informados e conscientes.¹⁹

Contemplar a ideia de uma instituição educacional diversificada, com a missão de impactar positivamente a sociedade à qual pertence, mediante abordagens pedagógicas que almejam, entre outros objetivos, forjar indivíduos aptos de relacionar as fontes como processo de constituição da história, o júri simulado é uma importante prática para pensarmos essas ações, conduz-nos ao âmago do conceito de "cultura escolar", tal como abordado por Dominique Julia (2001). No contexto de Julia, a cultura escolar pode ser conceituada como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas, as finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional, os agentes que são obrigados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em obra os dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores (Julia, 2001, p. 10).

¹⁷ A produção de conhecimento histórico reflete seu ambiente, práticas e vivências e assim também ocorre na escola, logo a escola é o ambiente cultural na qual pertence o aluno (conhecimento da cultura escolar) (Chervel, 1990).

¹⁸ A academia produz o saber acadêmico, a escola produz o saber escolar (Bittencourt, 2009).

¹⁹ O aluno produz conhecimento na práxis das aulas (saberes escolares), por isso se faz necessário ter aula que não sejam somente expositivas (Forquin, 1992).

Um dos grandes questionamentos quando chegamos a sala de aula, logo depois de formados é se estamos necessariamente preparados para enfrentar as turmas, como vamos lidar com as ações dos alunos no dia-a-dia escolar, e muitas vezes escutamos nos corredores e nas salas dos professores que a Universidade não entrega a devida formação para lidar com estes elementos que pertencem a Cultura Escolar, e aqui, entendemos que de fato a Universidade ou os Centros de Formação superiores de professores jamais conseguirão dar uma formação completa, pronta e acabada para os recém professores formados, pelo simples fato que isso depende de uma relação da vivência do professor com a cultura escolar, sua formação científica na faculdade e os conhecimentos que ele carrega de suas vivências.

Esses profissionais ocupam uma posição fundamental na escola, sendo os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. A missão educativa na escola recai sobre o professor. Portanto, não podemos negligenciar o papel do professor nas pesquisas sobre ensino e escola, incluindo sua perspectiva, ou seja, sua subjetividade como agentes ativos, seus conhecimentos e sua expertise no cotidiano. Ao observar certas posturas nas formações continuadas que são oferecidas pelas secretarias de Educação, percebemos que sempre há a impressão de que o conhecimento será trazido por agentes externos, que por conta de suas formações e espaços que ocupam no saber científico, colocam o professor como um mero ventríloquo como descreve Tardif (2001), para esses agentes intelectuais:

[...] o professor não passa de um boneco de ventríloquo: ou ele aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é o brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir, forças que somente os pesquisadores das ciências sociais podem realmente conhecer (Tardif, 2001, p. 115).

Esses aspectos devem ser considerados em um diálogo enriquecedor em todas as investigações sobre ensino. Dessa maneira, os professores não devem ser tratados como objetos de pesquisa, mas sim como sujeitos competentes que possuem saberes específicos relacionados ao seu trabalho. Outro ponto a ser considerado como consequência da busca por reconhecer o professor como sujeito do conhecimento é a necessidade de repensar a relação entre teoria e prática, e essa a proposta desse nosso trabalho ao tratar do júri simulado como proposta de atuação didática escolar para as aulas de História, assim concordamos com Tardif quando elenca a riqueza que é a atuação do professor na sala de aula:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (Tardif, 2001, p. 115).

E como essa relação se configura como um elemento essencial na formação inicial e na prática docente subsequente. Na concepção tradicional da relação entre teoria e prática, o saber está predominantemente ligado à teoria, enquanto a prática é frequentemente vista como desprovida de conhecimento ou portadora de um conhecimento falso baseado em crenças.

Tardif destaca que nossa atuação na sala de aula se transforma num “saber-fazer específico” que é gerado fora da prática e, dessa forma, sua relação com a prática tende a ser principalmente de aplicação. Infelizmente, é essa concepção tradicional de teoria e prática que ainda predomina, de maneira geral, nas universidades e nos cursos de formação de professores. Os professores são frequentemente vistos como meros aplicadores do conhecimento gerado pela pesquisa universitária, que muitas vezes é conduzida fora do contexto da prática docente.

Que o trabalho dos professores de profissão seja considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos, e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale o fazer do professor, tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação, um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (Tardif, 2001, p. 119).

O que defendemos é justamente o oposto como a proposta do júri simulado para as aulas de História. Acreditamos que a ação profissional dos professores deve ser encarada como ação de sujeitos do conhecimento, atores participativos, sujeitos ativos que transformam suas práticas não apenas em espaços de aplicação de saberes teóricos, mas também em espaços de produção de saberes específicos advindos de suas experiências e práticas. Acreditamos que todo trabalho humano, mesmo o mais simples e previsível, requer do trabalhador um saber e um saber-fazer.

Não existe trabalho sem um trabalhador que saiba executá-lo, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho por meio do ciclo de ação-reflexão-ação, pois ao recebermos os estagiários da licenciatura em

História que serão futuros professores, também relacionamos esse processo de construção em conjunto numa orientação focada numa via de mão dupla, que respeita os saberes e experiência dos professores, mas também está aberta aos anseios e escutas dos estudantes .

Nesse contexto de orientação, é de suma importância destacar que a preparação do professor engloba um conjunto de conhecimentos altamente especializados pertinentes à sua área de atuação, e também abarca uma compreensão abrangente dos eventos que permeiam os âmbitos social, político, econômico e cultural que caracterizam a sociedade em que estamos inseridos. Dessa maneira, torna-se evidente que a formação do professor contemporâneo deve, inelutavelmente, corresponder às demandas inerentes ao ambiente laboral atual, que, por sua vez, está impregnado por uma miríade de confrontos e desafios multidimensionais. No tocante ao tema da formação docente, as reflexões propostas por Pimenta (1995) trazem para nós de maneira significativa, destacando a complexidade e a importância desse processo evolutivo.

[...] cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 1995, p. 76).

Nessa abordagem, percebe-se que a formação dos professores de História, é um processo intrincado, pois engloba não apenas a base teórica adquirida durante a graduação, mas também todas as vivências e experiências acumuladas ao longo da prática docente. Assim, a harmonização entre teoria e prática, juntamente com um contínuo aprimoramento profissional, configura-se como diretrizes intrínsecas à rotina do professor.

Dessa maneira, a adoção de abordagens metodológicas distintas, especialmente no contexto do ensino de História, se erige como uma via para enriquecer a prática pedagógica e a dinâmica de ensino-aprendizagem. Tais observações corroboram as premissas delineadas no presente estudo. A indagação central consiste em discernir a finalidade subjacente à implementação de métodos variados no ensino de História no âmbito da Educação Básica. Parte-se da pressuposição de que é imperativo reconsiderar e contemplar de forma reflexiva as metodologias empregadas no ensino de História, considerando-se que, por muito

tempo, o ensino dessa disciplina se caracterizou por um enfoque mecânico e passivo, confrontado por múltiplos desafios.

A eleição desse tema (júri simulado para as aulas de História) está intrinsecamente vinculada à complexidade que o mesmo suscita tanto no contexto do ensino básico quanto no ensino superior.

No cenário da Educação Básica, busca-se superar o paradigma das metodologias tradicionais e obsoletas, substituindo-as por abordagens diversificadas que estejam alinhadas com os panoramas contemporâneos da sociedade, como o que fizemos nas ações do júri simulado na escola. No âmbito do ensino superior, particularmente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e História, vale ressaltar que, ao término do programa acadêmico, o graduando estará apto a atuar como professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental (para os graduados em Pedagogia) ou nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (para os graduados em História), estando preparado para ministrar a disciplina de História.

Dessa maneira, torna-se de suma importância que o futuro professor esteja familiarizado com métodos de ensino que enfatizem um processo de ensino-aprendizagem mais enriquecedor. Isso implica que, para além da mera transmissão de conhecimento científico, é necessário cultivar a capacidade de pensamento crítico e reflexivo nos alunos, conscientizando-os de seu papel como agentes sociais capazes de contextualizar-se no mundo. Vale a pena destacar que o escopo deste estudo reside em descrever as abordagens metodológicas empregadas no ensino de História na Educação Básica no século XXI, enfocando sua relevância social e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem.

4.3 EXPLORANDO A DIMENSÃO POLÍTICA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA: O JÚRI SIMULADO COMO FERRAMENTA DE PARTICIPAÇÃO ATIVA E REFLEXÃO DOS ALUNOS

O ensino de História como disciplina curricular é entrelaçado com a historicidade acadêmica, seja por tradição ou pelo reconhecimento científico, e veio se constituindo como disciplina escolar inerente às nuances socioeconômicas, políticas e culturais que moldou e tem moldado a sociedade ao longo dos anos. No entanto, antes de entrarmos na origem do ensino de História, é importante esclarecer que não existe uma narrativa única e linear no campo histórico, seja no científico, seja

no escolar.

Diversas abordagens da História coexistem, cada uma influenciando e continuamente moldando o desenvolvimento do ensino dessa disciplina no ambiente escolar. Nos trâmites do texto "Metodologia do Ensino de História", Geminari (2008) sustenta que no século XVIII, o estudo histórico estava predominantemente voltado para o âmbito político, sendo sua pesquisa centralizada em questões políticas. Fontes documentais de arquivos oficiais eram o fulcro de investigação nesse campo.

Tal abordagem era veementemente apoiada por Leopold Von Ranke (1795-1886). O movimento inspirado nas ideias deste teórico, conforme Germinari (2008, p. 149) "tornou-se hegemônico, não dando margens para outros tipos de história". Nesse contexto, a História política era a principal, concentrando nos eventos políticos oficiais.

Acrescenta Geminari (2008) que, no século XIX, as principais correntes historiográficas enfatizavam os acontecimentos políticos, sendo praticamente intolerável conceber uma História que negligenciasse a esfera política. Consequentemente, o método de produção histórica se alinhava à tradição rankeana. Nessa construção, surgia a História como disciplina escolar, na qual a origem, de acordo com Nadai (1993), "[...] como disciplina escolar autônoma [...] no século XIX, na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas" (Nadai, 1933, p. 144).

Entendemos que a abordagem política que temos nas propostas de metodologia da História no júri simulado, não é uma continuidade da origem da disciplina escolar que naquele momento servia como uma forma de "[...] afirmar a importância da classe burguesa, serviu também para justificar e consolidar os ideais nacionalistas" (Germinari, 2008, p. 149). Entendemos assim, que, o surgimento da História como componente escolar era a construção de membros de uma nação, para atender interesse da política dominante desse período, logo, vale salientar que apesar da dimensão de uma história política da nossa proposta de recurso pedagógico, não alimentaremos tais concepções advindas do século XIX, mas sim calcada na construção de uma história escolar humanista, democrática, republicana e plural.

Assim, ao examinarmos a construção do ensino de História, é perceptível que sua trajetória é profundamente influenciada pelas correntes historiográficas predominantes em diferentes épocas, revelando uma interconexão entre os contextos acadêmico, político e cultural, e reforçando a importância de considerar a diversidade de abordagens ao ensinar a complexa construção daquilo que se convencionou como

História.

No contexto brasileiro, conforme apontado por Germinari (2008), a incorporação da História como disciplina curricular ocorreu durante o século XIX, em um esforço voltado para a construção de uma identidade nacional. Como complementa Nadai (1993):

O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal europeia. Desta forma, procurava-se negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias. Procurou-se criar uma ideia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares européias e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas. Este foi o sentido do currículo escolar e a linha definidora de sua elaboração. Em outros termos, a seleção do que entrava ou saía dos diversos programas escolares, “o explicitado e os silêncios” em seu conteúdo foram determinados pelas idéias de nação, de cidadão e de pátria que se pretendiam legitimar pela escola (Nadai, 1993, p. 149).

Com base nessas análises, é possível afirmar que, no contexto brasileiro, os conteúdos tendiam a se concentrar na historiografia europeia, que era apresentada como a autêntica narrativa histórica das civilizações, enquanto a história nacional ocupava uma posição secundária, muitas vezes vista como um complemento periférico. Importa destacar que a quantidade de aulas dedicadas a esse tema era limitada, além de ser caracterizada por um enfoque predominantemente “[...] em um repositório de homens ilustres de datas e batalhas” (Germinari, 2008, p. 150).

No desfecho do século XIX no Brasil, sob a influência do positivismo, emergiu a abordagem da História tradicional que “[...] pretendia uma investigação científica objetiva, que buscasse verdade dos fatos acontecidos, afastando qualquer especulação interpretativa em suas análises” (Germinari, 2008, p. 150). No entanto, ainda perseverava a análise dos acontecimentos políticos, com destaque para figuras heroicas, datas marcantes e outros aspectos, mas com uma perspectiva voltada agora para o âmbito nacional. Por conseguinte, o Brasil se constituía num “[...] país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência de democracia social.” (Nadai, 1993, p. 150).

É de relevância enfatizar que, durante o século XIX, testemunhamos a emergência de diversas perspectivas para a compreensão da História, que se propagaram de maneira mais abrangente, visto que:

A República, desde o início, tratou de cuidar da constituição da galeria dos heróis nacionais, pela instituição tanto dos feriados e festas cívicas quanto pela seleção dos personagens a serem cultuados, determinando uma segunda vertente do alcance da história que extrapola os próprios muros da escola (Nadai, 1993, p. 152).

Germinari (2008) destaca que a História estava interligada a três influências primordiais: Estado, religião e cultura. Nesse âmbito, encontramos análises das classes menos privilegiadas realizadas por Michelet, explorações sobre família, religião e moralidade por Coulanges, além de investigações nas estruturas econômicas por Marx e Engels. No entanto, a proliferação de novas abordagens da História não implicou na cessação do controle exercido por interesses de poder sobre seu ensino. Pelo contrário, essa influência persistiu de forma significativa. Entretanto, essas novas abordagens abriram caminho para modificações na forma de conceber, pensar e ensinar a História, culminando em uma redefinição do papel do indivíduo como agente histórico.

É importante destacar que nesse contexto, uma geração de estudiosos começou a questionar de maneira crítica o estudo e o ensino da História, o que resultou na disseminação de um novo conceito teórico e em uma reorientação paradigmática. Esse movimento de mudança teve eco nas escolas como uma resposta à crise que o ensino de História enfrentava. Conseqüentemente, uma transformação de paradigma ganhou forma no campo do ensino de História. “Os historiadores começaram a respeitar aquelas dimensões dos estudos históricos onde necessidades, interesses e propósitos apareciam como fatores determinantes do pensamento histórico” (Rüsen, 2006, p. 11).

E já no início do século XX, com a escola nova, a qual surge “[...] no bojo das críticas que se lançavam à estrutura e aos conteúdos da escola secundária, avaliou-se também a prática pedagógica daquela disciplina. Um dos aspectos visados foi a ênfase que os professores colocavam no estudo do passado” (Nadai, 1993, p. 152).

Nesse contexto, mesmo que sem alcançar sucesso efetivo, observou-se a busca por um ensino de História que estivesse mais conectado com as questões vigentes na sociedade. Por meio dos educadores progressistas, surge a defesa enfática da necessidade “[...] de se reformular o ensino da disciplina, sob pena de não se realizar os seus objetivos educativos” (Nadai, 1993, p. 153).

Na qual se enfatizava a importância de empregar a investigação, a crítica e a análise dos eventos históricos. Entretanto, as mudanças efetivas no que tange ao

ensino de História surgiram “[...] com a instalação dos primeiros cursos universitários direcionados para a formação do professor secundário, em 1934” (Nadai, 1993, p. 153).

Nesse cenário, é notório considerar a inserção da pesquisa científica em diversos campos do conhecimento, o que, por conseguinte, viabilizou a abertura de novas perspectivas para a atuação dos professores. Mediante uma formação eclética, emerge a construção de novos fundamentos para o ensino de História, abrangendo tanto o objeto quanto o método da disciplina, conforme delineado por Abud (2011). No decurso da década de 1950, registra-se um direcionamento mais profundo no que concerne aos alicerces científicos e ao papel desempenhado pela disciplina histórica.

A Lei 4.024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, alterou a organização curricular em todos os seus sentidos: criou e eliminou disciplinas, alterou sua distribuição pelas diferentes séries e modificou a carga horária de cada uma delas. As disciplinas escolares relativas às Ciências Humanas sofreram cortes que as mutilaram para atender às necessidades provocadas pela entrada de disciplinas profissionalizantes no currículo – História e Geografia perderam espaço em uma das séries do curso ginásial: não se ensinava História na 3.^a série e não se ensinava Geografia na 4.^a série. Influenciados por ideias da Escola Nova, tendência pedagógica que se desenvolvera a partir das primeiras décadas do século XX (Abud, 2011, p. 168-169).

Entretanto, apesar do afastamento da simples memorização ou do registro objetivo e imparcial, o conteúdo ainda mantinha uma inclinação para um discurso explicativo, de viés único, generalista e eurocêntrico (Nadai, 1993). Nesse contexto, em meio às implicações sociais decorrentes da Segunda Guerra Mundial, as práticas pedagógicas voltadas para o ensino de História ganharam espaço nas escolas secundárias, onde ocorreu a experimentação de outras formas de Ensinar História, sendo mais aberta a formas de apresentar o passado com iniciativas utilizando música, cinema mesmo que de maneira tímida.

Conseqüentemente o ensino de História passou a fazer uso de outras práticas, passando a não ser visualizada como produto final, “[...] mas como uma maneira de pensar peculiar, ou seja, de ‘pensar historicamente’” (Nadai, 1993, p. 156).

É importante destacar que, com a Ditadura Militar, tivemos um total retrocesso dos processos do Ensino de História, e nesse momento não foi incomum “Escolas fechadas, professores e alunos presos e respondendo a processos-crimes foram algumas das formas usuais de tratamento por parte dos novos donos do poder” (Nadai, 1993, p. 157), assim a configuração da disciplina escolar de História deixa de

existir como nos apresenta Kátia Abud:

O curso ginásial foi incorporado ao curso primário e com isso foi criado o curso integrado de primeiro grau. História e Geografia desapareciam como disciplinas independentes e seus conteúdos surgiam diluídos nos conteúdos de uma nova disciplina imposta ao primeiro grau: Estudos Sociais. Como os sistemas escolares estaduais gozavam de uma relativa autonomia quanto à organização e à distribuição curricular, cada Estado brasileiro buscou soluções próprias para a implantação da Lei 5.692/71. De modo geral, rejeitava-se Estudos Sociais como disciplina das últimas quatro séries do primeiro grau, pois entendia-se que, ao retirar de História e Geografia a autonomia como disciplina escolar, seus métodos de produção de conhecimento também seriam excluídos do seu ensino (Abud, 2011, p. 169).

A partir desta declaração, compreende-se que, após o golpe militar de 1964, o ensino de História passou por uma transformação, sendo ministrado sob o título de Estudos Sociais, com um enfoque cívico e moral que não estava em consonância com a verdadeira essência da disciplina. Desse modo, inadvertidamente, a História serviu aos interesses dos presumidos detentores do poder. Fica evidente que o domínio sobre o ensino da História estava intrinsecamente ligado à ideologia ditatorial da Ditadura Militar, na qual a ênfase na ordem e obediência caracterizava esse método de controle repressivo.

Mesmo após o processo de redemocratização, quando houve os debates para o retorno das humanidades, e conseqüentemente a disciplina de História, conforme aponta Abud (2011), mantiveram aspectos tradicionais na retomada da disciplina escolar.

Mesmo quando, com o início do processo de redemocratização em meados dos anos 1980, despontaram propostas curriculares com formas de organização de conteúdos inspiradas em diferentes correntes de pensamento, ora priorizando o cotidiano como tema, ora as formas econômicas ou as sociais, notou-se a permanência das formas de periodização que vinham do século XIX. A permanência da periodização também é um fato a ser notado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas mais recentes propostas estaduais (sempre lembrando das honrosas exceções) (Abud, 2011 p. 169).

Conforme a abordagem que apresentamos nesta seção, a disciplina escolar de História possui profundas raízes e uma sólida estrutura no âmbito da História política, que abarca uma compreensão ampla das interações humanas, conflitos, governança e transformações ao longo do tempo. No entanto, para que essa disciplina cumpra seu papel de proporcionar uma aprendizagem verdadeiramente significativa, é crucial

adotar abordagens pedagógicas que estimulem o engajamento ativo dos alunos e os conduzam a uma reflexão crítica sobre o passado e suas relações com o presente.

Nesse contexto, a prática do Júri Simulado emerge como uma ferramenta do Ensino de História valiosa, capaz de potencializar a experiência de aprendizado em História. Ao abordar temas históricos por meio da resolução de problemas, o Júri Simulado oferece aos alunos uma oportunidade única de se envolverem diretamente na análise de situações e dilemas do passado, estimulando sua imaginação histórica e seu pensamento crítico.

Através da simulação de processos judiciais, conforme realizamos com o julgamento de Adolf Eichmann, ou debates históricos, os alunos são desafiados a assumir papéis específicos, como advogados de defesa, promotores, testemunhas e jurados, enquanto exploram as complexidades de eventos passados, e se debruçam com as fontes e narrativas históricas. Esse envolvimento ativo permite que os estudantes compreendam os contextos, os pontos de vista e as motivações das diferentes partes envolvidas, criando uma visão mais abrangente e enriquecedora da história.

A abordagem do Júri Simulado não apenas promove a aquisição de conhecimentos históricos, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades cruciais, como pesquisa, argumentação, pensamento crítico e trabalho em equipe. Os alunos são desafiados a examinar fontes primárias, explorar perspectivas diversas e formular argumentos sólidos, em um processo que espelha a prática de historiadores ao investigar o passado.

Além disso, ao atribuir um papel ativo aos estudantes na construção de narrativas históricas, o Júri Simulado reforça a importância da imaginação histórica. Os alunos são encorajados a se colocarem no lugar dos indivíduos do passado, a compreenderem seus contextos e motivações, e a explorarem as possibilidades de como os eventos poderiam ter se desdobrado de maneira diferente.

Por fim, essa abordagem dinâmica e participativa contribui para a formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de analisar e questionar o mundo ao seu redor, de forma informada e fundamentada. Ao envolver os alunos em debates e análises de casos históricos, o Júri Simulado capacita-os a compreender as implicações políticas, sociais e culturais do passado, incentivando-os a se tornarem agentes ativos na construção de um futuro mais consciente e responsável. Portanto, a prática do Júri Simulado emerge como uma estratégia pedagógica enriquecedora,

que promove uma aprendizagem significativa em História ao combinar a estrutura política da disciplina com metodologias ativas e a imaginação histórica, contribuindo para a formação integral e crítica dos estudantes.

Portanto, com o intuito de contribuir na aprendizagem dos alunos, propomos a utilização do júri simulado como recurso didático, culminando na criação de uma cartilha que se encontra na seção seguinte, visando que professores de humanas possam dela se valer para incrementar novas dinâmicas em suas aulas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trago algumas reflexões sobre a nossa proposta, não querendo finalizar o debate, mas buscando instigar novas propostas de júri simulado no processo de Ensino e Aprendizagem da História, a sociedade anseia por um ensino que capacite indivíduos a enfrentarem os desafios contemporâneos, incorporando as nuances socioeconômicas e culturais que os caracterizam.

Além disso, busca-se inculcar neles um senso crítico aguçado, como afirmou Paulo Freire, permitindo-lhes questionar, explorar e resistir. Para atingir esses objetivos, a instituição escolar e os educadores têm um papel crucial a desempenhar.

A disciplina de História, muitas vezes subestimada por autoridades e sujeita a manipulações para atender a interesses políticos, surge como uma ferramenta que, ao explorar eventos passados, auxilia os alunos a compreenderem o contexto no qual estão inseridos, capacitando-os como agentes de mudança.

A História é uma narrativa complexa, moldada por diversos pontos de vista, e é através dela que os estudantes podem decifrar o presente em constante mutação, resultante do poder transformador e destrutivo da humanidade. Os educadores, também atuando como pesquisadores, enfrentam o desafio de transmitir uma História que seja significativa, contestadora das narrativas de controle e construída com rigor epistemológico e metodológico. A escola torna-se um espaço de construção de narrativas e historiografia, onde os alunos muitas vezes são expostos a visões deturpadas da realidade e manipulações das mais variadas.

A história, como disciplina, requer um esforço consciente para confrontar essas narrativas distorcidas e oferecer alternativas inclusivas e não excludentes. Nesse contexto, a abordagem do Holocausto se revelou relevante para esses estudantes de Jabotão dos Guararapes, permitindo aos alunos explorar temas como totalitarismo, xenofobia e genocídio, além de suas conquistas, estimulando um senso de responsabilidade social e humanitária.

Ao entender historicamente os horrores do passado, os estudantes são incentivados a questionar e combater tendências totalitárias e discursos negacionistas que surgem na contemporaneidade, e em meio aos governos que tivemos de 2019 a 2022. Através da análise do caso de Adolf Eichmann e do uso do júri simulado em sala de aula como uma metodologia ativa, os alunos podem compreender a complexidade das decisões individuais e coletivas em situações históricas extremas,

proporcionando uma aprendizagem significativa.

Ao debater o papel dos tribunais, através de uma história de resolução de problemas, e a responsabilidade dos perpetradores, eles são incentivados a refletir sobre as escolhas éticas e morais em suas próprias vidas. Portanto, a História não é apenas o relato do passado, mas um meio poderoso de promover a compreensão, o engajamento cívico e a transformação social. Através de abordagens pedagógicas inovadoras e comprometidas, os educadores podem empoderar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e ativos, capazes de moldar um futuro mais justo e inclusivo para todos.

O júri simulado é uma poderosa ferramenta educacional que permite aos alunos mergulhar na aprendizagem histórica e nos direitos humanos de uma maneira interativa e envolvente. Esta abordagem pedagógica combina o estudo de casos históricos significativos com uma exploração aprofundada dos princípios fundamentais dos direitos humanos, promovendo uma compreensão mais completa e contextualizada desses temas cruciais.

Ao realizar um júri simulado, os alunos têm a oportunidade de se colocar no lugar dos personagens, analisando evidências, debatendo argumentos e tomando decisões com base em fatos e valores. Isso não apenas os incentiva a desenvolver habilidades críticas de pensamento e argumentação, mas também os desafia a considerar a aplicação dos direitos humanos em situações da vida real.

Além disso, o júri simulado pode ser adaptado para abordar casos históricos significativos em que os direitos humanos desempenharam um papel central. Por exemplo, os alunos podem recriar julgamentos emblemáticos, como o de Nuremberg, que lidou com crimes de guerra após a Segunda Guerra Mundial, ou o julgamento de ativistas dos direitos civis nos Estados Unidos, além do Julgamento de Adolf Eichmann, que permeia esta dissertação. Essas simulações permitem que os alunos mergulhem em contextos históricos complexos, onde os direitos humanos foram criados, desafiados e defendidos.

O júri simulado não se limita apenas à aprendizagem em sala de aula. Ele também oferece aos alunos a oportunidade de desenvolver empatia, compreensão e apreço pelos direitos humanos, ao se envolverem ativamente em casos que envolvem questões éticas e morais. Isso é fundamental para cultivar cidadãos conscientes e engajados, capazes de aplicar os princípios dos direitos humanos em suas vidas cotidianas.

Em resumo, o júri simulado como ferramenta de aprendizagem histórica e sobre direitos humanos proporciona uma maneira envolvente de ensinar a história e os valores fundamentais da dignidade humana. Ao trazer tópicos complexos para o contexto do tribunal simulado, os alunos não apenas adquirem conhecimento, mas também desenvolvem habilidades críticas e uma apreciação mais profunda pelos desafios e triunfos da justiça ao longo da história.

REFERÊNCIAS

ABEPIRENSE, Pacita Geovana Gama de Sousa; VIEIRA, Giovane Oliveira; CURTINHAS, Susana. BARBOSA, Lana Mara Alves. O uso de metodologias ativas na formação do profissional Enfermeiro – Tribunal do Júri Simulado: uma experiência de sucesso. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE CIENCIA, TECNOLOGIA, INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN. **Anais...** Buenos Aires, Argentina, nov. 2014, ISBN: 978-84-7666-210-6. Disponível em: <https://docplayer.com.br/32136633-O-uso-de-metodologias-ativas-na-formacao-do-profissional-enfermeiro-tribunal-do-juri-simulado-uma-experiencia-de-sucesso.html>. Acesso em: 19 nov. 2023.

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/MxCh6xLcRkbt4LbYN897Dr/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 19 nov. 2023.

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Mara. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1970.

ALBUQUERQUE, Carolina de; VICENTINI, Juliana de Oliveira; PIPITONE, Maria Angélica Penatti. O júri simulado como prática para a educação ambiental crítica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 199-215, abr. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Dv56LXXNMbRqftwS3VYk5Mq/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 19 nov. 2023.

ALEXANDRINO, Marcelo; PAULO, Vicente. **Direito Administrativo Descomplicado**. 29. ed. Rio de Janeiro: Forense; Método, 2021.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Desafios da docência universitária em relação às bases teórico-metodológicas do ensino de graduação. *In*: CUNHA, M. I., SOARES, R. S.; RIBEIRO, M. L. (org). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p. 151-169.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, L. P. **Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville, SC: Univille, 2012.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

AUSEBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimento: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

AUSUBEL, David P; Novak, Joseph, D; Hanesian, Helen. **Educational psychology: a cognitive view**. 2. ed. New York: Holt; Rinehart and Winston, 1978. 733 p.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projecto à Avaliação. *In*: BARCA, Isabel (org). **Para uma educação histórica de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p.131-144. Disponível em: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/para-uma-educac3a7c3a30-histc3b3rica-de-qualidade.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BASCOMB, Neal. **Caçando Eichmann**: como um grupo de sobreviventes do Holocausto capturou o nazista mais notório do mundo. Tradução Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. *E-book*.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun., 2011. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação, v. 2, n. 2, 1988. Disponível: <https://www.scielo.br/j/icse/a/BBqnRMcdxXyvNSY3YfztH9J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Será o professor de história um educador? **Revista História**: debates e tendências, Passo Fundo: UPF, julho 2003.

BISOL, Benedetta. Racismo, corpo e liberdade: a filosofia do hitlerismo no Brasil hoje. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S. l.], v. 1, n. 76, p. 126-141, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v1i76p126-141. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/173578>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Tradução de André Telles; prefácio de Jacques Le Goff; apresentação à edição brasileira de Lilia Moritz Schwarcz. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho; Apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOROCHOVICIUS, Eli.; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QQXPb5SbP54VJtpmvThLBTc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRAATHEN, Per Christian. Aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem de Química. **Revista Eixo**, v. 1, n. 1, jan-jun, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

CABRAL NETO, Antônio. Democracia: Novas e Velhas Controvérsias, **Estudos de Psicologia**, Natal, Rio Grande do Norte, v. 2, n. 2, p. 287-312, 1997. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 19 nov. 2023.

CACHAPUZ, António; GIL-PÉREZ, Daniel; CARVALHO, Anna Maria Pessoa; PRAIA, João; VILCHES, Amparo. **A necessária renovação do Ensino das Ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CANDEIAS, Adelina Araújo; FREIRE, Florbela; FERREIRA, André Pedro; CABRITA, Cláudia Viegas; PRATA, Tânia Jerónimo. Aptidão escolar, hiperactividade e défice de atenção. *In*: CANDEIAS, Adelina Araújo; ALMEIDA, Leandro. S. (coord.). **Inteligência humana: investigação e aplicações**. Coimbra: Quarteto Editora, 2007. v.1.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Antiguidade Oriental: Política e Religião**. São Paulo: Editora Contexto, 1990.

CASSANTI, Ana Cláudia; CASSANTI, Ana Clara; ARAÚJO, Eliana Ermel de; URSI, Suzana. **Microbiologia democrática: estratégias de ensino-aprendizagem e formação de professores**. Colégio Dante Alighieri. São Paulo, [2007]. Disponível em: <https://www.conhecer.org.br/enciclop/2008A/microbiologia1.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2009. **Anais [...]**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia – PPGECT. p. 684- 692. ISBN: 978-85-7014-048-7. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/recursos-didatico-pedag%C3%B3gicos.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

CASTRO, Ricardo Figueiredo de. O Negacionismo do Holocausto: Pseudo História e História Pública, **Resgate**, v. 22, n. 28, jul./dez., 2014, p. 5-12. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645773>. Acesso em: 19 nov. 2023.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CÓDIGO de hamurabi - aproximadamente 1780 a.c. [S. l.: s. n.]. Disponível em: http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/fontes%20historicas/codigo_hamurab

[i.pdf](#). Acesso em: 24 jan. 2023.

COELHO, Cyntia da Silva. **Direitos Humanos e ensino de História: um diálogo com a educação ambiental e o direito à alimentação**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/586655/1/CYNTIA%20DA%20SILVA%20COELHO%20-%20PROFHIST%C3%93RIAUF RJ.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

DECLARAÇÃO dos Direitos do Homem e do Cidadão. 1789. Disponível em:

<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/1789.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

DELISLE, Robert. **Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas**. Porto: ASA, 2000.

DIA Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto, Notas à Imprensa, nº 24/2019, Ministério das Relações Exteriores, 27 jan. 2019. Disponível em:

https://www.gov.br/mre/pt-br/canais_atendimento/imprensa/notas-a-imprensa/2019/dia-internacional-em-memoria-das-vitimas-do-holocausto-2. Acesso em: 24 jan. 2023.

FARGE, Arlette. **Lugares da História**. Tradução Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FERREIRA, Antônio Eustáquio. Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem: uma experiência com docentes da Educação Básica. **Realização**, Dourados, v. 3, n. 6, p. 12-22, 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/323949104_Metodologias_ativas_de_ensino_e_aprendizagem_uma_experiencia_com_docentes_da_educacao_basica. Acesso em: 24 jan. 2023.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes. 1999. [1976].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALINDO, Cleusy Araújo. Nazismo Alemão e as Leis de Nuremberg: Sentimento de Poder ou Ódio? **Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Faculdade Don Domênico**, v. 1, p. 5, 2014.

GERMINARI, Geysy Dongley. Metodologia do ensino de história. *In*: PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E TRABALHO. **Fundamentos teóricos-metodológicos das disciplinas da proposta pedagógica curricular, do**

curso de formação de docentes: curso de formação de docentes – normal, em nível médio. Curitiba: SEED, 2008. p. 149-153.

GREGO, Sonia Maria Duarte. A Avaliação Formativa: Ressignificando concepções e processos. *In:* Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação (org.). **Caderno de Formação:** Formação de Professores Avaliação Educacional e Escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, 2013. v. 3, p. 92-110. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65810/1/u1_d29_v3_t05.pdf. Acesso em: 19 nov. 2023.

H Aidare, Sodaba. Os diários secretos de mulheres afegãs após chegada do Talebã ao poder, **BBC News Brasil**, 17 dez. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-59690216>. Acesso em: 24 jan. 2023.

HANNAS, Thales Reis; HANNAS, Anandy Kassis de Faria Alvim. A busca pela construção de planos de ensino das disciplinas com 100% das atividades em metodologias ativas de ensino: um relato de experiência. *In:* CONGRESSO DE INOVAÇÕES E METODOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR, 3. **Anais [...]**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

HIDALGO, Angela Maria. Educação como direito público subjetivo e reformas educativas atuais. **Comunicações**, Piracicaba, v. 16, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/100/57>. Acesso em: 19 nov. 2023.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era das Revoluções: Europa 1798-1848**. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1981.

JENKINS, Keith. **A história Repensada**. Tradução de Mario Vilela. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.19, n. 38, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/jKD6TyyYNJXW7JMPnyxgBps/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2023.

LEITE, Laurinda; AFONSO, Ana Sofia. Aprendizagem baseada na resolução de problemas: características, organização e supervisão. **Boletín das Ciências**, v. 14, n. 48, p. 253-260, 2001. ISSN 0214-7807. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5538?mode=simple>. Acesso em: 19 nov. 2023.

LORENZETTI, Leonir. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**.

2000. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/79312>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MARTINS, Isabel; GOUVÊA, Guaracira; PICCININI, Cláudia. Aprendendo com imagens. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 38-40, dez. 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n4/a21v57n4.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da UnB, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2014. 248 p.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie Aparecida S. **Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 26, p. 143-162, ago. 1993.

NATALINO, Marco Antonio; ANDRADE, Carla Coelho de; Duarte, Bruno Carvalho; Castro, Paulo. Constituição e Política de Direitos Humanos: antecedentes, trajetórias e desafios. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise (IPEA)**, v. 17, p. 67-134, 2009.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de ciências e biologia. **InFor**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2016. ISSN 2525-3476. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/infor2120167>. Acesso em: 19 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 6 jun. 2023.

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirib; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul., 2002.

PEREIRA, Márcio José; FELIPE, Delton Aparecido. Educar para os Direitos Humanos. *In*: PRIORI, Angelo; PEREIRA, Márcio José; FELIPE, Delton Aparecido (org.). **Conversas sobre direitos humanos e práticas educativas no espaço escolar**. Maringá, PR: Edições Diálogos, 2019.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Currículo de**

Pernambuco 2021: Ensino Médio. Recife: Secretaria de Educação, 2021. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/ensino-medio/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PRIORI, Angelo; KISCHENER, Manoel Adir. Conversas sobre direitos e dignidade da pessoa humana. *In*: PRIORI, Angelo; PEREIRA, Márcio José; FELIPE, Delton Aparecido (org.). **Conversas sobre direitos humanos e práticas educativas no espaço escolar**. Maringá, PR: Edições Diálogos, 2019.

REAL, Luciane Corte; MENEZES, Crediné da Silva. **Júri simulado**: possibilidade de construção de conhecimento a partir de interações em um grupo. **EAD UFRGS. pmd.**, abr., 2008.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **Aprendizagem baseada em problemas**: uma experiência no ensino superior. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2010. v.1. 151 p.

ROSENFELD, Denis. L. **O que é democracia**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006.

Disponível em:

https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/558563/mod_resource/content/0/artigo_Rusen_didatica_da_historia.pdf. Acesso em: 19 nov. 2023.

SANTIS, Adriana Cristina Lopes Setemy de. Dossiê: Ensino de História, Memória e Direitos Humanos: reflexões sobre a transmissão da memória através do ensino de passados traumáticos. **Revista História Hoje**, v.10, n.19, p.12-29, 2021. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/752/383>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SILVA JUNIOR, João Batista da. **As narrativas históricas e seus usos para o ensino de história**. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30, Recife, ANPUH-Brasil, 2019. p. 1-16. Disponível em:

https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564674409_ARQUIVO_Trabalho_AnpuhTextoCompleto.pdf. Acesso em: 19 nov. 2023.

SILVA, R. M. G. D. Contextualizando aprendizagem em química na formação escolar. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 18, p. 26-30, 2003.

SOUSA, Janaildo Soares de. **Ensaio sobre criminalidade e pobreza**. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado em Economia Rural) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/17382>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SOUZA, Salete Eduardo de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In*: Encontro de pesquisa em Educação, 1; Jornada de Prática de Ensino, 4; Semana de Pedagogia da UEM: Infância e Práticas Educativas, 13". Maringá, PR, 2007. **Arq**

Mudi. n.11, p. 110-114. Supl. 2. Disponível em:

<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SOUZA, Samir Cristino de; DOURADO, Luis. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**, [S. l.], v. 5, p. 182–200, 2015. DOI: 10.15628/holos.2015.2880. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880>. Acesso em: 19 nov. 2023.

TALIBÃ proíbe mulheres no Afeganistão de viajar sem acompanhante, Correio do Povo, 26 dez. 2021. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/mundo/talib%C3%A3o-de-viajar-sem-acompanhante-1.746533>. Acesso em: 24 jan. 2023.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividades, prática e saberes no Magistério. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. 2022. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/nuremberg-laws>. Acesso em: 19 nov. 2023.

VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre de Sá; BEVERNAGE, Berber. Negacionismo: História, Historiografia e Perspectivas de pesquisas, **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 41, n. 87, 2021, p. 13-36, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/mKqXgYCqFLmDBCNWmVKJ4gd/?lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2023.]

VEIGA, Léia Aparecida; FONSECA, Ricardo Lopes. O júri simulado como proposta didático-pedagógica para a formação inicial do professor de geografia na perspectiva da aprendizagem baseada em problemas (PBL). **GEOUSP Espaço e Tempo**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 153-171, 2018. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2018.125843. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/125843>. Acesso em: 19 nov. 2023.

VIEIRA, Rodrigo Drumond.; MELO, Viviane Florentino de; BERNARDO, José Roberto da Rocha. O júri simulado como recurso didático para promover argumentações na formação de professores de física: o problema do “gato”. **Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 203-225, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/LKCYvxS7b3qpHWyMVFRXvmM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

XAVIER, Erica da Silva. O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador. **Antíteses**, Londrina, v. 3, n. 6, p. 1097-1112, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/5062/7069>. Acesso em: 24 jan. 2023.

FONTES CONSULTADAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 19 nov. 2023.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. Formação de professores e ensino de história: perspectivas e desafios. **Revista espaço acadêmico**, n. 77, out. 2007.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, 2013. Disponível em:

<https://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338>. Acesso em:

19 nov. 2023.

FOURQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. PEREIRA, Regina Teixeira. **Do professor tradicional ao inovador: novos papéis docentes**. 2014.

PINSKY, Carla Bassanezi. Apresentação. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.).

Fontes históricas. 2. ed. São Paulo: Contexto: 2008. p. 7-8.

SILVA, Maria da Conceição; MENDES, Breno; NICOLINI, Cristiano. **A aula-oficina e suas possibilidades: vinte anos depois, 1999-2019**. Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica. 2019.

APÊNDICE A - PRODUTO PEDAGÓGICO



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ADRIANO MARTINS DE OLIVEIRA

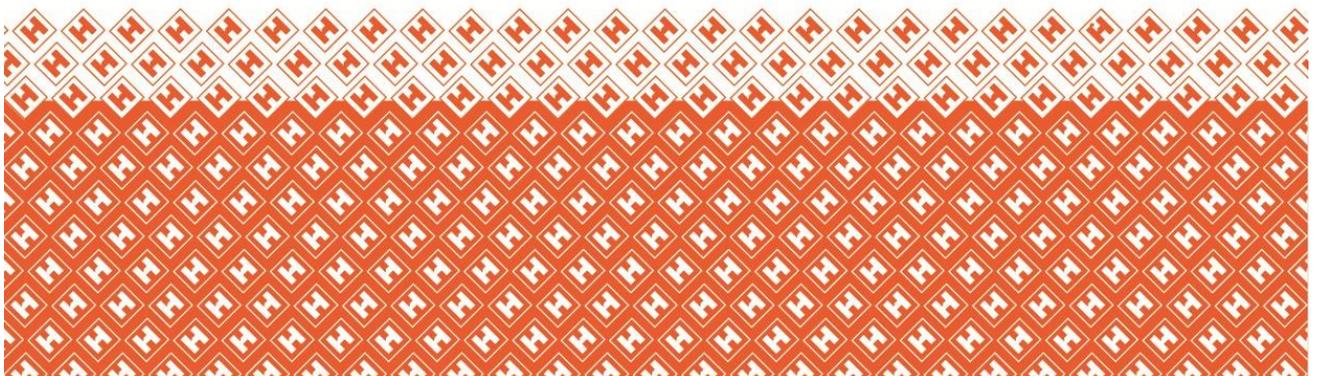
PRODUTO PEDAGÓGICO

Cartilha

Júri simulado

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

2023



SUMÁRIO

1 Introdução	84
2 Público-alvo	85
3 Metodologia	85
4 Avaliação	86
5 Análise do caso concreto	86

1 Introdução

Esta cartilha tem por finalidade abordar o júri simulado como um recurso que pode ser utilizado em sala de aula por professores de História, mas também de outras disciplinas. Apesar de ter sido elaborada em torno do julgamento de Adolf Eichmann, espera-se que possa ser utilizada com personagens diversos ou mesmo nações que tenham passado ou estejam em conflito. Nossa escolha partiu das conversas em sala de aula e do fato de que os alunos desconheciam completamente a figura de Eichmann, já que os livros didáticos tendem a enfatizar muito mais Adolf Hitler do que seus subordinados.

O projeto se deu na Escola Estadual Souza Brandão, localizada na cidade de Jaboatão dos Guararapes, no ano de 2022, com alunos do terceiro ano do ensino médio envolvidos diretamente e com alunos do segundo ano do ensino médio como expectadores do julgamento.

Não se pode perder de vista que o júri simulado é apenas uma entre várias possibilidades da aula oficina, tema bastante abordado por Isabel Barca (2004) e Silva (2009). Cabe então ao professor estudar sobre modalidades de aulas oficinas e adotar aquela que se adeque melhor às demandas dos alunos e aos recursos que a escola oferece.

Essa percepção referente à demanda dos alunos está intimamente relacionada às chamadas Metodologias Ativas (Berbel, 2011; Ferreira, 2016), onde o aluno deixa de ser mero expectador e torna-se sujeito ativo na construção do conhecimento, fazendo com que a relação professor/aluno seja capaz de potencializar a aprendizagem, com foco na autonomia e independência.

A metodologia empregada neste trabalho partiu de um problema: o julgamento de um nazista por israelenses. Tema delicado que requer bastante atenção do professor em sua abordagem, ainda mais em tempos que existem correntes negacionistas do holocausto e grupos neonazistas espalhando sua ideologia através da internet (Valim; Avelar; Bevernage, 2021). Ainda assim entendemos que justamente para combater essas visões estereotipadas que ora se proliferam nas redes é que se torna necessário abordar esse conteúdo em aula, sem perder de vista a aprendizagem, e o júri simulado pode ser uma ferramenta capaz de propiciar o alcance desse objetivo.

Esse tipo de abordagem não é simples, demanda um esforço coletivo de

professores, alunos e gestão escolar. Requer que professores de variadas disciplinas contribuam de alguma forma, no caso aqui em específico uma professora de Português trabalhou a utilização do júri simulado segundo a ótica do discurso na gramática com os estudantes dos terceiros anos da escola. Os alunos precisam ter em mente que a realização desse projeto vai além de notas e pontuações, importando mais a aprendizagem do tema proposto, fazendo-os refletir sobre problemáticas que muitas vezes não estão habituados. E a gestão escolar deverá acolher, dentro de suas limitações, as demandas de professores e alunos para a concretização da realização do projeto. Dito isto, vejamos cada passo para sua realização.

2 Público-alvo

O público alvo desta cartilha são professores que tenham interesse em trabalhar com o júri simulado em sala de aula, na medida em que objetivem diversificar sua metodologia didática, prezando pela autonomia do aluno, mas sem esquecer de seu papel enquanto orientador no processo de aquisição de conhecimento.

É preciso então, além de um aprofundamento no assunto a que se propõe, com livros acadêmicos e/ou literários a depender do tema, também buscar teóricos que abordam a utilização da aula-oficina e do júri simulado, assim como as chamadas “metodologias ativas”, uma vez que estes assuntos estão interligados de alguma forma. Na bibliografia deste trabalho é possível encontrar alguns desses teóricos.

3 Metodologia

É a partir da atuação em sala de aula que o professor poderá pensar, junto com seus alunos, qual personagem, nação, bloco econômico, etc., será problematizado até culminar no júri simulado. Nessa perspectiva, primeiro deve-se pensar no tema, posteriormente externalizar com os alunos para saber se é viável

Passada essa primeira fase, o professor explicará qual o objetivo e quais as finalidades que deseja alcançar com o tema proposto. É preciso deixar tudo bem claro com os alunos, uma vez que nesse tipo de atividade eles irão participar ativamente, como sujeitos, na construção do conhecimento. Uma data precisa ser estabelecida para a culminância do projeto, levando em conta que requer certo tempo para sua efetivação.

Baseando-se na autonomia do aluno o professor optará por sortear aqueles que se candidatarem para o mesmo cargo/função, natural que mais de um aluno se candidate para ser o juiz, por exemplo. As disposições em geral são: Juiz, promotor (acusação), advogado de defesa, testemunhas e réus, os alunos que não se inscreverem ou não forem sorteados serão os jornalistas responsáveis em elaborar matérias para a escola e cobrir todo o julgamento.

Isto posto, o professor trabalhará o conteúdo durante algumas aulas, a quantidade de aulas vai depender do assunto, sempre incentivando a participação dos alunos no debate, se valendo de recursos didáticos que ajudem na compreensão do conteúdo. É importante ter bem claro que mesmo sendo uma simulação, o aluno precisará ter uma seriedade como se aquele julgamento de fato fosse real, já que temas ainda hoje bastantes caros à sociedade devem ter o rigor e a seriedade necessária para sua compreensão, por isso é preciso estabelecer ensaios do professor com os alunos até o dia do júri simulado.

Então no dia do julgamento, a depender do espaço físico reservado para sua realização e se será apenas uma turma ou várias apresentando em conjunto, é possível que outras acompanhem. É deveras importante envolver toda a escola para a culminância do projeto, mesmo sabendo que nem sempre é possível por fatores diversos, pois muitos dos temas abordados geralmente são de interesse comum.

Mas o projeto não se encerra no dia do júri simulado, o professor poderá nas aulas seguintes promover uma roda de diálogo com os alunos para que exponham quais as lições que ficaram e que aprendizagens foram estabelecidas.

4 Avaliação

A avaliação neste caso pode ser formativa (Grego, 2013), uma vez que será analisado todo o processo de aprendizagem do aluno no que concerne à sua assimilação dos conteúdos propostos ao longo de toda atividade, preocupando-se o professor não em dar nota baixa, mas se os objetivos propostos foram atingidos. Caso a resposta seja negativa será preciso formas de superar as dificuldades do aluno, com a intenção de que ele assimile o conhecimento.

5 Análise do caso concreto

Em setembro de 2022 foi realizado o júri simulado na Escola Souza Brandão, localizada no centro de Jaboatão dos Guararapes, como parte do projeto do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A ideia inicial era trabalhar com três turmas do terceiro ano do ensino médio em separado, ou seja, fazer três julgamentos, mas por orientação da gestão escolar optou-se por fazer um único julgamento com as turmas em conjunto.

As aulas ministradas eram da disciplina de História, portanto, nos terceiros anos do ensino médio se estuda História Contemporânea. Ao abordar o surgimento dos regimes totalitários e no Período Entre Guerras, a II Guerra Mundial e o Holocausto se observou que os alunos nutriam certa curiosidade em aprender mais sobre aqueles assuntos. Propomos então a elaboração de júri simulado, e ao explicar o que efetivamente seria um júri, parte considerável dos estudantes se mostraram interessados.

Passou-se então para a abordagem dos Direitos Humanos, tendo em vista que o nazismo, o holocausto, os crimes de guerra e crimes contra a humanidade são assuntos nos quais demandam que o aluno tenha uma compreensão dos direitos para entender como os nazistas e a guerra propriamente dita suprimiram direitos de minorias e levaram ao extermínio de grupos étnicos.

Adolf Eichmann foi o personagem escolhido como réu no júri simulado. Sua escolha partiu do fato de que boa parte dos alunos das turmas de terceiro ano da Escola Souza Brandão o desconheciam completamente. Acreditamos necessária essa abordagem porque Eichmann foi o responsável pelo transporte de judeus para os campos de concentração e ainda assim sua atuação como partícipe da engrenagem nazista é pouco explorada. Foi então necessária uma pesquisa prévia pelo professor na seleção de textos que poderiam ser explorados em sala, sempre utilizando uma linguagem que se adequasse à faixa etária dos alunos.

Nas aulas seguintes foi perguntado aos alunos em suas respectivas turmas sobre o papel que representariam. Levando em consideração que eram três turmas assim ficaram as opções:

- Um juiz (para cada turma)
- Um advogado (para cada turma)
- Um promotor (para cada turma)
- Sete testemunhas (duas turmas com dois alunos cada e uma turma com três alunos)

- O réu (escolhido de uma das turmas)
- Jornalistas (todos os alunos que não foram sorteados para nenhuma das funções acima ou que optaram em não participar do sorteio)

Os sorteios ocorreram conforme a quantidade de candidatos para cada função. Não se forçou a candidatura de alunos e havendo mais de um candidato o sorteio era efetuado, caso houvesse apenas um este seria o escolhido. Todos os outros alunos ficaram responsáveis pela cobertura jornalística, criando reportagens antes e depois do julgamento e divulgando para o público escolar.

Figura 1 – Anúncio “Souza News”, criado por alunos do terceiro ano do ensino médio da Escola Souza Brandão



Fonte: Registro feito pelo autor em setembro de 2022.

Figura 2 – Anúncio “Culpado ou Inocente”, criado por alunos do terceiro ano do ensino médio da Escola Souza Brandão



Fonte: Registro feito pelo autor em setembro de 2022.

A pretensão era que a notícia do julgamento fosse difundida na escola e levasse ao interesse dos alunos de outras turmas, assim como estimular os alunos jornalistas a criarem matérias cuja abordagem remetesse ao júri simulado. As chamadas jornalísticas foram elaboradas em grupo e impressas na escola e posteriormente coladas entre os corredores e quadros de aviso.

Os alunos tiveram de levar para casa um termo de autorização sobre uso de imagem e precisavam fazer a devolutiva do documento na escola assinado por pais ou responsáveis.²⁰ Essa medida foi necessária porque o julgamento foi registrado através de imagens que serviram não apenas para a dissertação, mas também para a gestão da escola divulgar o projeto desenvolvido na escola.

É interessante num projeto de aula-oficina que ocorra um envolvimento multidisciplinar em que as disciplinas consigam dialogar no objetivo de contribuir com a aprendizagem. No caso deste trabalho em específico foi indispensável o apoio da

²⁰ Esse termo encontra-se entre os anexos após as referências bibliográficas.

professora de Português, trabalhando o júri simulado como uma vertente discursiva, uma vez que envolve formas de linguagens, e as contribuições do professor de Filosofia e da professora de Geografia, ajudando na organização do evento, além da própria gestão escolar que ofertou todo o aparato necessário: espaço físico, equipamentos eletrônicos e sonoros, impressora e a liberação de turmas do segundo ano do ensino médio para serem expectadores no julgamento, algo bastante significativo, uma vez que para alguns alunos fora a primeira vez que assistiram a um júri simulado e tiveram contato de uma forma não usual com a questão do holocausto.

Alguns ensaios entre as turmas dos terceiros anos foram realizados antes do dia previsto para o julgamento, não se pode perder de vista que é uma simulação, importando mais a aprendizagem do que o fato de que os atores envolvidos já saibam o seu resultado. Os ensaios são essenciais para o professor orientar falas e posicionamentos dos alunos, mas é preciso também dar-lhes autonomia para que a seu modo o julgamento transcorra sem que seja algo impositivo e totalmente hierarquizado.

Na manhã de 28 de setembro de 2022 começa o júri simulado no pátio da Escola Souza Brandão promovido pelos alunos dos terceiros anos A, B e C. A distribuição dos papéis ficou da seguinte forma: Duas juízas, inicialmente teria um terceiro, mas de última hora não pôde comparecer; sete juradas; três testemunhas de defesa e três de acusação; três promotores (acusação) e três advogados de defesa; o réu; jornalistas (estes também compondo a plateia) e alunos dos segundos anos como o público geral. Os registros fotográficos podem ser conferidos nas imagens a seguir (Figuras 3 a 10).

Figura 3 – Gestor da Escola Souza Brandão falando na abertura do evento



Fonte: Registro feito por Jéssika Sabryna Gomes da Silva em 28.09.22.

Figura 4 – Professor de História explicando para o público presente do que se trata o júri simulado



Fonte: Registro feito por Jéssika Sabryna Gomes da Silva em 28.09.22.

Figura 5 – Uma das juízas lendo as acusações que recaiam sobre o réu



Fonte: Registro feito por Jéssika Sabryna Gomes da Silva em 28.09.22.

Figura 6 – Promotor 1 interrogando uma testemunha de acusação



Fonte: Registro feito por Jéssika Sabryna Gomes da Silva em 28.09.22

Figura 7 – Advogada de defesa interrogando uma testemunha de acusação



Fonte: Registro feito por Jéssika Sabryna Gomes da Silva em 28.09.22.

Figura 8 – Promotor 2 interrogando uma testemunha de acusação



Fonte: Registro feito por Jéssika Sabryna Gomes da Silva em 28.09.22.

Figura 9 – O júri à direita e o réu sentado ao centro



Fonte: Registro feito por Jéssika Sabryna Gomes da Silva em 28.09.22.

Figura 10 – Leitura do veredicto. O réu é condenado à morte na forca



Fonte: Registro feito por Jéssika Sabryna Gomes da Silva em 28.09.22.

Uma das juízas fez a leitura das acusações que recaiam sobre Eichmann (todos se levantam) e posteriormente passou a palavra para a acusação e defesa respectivamente. Em seguida começa o interrogatório das testemunhas de defesa e acusação alternadamente. Então é a hora de interrogar o réu e em seguida as alegações finais dos promotores e advogados. É dado certo tempo para a votação dos jurados, esta deverá ser secreta, e após a contagem uma das juízas (todos de pé novamente) leu o veredicto e decretou a sentença que, assim como no julgamento real, condenou o réu à pena de morte na forca. Uma característica marcante do júri simulado é justamente os jurados, lembrando aqui que no julgamento do Eichmann real não houve júri e contou com centenas de testemunhos de sobreviventes do holocausto.

Para se trabalhar um tema tão sensível como este é de suma importância dialogar com os Direitos Humanos, estando os alunos cientes de qual a sua finalidade, o processo de assimilação, repulsa ao nazismo e às atrocidades por eles cometidas, poderá ser alcançado. Por isso antes de se aprofundar sobre Eichmann para o julgamento, optamos em iniciar pelos direitos humanos, nos deparando inclusive com alunos reproduzindo um discurso muito em voga na sociedade brasileira, o de que os Direitos Humanos só servem para defender bandido, segundo essa concepção o criminoso não é merecedor de direitos. Não é possível afirmar se durante as aulas foram convencidos do contrário, mas de qualquer forma abordamos o assunto sob uma ótica que não parte de mera opinião e, portanto, é importante para o aluno

perceber que existem outras possibilidades ao se analisar tal assunto.

Na aula seguinte ao julgamento montamos uma roda de diálogo nas turmas separadamente, a intenção era ouvir as percepções dos alunos sobre o júri simulado e quais lições efetivamente foram apreendidas. Foi possível então perceber o quanto alguns passaram a ter certo domínio do assunto e as críticas contundentes que teciam ao regime nazista, assim como a perseguição de seres humanos a outros seres humanos com a pretensa justificativa de superioridade. A questão dos direitos também foi levantada, uma vez que os judeus, ciganos, negros, Testemunhas de Jeová e poloneses tiveram seus direitos suprimidos pelo regime.

Analizamos como válida a experiência do júri simulado como recurso didático em sala de aula. Diferentemente das aulas expositivas, os alunos participam de forma mais ativa, como sujeitos, na construção do conhecimento histórico. Aqui cabe ao professor orientar e oferecer os materiais necessários para sua efetivação, mas os alunos é que fazem toda a apresentação e o professor é praticamente mais um expectador.

ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM ENTREGUE AOS ALUNOS PARA ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS



Escola Souza Brandão

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Senhores pais e/ou responsáveis, na qualidade de professor de História da Escola Souza Brandão, venho vos informar que eu e os alunos estamos desenvolvendo um projeto de aula-oficina na especificidade júri-simulado, na qual será necessário o uso da imagem dos estudantes, para fins escolares e acadêmicos, uma vez que o projeto também faz parte de meu mestrado em Ensino de História pela Universidade Federal de Pernambuco, o ProfHistória, cujo objetivo da pesquisa é analisar a utilização do júri-simulado como recurso didático nas aulas de História. Deixo-vos cientes de que tais imagens não serão usadas para quaisquer outros fins, senão para utilizar dentro do ambiente escolar e em minha dissertação de mestrado. Estão cientes, a Gestão Escolar, o meu orientador da Dissertação de Mestrado, Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior, e os estudantes. Por isso solicito que assinem o termo abaixo, se assim concordarem.

Na qualidade de responsável pelo menor abaixo qualificado, matriculado no estabelecimento educacional **Escola Souza Brandão** autorizo o uso de imagem do mesmo através de fotografia, impressão offsets, tipográfica, reprográfica, slides, ou outro qualquer processo análogo, para divulgação das atividades escolares, através de cartazes, folhetos, outdoors, websites, etc., bem como todo e qualquer trabalho artístico, literário e acadêmico, respeitadas as diretrizes fixadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estando ciente desde já, que não caberá em tempo algum, qualquer reclamação, indenização, ou pagamento de valor antecipado ou posterior pelo uso de sua imagem, sendo a presente autorização feita de modo gratuito e permanente.

NOME COMPLETO DO RESPONSÁVEL _____

CPF DO RESPONSÁVEL _____

Nº DE IDENTIDADE DO RESPONSÁVEL _____

ÓRGÃO EMISSOR _____/UF _____

NOME COMPLETO DO ALUNO _____

DATA DE NASCIMENTO DO ALUNO ____/____/____

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL _____

DATA: ____/____/____

LOCAL: _____

Cordialmente, Adriano Martins de Oliveira
Professor e mestrando em Ensino de História (UFPE)

Jaboatão dos Guararapes - Setembro /2022