



PROFHISTÓRIA

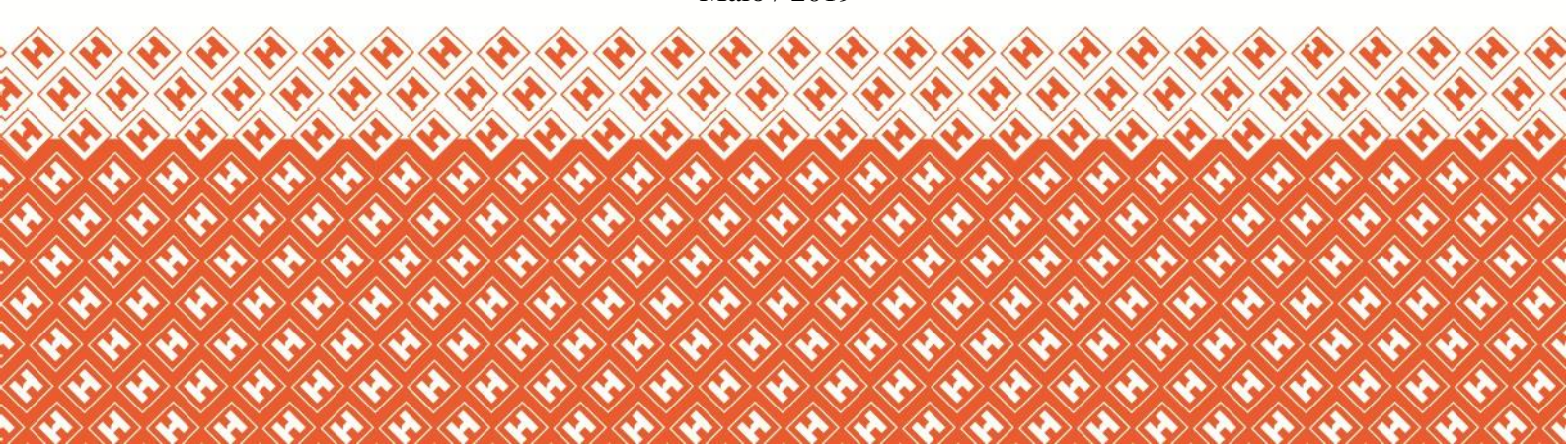
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Carla Patrícia Ferreira Surcin

**O PROFESSOR DE HISTÓRIA E O
ALUNO EM CUMPRIMENTO DE
MEDIDA SOCIOEDUCATIVA –
POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES
DA PRÁTICA DOCENTE**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Maio / 2019





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
COORDENAÇÃO LOCAL DO PROFHISTÓRIA
BR 465 Km 7 – Seropédica/RJ



O PROFESSOR DE HISTÓRIA E O ALUNO EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA – POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE

Carla Patrícia Ferreira Surcin

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Bastos de Azevedo

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória

Rio de Janeiro
Maio de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S961p Surcin, Carla Patrícia Ferreira , 20/02/1983-
O professor de história e o aluno em cumprimento de
medida socioeducativa - possibilidades e limitações da
prática docente / Carla Patrícia Ferreira Surcin. -
Rio de Janeiro, 2019.
255 f.

Orientador: Patrícia Bastos de Azevedo.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Ensino de
História, 2019.

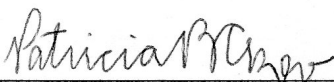
1. Ensino de História. 2. Cidadania e Direitos
Humanos. 3. Formação de professores. 4. Educação . 5.
Medida Socioeducativa. I. Azevedo, Patrícia Bastos de
, 09/04/1971-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em Ensino de
História III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

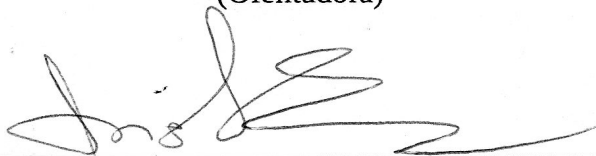
CARLA PATRICIA FERREIRA SURCIN

Dissertação submetida ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, do Programa ProfHistória, área de concentração em Ensino de História, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

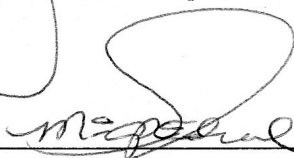
DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 29/05/2019



Patrícia Bastos de Azevedo. Dr^a. UFRRJ
(Orientadora)



Ana Maria Marques Santos. Dr^a. UFRRJ



Maria Aparecida Cabral. Dr^a. UERJ

Dedico a minha mãe, Riseth Ferreira Surcin, por todo amor sempre.
Por todos os ensinamentos, paciência e por ter tornado este trabalho possível.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de financiamento 001. Sem tal auxílio esta pesquisa seria inviabilizada. Desta forma, meu sincero agradecimento.

Agradeço, ainda, à minha família, em especial meus pais, Amaury Lopes Surcin e Riseth Ferreira Surcin, por todo suporte sempre. Retribuo a vocês, oferecendo o título de primeira mestre da família, todo carinho para que eu superasse os percalços durante esta jornada. E ao meu bebê Antônio Surcin Sant’ana Torres que, ao mesmo tempo em que gerou um período de ausência no estudo, foi fator de motivação para a conclusão do mesmo. Todos os dias, este pequeno ser humano contribui para que eu me torne uma pessoa melhor, mais solidária e com empatia ao próximo.

À professora Patrícia Bastos de Azevedo que se tornou uma amiga muito querida, cujo apoio foi fundamental para vencer as adversidades encontradas ao longo da elaboração desta dissertação. Não houve um só momento em que ela se negasse a prestar qualquer esclarecimento relativo à pesquisa e aos caminhos da vida. Sua generosidade e compreensão, seu apoio e fé em mim foram fundamentais, desde o início até a conclusão. Posso afirmar, seguramente, que é uma professora que me inspira na carreira docente e que eu possa reproduzir seus gestos nobres de alguma forma ao longo de minha trajetória.

Agradeço as significativas contribuições dos professores Cinthia Araujo e Jonas durante o exame de qualificação e as valiosas participações das professoras Ana Maria Marques Santos e Maria Aparecida Cabral para a lapidação final da presente dissertação. Aos amigos que compartilharam as alegrias e adversidades ao longo desta travessia, em especial Aline Bilheo, Claudia Rodrigues, Maria Carolina Souza da Cruz, Maiana Coutinho e Igor Rodrigues, pela leitura e sugestões para o enriquecimento deste texto.

A contribuição musical de João Carlos Albuquerque, ou Rojão Stereo, para a escolha das canções certas que retratam a realidade de muitas crianças do país. Aos amigos do Colégio Estadual Dom Pedro I, que compartilham comigo o exercício da profissão docente com comprometimento social. Agradeço as diretoras Sueli Rocha e

Denise Frias por todo apoio, compreensão e estímulo. Aos amigos do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), que tornaram a caminhada mais leve, com os enriquecedores diálogos entre as aulas, especialmente a Juliana Pereira de Carvalho, por toda a inspiração e pelo exemplo de força e superação.

E, finalmente, mas não menos importantes, aos meus alunos. Que superam adversidades, conflitos de toda ordem, falta de infraestrutura e recursos, problemas econômicos e sociais. E que permanecem na escola, dividindo comigo as alegrias e tristezas da vida. Que eu possa sempre levar um sopro de leveza em suas vidas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil – (CAPES) – Finance Code 001

RESUMO

SURCIN, Carla Patrícia Ferreira. **O professor de história e o aluno em cumprimento de medida socioeducativa – Possibilidades e limitações da prática docente.** Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). UFRRJ, 2019.

RESUMO: A presente dissertação discute os desafios e possibilidades da atuação do docente de história, em sala de aula, quando da presença de um aluno em cumprimento de medida socioeducativa pela perspectiva dos Direitos Humanos. Entendendo estes como uma construção histórica, as práticas e os métodos são justificados por dispositivos normativos e legais que fomentam a presença de tais princípios no ambiente escolar. Partimos da hipótese de que, através da Educação em Direitos Humanos, deve ser possível superar a constante violação de direitos e a exclusão social objetivando uma sociedade mais justa e igualitária, na qual a dignidade humana seja respeitada e acessível a todos. Nesse sentido, a disciplina História tem muito a colaborar para a propagação de valores relativos ao tema e para que o propósito da medida socioeducativa, que é a ressocialização dos jovens, seja alcançado por meio da criação de um sentimento de pertencimento e de identidade. Assim, apresenta-se uma proposta prática de um Curso de Extensão, dividido em dois módulos, por meio da Educação a Distância, intentando contribuir a formação continuada dos docentes de história.

Palavras-Chave: Ensino de História, Cidadania e Direitos Humanos, Formação de Professores, Educação, Medida Socioeducativa

ABSTRACT

SURCIN, Carla Patrícia Ferreira. **O professor de história e o aluno em cumprimento de medida socioeducativa – Possibilidades e Limitações da prática docente.** Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). UFRRJ, 2019.

The present dissertation discusses the challenges and possibilities of the history teacher's performance in the classroom, when a student is present in compliance with socio-educational measures from a human rights perspective. Understanding these as a historical construction, practices and methods are justified by normative and legal devices that foster the presence of such principles in the school environment. We assume that through human rights and social exclusion by aiming for a fairer and more egalitarian society in which human dignity is respected and accessible to all. In this sense, History as a school subject has much to contribute to the propagation of values related to the theme and so that the purpose of the socio-educational measure, which is the resocialization of the young, be reached. Thus, a practical proposal for an Extension Course, divided in two modules, through Distance Education, is presented, trying to contribute to the continuing education of the teachers of history.

Keywords: Teaching History, Citizenship and Human Rights, Teacher Training, Education, Socio-educational Measure

Lista de Tabelas

Tabela 01 – Os pilares da educação

21

Lista de Figuras

Figura 1 – Reportagem Jornal O Globo de 09.03.2010	55
Figura 2 – Reportagem Jornal O Globo de 06.06.2015	56
Figura 3 – Reportagem Jornal O Globo de 26.09.2015	56
Figura 4 – Reportagem Jornal O Globo de 04.02.2014	57
Figura 5 – Reportagem Jornal O Globo de 07.02.2014	58

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Quantidade de matérias a cada ano

54

SIGLAS

ACNUDH – Alto Comissariado da Organização das Nações Unidas para os Direitos Humanos
AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBIA – Fundação Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência
CNE – Conselho Nacional de Educação
DEGASE – Departamento Geral de Ações Socioeducativas (RJ)
DNEDH – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EaD – Ensino à Distância
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH – Educação em Direitos Humanos
FEBEN – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IES – Instituições de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/1996
MDH – Ministério da Mulher, Família e dos Direitos Humanos
MOODLE – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning*
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIDESC – Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PMEDH – Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH – Programas Nacionais de Direitos Humanos
SAM – Serviço de Assistência ao Menor
SEEDUC- Secretaria de Educação do Rio de Janeiro
SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Introdução	15
Lugar de fala.....	16
Delimitação do tema.....	18
Justificativa.....	18
Questões da pesquisa e objetivos.	18
Abordagem metodológica e balanço crítico-bibliográfico.	19
Estrutura do texto.	25
Capítulo I – DIREITOS HUMANOS – PANORAMA GERAL	28
1.1.O que são Direitos Humanos?	28
1.2.Histórico dos Direitos Humanos e sua universalização.....	30
1.3.Direitos Humanos no Brasil	35
1.4.Direito social à educação	39
1.5.Direitos Humanos e o jovem ou adolescente em conflito com a lei.	50
Capítulo II – ENSINO DE HISTÓRIA	63
2.1. Currículo como espaço de disputa.....	69
2.2. Ensino de história, Direitos Humanos e o aluno em medida socioeducativa	73
2.2.1. Proposta de atividades em sala	76
2.3. Abordagem de temas sensíveis nas aulas de história.	77
2.4. Formação inicial e formação continuada.....	81
Capítulo III – PROPOSTA DE CURSO DE EXTENSAO	87
3.1. Apresentação	87
Objetivo Geral.	87
Público alvo.....	87
Justificativa.....	87
Metodologia.....	88
Bibliografia.....	88
Material didático.....	88
Avaliação.....	89
Carga horária total.	89
3.2. Módulos do curso.	89
Módulo 01: Direitos Humanos	89
Aula 01: Direitos Humanos	89
Objetivos específicos.....	89
Conteúdo.....	89
Duração.....	89
Desenvolvimento.	89
Recursos e materiais necessários.	90
Avaliação.....	90
Aula 02:Histórico dos Direitos Humanos	90
Objetivos específicos.....	90
Conteúdo.....	90
Duração.....	90
Desenvolvimento.....	90

Recursos e materiais necessários.....	91
Avaliação.....	91
Aula 03:Direitos Humanos no Brasil	92
Objetivos específicos.....	92
Conteúdo.....	92
Duração.....	92
Desenvolvimento.....	92
Recursos e materiais necessários.....	92
Avaliação.....	93
Aula 04:Direito Social à educação.....	93
Objetivos específicos.....	93
Conteúdo.....	93
Duração.....	93
Desenvolvimento.....	93
Recursos e materiais necessários.....	93
Avaliação.....	94
Aula 05:Direitos Humanos e o jovem ou adolescente em conflito com a lei.....	94
Objetivos específicos.....	94
Conteúdo.....	94
Duração.....	95
Desenvolvimento.....	95
Recursos e materiais necessários.....	95
Avaliação.....	95
Módulo 02: Ensino de História.....	96
Proposta de Sequência Didática	96
1. Encontro	96
2. Encontro.....	96
3. Encontro.....	97
Duração.....	98
Recursos e materiais necessários.....	98
Avaliação.....	99
Conclusão	100
Referências	104
ANEXO 1 – MODULO 01 Direitos Humanos.....	109
ANEXO 2 – MODULO 02 Ensino de História	221

INTRODUÇÃO

A partir do ingresso, em 2014, no programa de pós-graduação lato sensu do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica CESPEB/ Ênfase em Ensino de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o campo dos Direitos Humanos destacou-se como de interesse.¹ As reflexões propostas sensibilizaram meu olhar, enquanto docente, em relação aos alunos que cumprem medida socioeducativa nas escolas regulares e culminou na elaboração da monografia **E ele desapareceu... reflexões sobre a relação entre o professor de história e o aluno em cumprimento de medida socioeducativa** (2016), sob a orientação da professora doutora Alessandra Nicodemos.

Os resultados² obtidos indicaram a falta de conhecimento da legislação, de orientações e de projetos que alterassem a prática pedagógica, o conteúdo programático e que possibilitassem o desenvolvimento de atividades específicas que contribuíssem para a ressocialização dos jovens em conflito com a lei.

Corroborando com tal análise, o documento de referência sobre as Diretrizes Nacionais para a educação escolar dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo (Parecer CNE/CEB n.8/2015, 2015), traça como diagnóstico as seguintes situações, entre outras:

1. Ausência de proposta metodológica específica no processo de ensino aprendizagem para os estudantes em cumprimento de medida socioeducativa, tanto em meio aberto quanto em meio fechado
2. Carência de formação específica dos profissionais da educação que atuam no Sistema Socioeducativo, referindo-se aqui a professores, gestores e apoio técnico administrativo
3. Prevalência de classes multisseriadas, implementadas sem diagnóstico inicial e seus necessários processos de avaliação contínua (...)
7. Ausência de planejamento intersetorial para o acompanhamento sistematizado desse estudante, inclusive quando egresso do sistema socioeducativo (...)
10. Dificuldades de matrícula a qualquer tempo por parte dos sistemas de ensino revelando o estigma sofrido por adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo no ambiente escolar, particularmente aqueles e aquelas que cumprem medidas em meio aberto e egresso/as do Sistema Socioeducativo
11. Falta de normativas sobre o sigilo da documentação escolar dos estudantes em cumprimento de medida socioeducativa ou inadequação da escrituração escolar às especificidades do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (...)

¹ Em especial a partir dos estudos orientados na disciplina Direitos Humanos no Brasil, ministrada pela professora doutora Cinthia Monteiro de Araújo

² Foi realizada uma pesquisa com professores de história do Colégio Estadual Dom Pedro I, em Mesquita e com os demais alunos do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica/ Ensino de História.

13. Incompletude dos dados do Censo Escolar da Educação Básica referentes a estudantes em unidades de internação e ausência destes dados no que se refere a estudantes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto³

Assim, considerou-se a relevância de um aprofundamento do estudo enquanto aluna do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob a orientação da professora Patrícia Bastos. Durante este curso, diversas disciplinas foram fundamentais para a continuidade dos estudos nesse tema, como Seminário Especial: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão, ofertada pelo docente Carlos Eduardo Costa; Currículo e Cultura: Memória e Produção de Identidade e Diferença, ofertada pela docente Patrícia Bastos de Azevedo (orientadora do presente trabalho); História e História Pública: Imagem, Política, Ideias e Poder, ofertada pelo docente Arthur Gomes Valle ao contribuírem para a reflexão sobre as relações de poder na constituição dos saberes escolares; a relação entre a educação, o conhecimento, a ideologia e o poder; construção da memória individual e coletiva; a conceitualização da narrativa visual e a factualização da história; a relação entre currículo, cultura, poder e a formação de professores.

Lugar de fala⁴

Pensar no lugar de fala é entender que as diferentes perspectivas partem de posições distintas ou, mais precisamente, de lugares impostos que dificultam a possibilidade de transcendência para grupos específicos. Para os ocupantes de posições privilegiadas na sociedade, cabe a consciência de que as hierarquias produzidas a partir desse lugar impactam nos lugares dos menos privilegiados pois suas condições sociais poderão permitir, ou não, o acesso a cidadania e o reconhecimento de suas potencialidades enquanto sujeitos históricos. Djamila Ribeiro (2017) ressalta que este pensamento é um debate estrutural pois “não se trataria de afirmar as experiências individuais⁵, mas de entender como o lugar social que certos grupos

³ Parecer CNE/CEB n. 8/2015 (2015, 7 de outubro). Diretrizes Nacionais para a educação escolar dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo. Brasil: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17620-texto-referencia-medidas-socioeducativas&Itemid=30192

⁴ Djamila Ribeiro esclarece que não há uma epistemologia determinada sobre o termo mas sugere o surgimento a partir dos debates sobre o “ponto de vista feminista”. RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017

⁵ A autora cita o trabalho de Collins, que afirma que não necessariamente ocupantes de um mesmo grupo viverão experiências iguais mas, ao mesmo tempo, essa mesma localização social permite que as experiências possam ser compartilhadas pois englobam as mesmas relações de poder hierárquicas. E essas experiências comuns seriam os objetos de análise. RIBEIRO, Djamila. – Op. Cit., p. 24-36

ocupam restringem oportunidades (...) ao ter como objetivo a diversidade de experiências, há a consequente quebra de uma visão universal”.

Parte deste pressuposto a importância de se ouvir as múltiplas vozes. Por meio delas pode-se entender as condições sociais que constituem determinado grupo, quais experiências foram compartilhadas para, talvez, romper discursos que foram autorizados e tidos como únicos ou universais – e que, em geral, não permitem que grupos subalternos tenham direito a voz ou suas humanidades reconhecidas. Essa construção de novos lugares de fala permite, assim, uma ressignificação de identidades.⁶

E foi através do lugar que ocupo, de professora docente I, desde 2013, na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), que pude ter a vivência e a sensibilização em relação a temática investigada. Pude conhecer e acompanhar a trajetória escolar de diversos alunos desde o ensino fundamental até o médio e verificar o aparecimento, silenciamento e desaparecimento de alguns que cumpriam medida socioeducativa. Tal experiência profissional me instigou a pesquisar esta questão, com vistas a contribuir para um melhor acolhimento escolar desses jovens, em sua maior parte, em situação de vulnerabilidade.

Eles formam um grupo que pode ser comparado ao que Djamila Ribeiro (2017) define para as mulheres negras⁷, de o “Outro do Outro”. A partir do pensamento dessa autora, pode-se considerar que os jovens em conflito com a lei não são pensados por uma lógica própria, não interessa o caminho que percorreram e que culminou com o cometimento do ato infracional. São apenas vistos como indesejados nas escolas, aqueles que não se enquadram na universalização⁸ da categoria aluno e potenciais candidatos ao abandono dos estudos. Como a autora discorre, “se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível”. E essa invisibilidade⁹ que autoriza o silenciamento.¹⁰

Acreditamos que a ruptura desse ciclo possa ser feita a partir do lugar de fala de cada professor de história, quando consciente de seu papel social. Sua atuação poderá estimular as

⁶ Idem

⁷ A autora discorre, a partir do pensamento de Simone de Beauvoir, que “A mulher não é pensada a partir de si, mas em comparação ao homem. É como se ela se pusesse se opondo, fosse o outro do homem, aquela que não é homem” (...) E termina por ressaltar, a partir de Grada Kilomba, que “a mulher negra é o outro do outro”. Idem, p. 22-23

⁸ Dentro dessa lógica, foi proposto, por exemplo, um modelo de militarização das escolas do Distrito Federal. Todos devem seguir uma disciplina militar, cantar o hino nacional, ter cabelos em um único estilo.

Comportamentos “desviantes” não são aceitos.
https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/02/12/interna_cidadesdf,736879/projeto-de-militarizacao-de-escolas-pode-ser-estendido-a-36-unidades.shtml

⁹ Dentro do grupo de jovens que cumprem medida socioeducativa, as meninas formam uma categoria ainda mais invisível em relação aos meninos.

¹⁰ RIBEIRO, Djamila. Op. Cit.

vozes de seus alunos a serem também ouvidas a fim de que esses jovens não mais sejam marginalizados na sociedade. Logo, é preciso marcar as diferenças existentes e, através delas, pensar em ações que afirmem o compromisso do Estado brasileiro com a concretização das políticas públicas voltadas aos Direitos Humanos e as lutas históricas da sociedade civil organizada.

Delimitação do tema

Nesse contexto foi definido como tema os Direitos Humanos, com vistas a associar ao ensino de história, a relação entre o docente e o aluno que cumpre medida socioeducativa, a partir da minha vinculação à linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistoria/UFRRJ.

Justificativa

A justificativa desta pesquisa centra-se na necessidade de não apenas garantir o direito a matrícula dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa mas também fornecer meios para sua permanência na escola e o fornecimento de uma educação de qualidade. O que destaca a função do docente e justifica este estudo ser voltado a ele.

Este recorte do objeto de estudo vem suprir uma lacuna¹¹ nas investigações e estudos relativos ao ensino de história, contribuindo para ampliação do conhecimento da temática dos Direitos Humanos nas escolas do país.

Questões da pesquisa e objetivos

Na última década, houve um avanço na implementação de políticas públicas¹² para os Direitos Humanos, conforme será verificado nesta dissertação. Todavia, como este avanço dialoga com a escola, em especial com o ensino de história?

¹¹ Vide posterior balanço crítico-bibliográfico

¹² “Políticas públicas são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico. As políticas públicas correspondem a direitos assegurados constitucionalmente ou que se afirmam graças ao reconhecimento por parte da sociedade e/ou pelos poderes públicos enquanto novos direitos das pessoas, comunidades, coisas ou outros bens materiais ou imateriais”. Disponível em http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/pncpr/O_que_sao_PoliticPublicas.pdf

O objetivo geral inicial era a construção de um guia de orientação ao professor que desse suporte a uma prática pedagógica em diálogo com o aluno que cumpre medida socioeducativa, na perspectiva dos Direitos Humanos. Contudo, ao longo do desenvolvimento do trabalho, expandiu-se para uma proposta de construção de um curso de Formação Continuada, por meio de plataforma *online*. Visto este tipo de recurso possibilitar a maior difusão de conhecimento entre os professores da educação básica que, em geral, atuam em mais de uma escola e possuem pouco tempo disponível para qualificação profissional.

Objetivos específicos:

- Historicizar os Direitos Humanos
- Realizar um levantamento da legislação em vigor referente ao tema
- Refletir sobre as especificidades do ensino de história e a relação com o tema
- Construir um curso de extensão a fim de divulgar a cultura dos Direitos Humanos

ABORDAGEM METODOLÓGICA E BALANÇO CRÍTICO-BIBLIOGRÁFICO

A metodologia empregada neste trabalho caracteriza-se pelo cunho qualitativo, em um primeiro momento, por meio de pesquisa cujo *corpus* compõe-se de legislação pertinente aos Direitos Humanos. Segundo Maria Cecília de S. Minayo (2009), a análise qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.¹³

Esta pesquisa incluiu como fonte a pesquisa documental, tendo como nível de informações a análise documental e bibliográfica sobre os Direitos Humanos no âmbito internacional como de organismos como a ONU E UNESCO, como a Declaração Universal do Homem e do Cidadão; a Declaração Universal dos Direitos Humanos; o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e, no âmbito nacional, como a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Para um maior entendimento da relação com a área educacional, foi analisado o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, o Programa Nacional de Direitos Humanos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e

¹³ DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Buscou-se, desta forma, contextualizar e trabalhar as singularidades pertinentes ao tema.

Outra fonte de análise foram as reportagens do Jornal O Globo. Pesquisou-se, no acervo *online*, no período de 2010 a 2017 o termo “menor infrator”, a fim de verificar sua permanência ou não. Uma vez que, em legislação pertinente, já está em desuso e os possíveis impactos desta terminologia em ambiente escolar. Foram encontradas 625 matérias, sendo 34 abordando a questão do envolvimento dos jovens e adolescentes com o mundo do crime. Para análise, consideramos tanto o teor da reportagem quanto a análise das imagens, uma vez que ambas contribuem para a formação da opinião do leitor. Confrontamos, a estas análises, informações do Mapa do Encarceramento e do levantamento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo objetivando traçar de forma mais clara um possível perfil dos jovens que cumprem medida socioeducativa.

A partir das questões postas ao longo da dissertação, pretende-se oferecer um curso de formação continuada aos professores por meio do ensino a distância (EaD)¹⁴, modalidade que verifica um processo de expansão¹⁵ desde a primeira metade do século XIX, segundo alguns autores.¹⁶ Tal escolha justifica-se pelo crescente uso de dispositivos móveis conectados em rede que revoluciona o acesso a informação e caracteriza, cada vez mais, a *cibercultura* por uma mobilidade ubíqua¹⁷. No campo educacional, esse desenvolvimento tecnológico possibilita uma educação *online* e uma aprendizagem ubíqua, que Santaella (2012) define como

¹⁴ “Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação”. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. BRASIL. **Decreto n.2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da LDB (Lei n.9.394/96). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>

¹⁵ A linha evolutiva do EAD apresenta diversas gerações: primeira, de correspondência (impresso); segunda, de multimídia (impresso, áudio, vídeo); terceira, de teleeducação (audioconferência, videoconferência, rádio e TV em rede – broadcast); de aprendizagem flexível (diversidade de interação em mídias, internet); aprendizagem flexível inteligente (multimídia interativa, internet, comunicação mediada pelo computador). SANTOS, José Luiz Morais. **Metodologia do Estudo a Distância**. Recife: IFPE, 2015. Disponível em https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ctism/cte/wp-content/uploads/sites/413/2018/12/arte_metodolog_est_distancia.pdf. A organização de uma linha evolutiva não é totalmente aceita em meio acadêmico. Entretanto considerou-se uma forma didática de apresentar a questão de forma a não aprofundar a questão, uma vez que o debate sobre a EaD não é o foco principal deste trabalho.

¹⁶ Alguns autores consideram que, no Brasil, foram registradas diversas experiências de EaD: por meio da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e Radiodifusão (Roquete Pinto), em 1923; Instituto Universal Brasileiro (cursos por correspondência), em 1941; projetos Minerva de teleeducação (rádio e atuação do SENAC), na década de 70. Até que, a partir de 2000, houve o credenciamento de universidades para o oferecimento da EaD. COSTA, Inês Teresa Lyra Gaspar de. **Metodologia do ensino a distância**. Salvador: UFBA, 2016. Disponível em https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174984/2/eBook_Metodologia_do_Ensino_a_Distancia-Ci%C3%A0ncias_Contabeis_UFBA.pdf. Ressaltamos que existe divergência quanto a esses marcos conforme explicitado em nota anterior

¹⁷ “A ubiquidade pode ser compreendida como uma habilidade de comunicação a qualquer tempo e hora, por meio de dispositivos móveis dispersos pelo meio ambiente”. SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Educação e

processos de aprendizagem abertos significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao saber das circunstâncias e de curiosidades contingentes e que são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite. Por meio dos dispositivos móveis, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. É para essa direção que aponta a evolução dos dispositivos móveis, atestada pelos celulares multifuncionais de última geração, a saber: tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento¹⁸

Este novo modo de aprendizagem permite uma maior interatividade e estimula a construção do conhecimento pois as informações são difundidas e criadas.¹⁹ Neste processo, “a interação com a informação é mediada pela tecnologia e é por meio da complexidade dessas interações que a informação se torna significativa e útil”.²⁰ Ou seja, existe uma certa flexibilidade em relação a abordagem tradicional mas que, ao mesmo tempo, exige organização e disciplina na proposta pedagógica para ajustes constantes nas estratégias utilizadas. Bem como a capacidade do participante do curso de se autodisciplinar, sem que isso signifique o autodidatismo, proposta utilizada nas primeiras gerações de EaD. Isto porque, conforme aponta Inês Costa, a construção do conhecimento requer o compartilhamento de saberes.²¹ Agnela da Silva Giusta aponta, para a educação para o século XXI, quatro pilares para nortear a educação mundial, que pedimos licença para transcrever:

Pilares da Educação	UNESCO DELLORS (1996)	EaD
APRENDER A CONHECER	Significa muito mais o domínio dos instrumentos do conhecimento do que a aquisição de um repertório de saberes; implica também o “aprender a aprender”, pois diz respeito ao desenvolvimento do desejo e das capacidades de aprender	A EaD prega que nenhum ser é capaz de dar conta da infinidade de informações que circulam hoje, no mundo. Por isso mesmo, está pautada na reflexão sobre as informações e não na aquisição delas. Trabalha sob a ótica da ressignificação dos conteúdos e, com isso, na

cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.13, n.38, pag 285-303, jan/abr 2013- p. 289

¹⁸ SANTAELLA. *Apud* SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Op. Cit., p. 291

¹⁹ Segundo Marco Silva e Edméa Santos, “enquanto a sala de aula tradicional está vinculada ao modelo *um-todos*, separando emissão ativa e recepção passiva, a sala de aula *on-line* está inserida na perspectiva da interatividade entendida como colaboração *todos-todos* e como *faça-você-mesmo* operativo”. SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. Conteúdos de aprendizagem na educação on-line: inspirar-se no hipertexto. **Educação e Linguagem**, v.12, n. 19, p. 124-142, jan-jun. 2009. Disponível em file:///C:/Users/carli/Downloads/817-986-1-PB.pdf

²⁰ SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Op. Cit., p. 293

²¹ COSTA, Ines Teresa Lyra Gaspar de. Op. Cit., p.23-26

		produção de conhecimento. Este conhecimento é mediado pelas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), que são instrumentos de acesso às informações
APRENDER A FAZER	Significa muito mais que adquirir uma qualificação profissional, mas de desenvolver competências que tornem a pessoa apta a enfrentar situações diversas e a trabalhar em equipe	A dinâmica da EaD prepara o aluno para a realidade profissional, na medida em que o coloca em diversas situações-problemas, como o estudo de caso, análise de fatos reais, discussões com os colegas, desenvolvendo nele a capacidade de gerenciar essas situações e saber discuti-las e resolvê-las em equipe
APRENDER A CONVIVER	Significa compreender o outro, aceitar e conviver com as diferenças, respeitar o pluralismo; realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos	A cooperação, a colaboração são vitais ao bom andamento de um curso na modalidade EaD. A noção de construir conhecimento JUNTOS, de refletir em conjunto, faz com que as pessoas envolvidas neste processo desenvolvam a habilidade de lidar com o outro (colegas e tutores)
APRENDER A SER	Desenvolver sua personalidade agindo com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal; a educação como instrumento de formação integral do indivíduo	O desenvolvimento da autonomia do estudante é essencial para o bom andamento de um curso de EaD. É necessária para o estudante dê continuidade aos seus estudos e garanta pleno êxito em qualquer área, já que domina o “aprender a aprender”

Tabela 1: Os pilares da educação²²

Assim, a EaD contribui para modificação da tradicional lógica bancária das salas de aula, ao promover possibilidades diversas de interação. Segundo Maria Almeida, é preciso que o docente seja preparado para atuar na EaD *on-line* pois envolve novas formas de organização e trabalho pedagógico. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), cada vez

²² COSTA, Inês Teresa Lyra Gaspar de. Op. Cit., p.16

mais, permeiam o trabalho docente, informatizando o ensino e impactando no modelo tradicional unidirecional e passivo. O que não significa apenas ganhos, já que a comunicação multidirecional não necessariamente garante uma “educação eticamente comprometida com o desenvolvimento da cidadania democrática”. Logo, é fundamental ponderar o sentido humano da profissão docente através da *práxis*. O trabalho desenvolvido pelo professor deve permitir que o aluno desenvolva as potencialidades das TDIC, que interaja com outros alunos, retirando-se do centro do processo para atuar nas intervenções que provocarão reflexões e permitindo a interação todos-todos. Superando as limitações de tempo e espaço da sala de aula convencional.²³

O que vai de acordo com a noção de que a formação continuada centra-se na autonomia do professor tanto para a busca de novas aprendizagens quanto na responsabilidade de suas aplicações, tornando-os “praticantes reflexivos”. Capazes de ter consciência de suas práticas pedagógicas ao utilizar uma metodologia ativa de aprendizagem com troca entre os pares e recursos tecnológicos. As interações diversas abrem novas discussões ampliando a rede de contato.²⁴

Surgem os chamados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que integram os sujeitos e possibilitam uma comunicação multidirecional, por meio de mídias como fóruns, *chats*, mensagens, bibliotecas virtuais,...). Existem diversas plataformas (*softwares*) para a construção das AVAs, como o Aulanet, TelEduc, Dokeos, MOODLE.²⁵ Para esta dissertação, planeja-se disponibilizar o curso de formação na plataforma MOODLE (“*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*”), utilizada por grande parte das universidades e escolas.

No levantamento bibliográfico, ao se pesquisar na biblioteca eletrônica *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO), foi utilizado como palavras chave “ensino de história e ato infracional” e não foram encontrados artigos. O mesmo com “ensino de história e medida socioeducativa”. Quando “ensino de história e direitos humanos” foram combinados, encontrou-se cinco artigos mas nenhum relacionado ao tema aqui explorado. Já para “educação e ato infracional”, encontrou-se 5 artigos, sendo 3 relacionados ao tema.²⁶ Quando combinados

²³ ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distancia *online*. Em **Aberto**, Brasília, v.23, n.84, p.67-77, nov.2010

²⁴ COSTA, Iris Elisabeth Tempel; FAGUNDES, Léa da Cruz; NEVADO, Rosane Aragón. **Projeto TEC-LEC: Modelo de nova metodologia em EAD incorporado os recursos da telemática.**

²⁵ COSTA, Inês Teresa Lyra Gaspar de. Op. Cit., p. 38-39

²⁶ BORBA, Patrícia Leme de Oliveira; LOPES, Roseli Esquerdo; MALFITANO, Ana Paula Serta. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para repensar políticas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Dez 2015, volume 23, n89, páginas 937-963; SILVA, Ivani Ruela de Oliveira; SALLES, Leila Maria Ferreira. Adolescente em liberdade assistida e a escola. **Estudos de Psicologia**

“educação e medida socioeducativa”, foram encontrados 4 artigos, sendo 2 relacionados ao tema e 1 deles já citado anteriormente na busca anterior.²⁷ Para a combinação entre “educação e direitos humanos”, foram encontrados 191 artigos, os quais 5 relacionados ao tema.²⁸ Na Revista Internacional de Direitos Humanos (SUR), não foram encontrados resultados para os termos “ato infracional” e “ensino de história”. Para “direitos humanos”, 373 registros. Já para “medida socioeducativa”, foram encontrados 7 artigos.²⁹

No Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram usados como palavras chave ensino de história, ato infracional, medida socioeducativa e direitos humanos. Quando utilizado apenas o termo ato infracional foram encontrados 11.013 registros. Ao buscar medida socioeducativa, 50.530. Para o termo direitos humanos, foram encontrados 64.120 e para ensino de história, 986892. Ao realizar a pesquisa combinando “ato infracional e medida socioeducativa” foram encontrados 5 registros.³⁰ Já para as combinações “ato infracional e direitos humanos”, “ato infracional e ensino de história”, “ensino de história e medida socioeducativa”, “ensino de história e direitos humanos” e “medida socioeducativa e direitos humanos” não foram encontrados registros.

(Campinas), Set 2011, vol 28, n3, p.353 – 362; GALLO, Alex Eduardo; WILLIAMS, Lucia Cavalcanti de Albuquerque. A escola como fator de proteção a conduta infracional de adolescentes. **Cadernos de pesquisa**, abril 2008, vol 38, n133, p. 41-59.

²⁷ BAZON, Maria Rezende; SILVA, Jorge Luiz da; FERRARI, Renata Martins. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. **Educação em Revista**, Jun2013, vol 29, n2, pág 175-199.

²⁸ ARROYO, Miguel. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios. **Educação em revista**, set 2015, vol 31, n3, pág 15-47; RAMOS, Aura Helena. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. **Revista Brasileira de Educação**, abril 2011, vol 16, n46, pág 191-213; SCHILLING, Flavia. Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola. **Universitaspsychologica**, Dez 2008, vol7, n3, pág 691 – 700; CLAUDE, Richard Pierre. Direito a educação e educação para os direitos humanos. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, 2005, vol2, n2, pág 36 -63; CARVALHO, Jose Sergio; SESTI, Adriana Pereira; ANDRADE, Julia Pinheiro; SANTOS, Luciano da Silva; TIBERIO, Welligton. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos as ações. **Educação e pesquisa**. Dez 2004, vol 30, n3, p. 435 - 445

²⁹ Sem, contudo, estarem diretamente relacionados ao tema da pesquisa: GONZALEZ, Felipe. **As medidas de urgência no sistema interamericano de Direitos Humanos**; MEZMUR, Benyam D. **Adoção internacional como medida de último recurso na África**; SESTOKAS, Lucia; OLIVEIRA, Nathalia. **A política de drogas é uma questão de mulheres**; FRANCO, Marielle. **“Pacificação” para quem?**; VIEIRA, Oscar Vilhena e ALMEIDA, Eloísa Machado. **Advocacia estratégica em Direitos Humanos**; BASCH, Fernando; FILIPPINI, Leonardo; LAYA, Ana; NINO, Mariano; ROSSI, Felicitas; SCHREIBER, Bárbara. **A eficácia do sistema interamericano de proteção de Direitos Humanos**; ZIMMERMANN, Clóvis Roberto. **Os programas sociais sob a ótica dos Direitos Humanos**.

³⁰ NARDI, Fernanda Ludke. **Adolescente em conflito com a lei: percepções sobre família, ato infracional e medida socioeducativa** (mestrado em psicologia); FERRAZ, Hamilton Goncalves. **Por um relacionamento dogmático da culpabilidade no Direito Penal Juvenil** (mestrado em direito); SANTOS, Marcello Jahn dos. **O adolescente em conflito com a lei: uma análise do desenvolvimento moral cognitivo de adolescentes que cometeram latrocínio** (mestrado em ciências criminais); AZEVEDO, Nayara Aline Schmitt. **Uma hermenêutica criminológica crítica e abolicionista para o sistema socioeducativo** (mestrado em direito); BARTILOTTO, Juliana. **O discurso sobre o ato infracional materializado no Estatuto da Criança e do Adolescente** (mestrado em psicologia)

Finalizando, destaco a existência de um mestrado profissional em adolescente em conflito com a lei, da universidade do Anhanguera. No *site* ³¹, são disponibilizadas as dissertações entre os anos de 2010 até o ano de 2017, totalizando 73 trabalhos³², e não há informações sobre novas turmas.

ESTRUTURA DO TEXTO

Esta dissertação está estruturada em três partes: na primeira apresento o conceito e história dos Direitos Humanos e realizo um breve debate sobre a sua universalização. Abarca ainda uma historicização dos Direitos Humanos e de como os mesmos tornam-se bandeira de luta de diferentes grupos sociais. Por meio da legislação referente ao tema, especificamente a Constituição Federal de 1988, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH), o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), demonstro que são acessíveis a todos os seres humanos e que a sapiência dos mesmos possibilita que se exija do Estado o cumprimento de seu papel. Destaco o direito social à educação e a importância da Educação em Direitos Humanos (EDH) para formação crítica de indivíduos capazes de construir uma sociedade mais igualitária. Ressalto ainda a relação entre os Direitos Humanos e o adolescente ou jovem em conflito com a lei, com uma discussão acerca da terminologia e de como a criação de um

³¹ <https://www.pgsskroton.com.br/anhanguera/programa.php?programa=12>

³² As mais diretamente relacionadas ao ambiente escolar: PALAZZO, Flavia Chamoun. **A Constituição social e subjetiva do adolescente em conflito com a lei: práticas sociais e escolares**; VALENTINA, Eduardo Natali Della. **Os agentes escolares seus saberes e fazeres sobre “drogas”**; TAMBURU, Maria da Penha. **Desafios da inclusão de adolescentes em conflito com a lei nas escolas de São Paulo: um estudo sobre a perspectiva dos técnicos do campo socioeducativo**; ROCHA, Renato Ferreira da. **Produção acadêmica sobre a liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade: o adolescente e a escola**; MELO, Adriana Alcântara de. **Resiliência e adolescente em liberdade assistida: desafios e possibilidades**; GELLI, Sue Ellen dos Santos. **Potencialidades e desafios da socioeducação em um programa de execução de medidas socioeducativas em meio aberto**; PINTO, Tatiana de Albuquerque. **É possível educar para o social? Uma análise da construção do discurso da socioeducação**. SOUZA, Maria Rute Pereira de. **Adolescente em liberdade assistida e o direito à educação escolar**; VIGNA, Mayre Barros Custódio. **Formação do professor e as discussões sobre adolescência**; SANTOS, Kátia Martins. **Experiências em sala de aula: um olhar sobre a escolarização dos adolescentes privados de liberdade**; JESUS, Ricarda Maria de. **Sonhos e desejos enquanto projetos de vida das adolescentes em conflito com a lei**; MORAES, Fabiana Vicente de. **Diretriz da municipalização e gestão da política socioeducativa de prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida no município de São Paulo**; MARCOLINO, Vander Cheri. **Política socioeducativa em meio aberto no município de Alfenas/MG**; ALVES, Alexandra da Silva. **A imagem que se crê não é aquela que se vê a violência escolar e a mídia sob o olhar de adolescentes e jovens do projeto meninos e meninas de rua e protagonistas sociais**.

imaginário social pode contribuir a marginalização e desumanização dos mesmos, principalmente por meio da mídia e, para tal, exponho um levantamento a partir do acervo *online* do Jornal O Globo, entre os anos de 2010 e 2017. Ao fim do primeiro capítulo, conduzo uma breve discussão sobre a criminalização moral dos jovens em conflito com a lei, a aceitação deles no universo escolar e a relação com o professor de história.

Na segunda parte aborda-se mais diretamente o Ensino de História. A partir das ponderações anteriores, debato o significado atual da escola e as disputas ali envolvidas, em especial o projeto Escola Sem Partido, como embasamento teórico utilizo a Convenção Americana dos Direitos Humanos de 1969 e o Pacto de El Salvador de 1988. Neste cenário, ao ponderar sobre a reinserção escolar dos jovens em conflito com a lei, apresento um breve debate sobre a cultura escolar, o poder das narrativas históricas e de como o conhecimento é uma operação de poder, explicitando que existem limitações na atuação do professor de história mas que as possibilidades não podem ser ignoradas. Analiso, então, o currículo como um espaço de disputa e a ideia de que “todas as crianças podem aprender”, o que significa apagar as diferenças e impor padrões de conduta e regulação social. Logo, para o aluno em cumprimento de medida socioeducativa, o problema é deslocado da incapacidade do Estado para o próprio indivíduo. Contrário a tal lógica, apresento o currículo e o ensino de história como ferramentas para promover a formação de sujeitos críticos e emancipados, capazes de interpretar seus atos historicamente e se orientar para a vida prática. Utilizo, desta forma, as orientações para o ensino de história presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica, que estão em acordo com os valores de uma educação em Direitos Humanos. Neste capítulo proponho trabalhos lúdicos, para o 6. e 7. anos, e proposta de atividades para turmas de 8. e 9. anos. Sugiro, ainda, temas da disciplina de história em que os Direitos Humanos podem ser mais explicitamente debatidos, com especial atenção a abordagem de temas sensíveis. Arremato o capítulo com uma discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores.

A terceira parte apresenta uma proposta para um curso de extensão tentando contribuir a formação continuada dos docentes de história que atuam com alunos em cumprimento de medida socioeducativa, que será apresentado em meio digital (Ensino a distância - EaD). O que atende ao exigido nas metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) e no Eixo Educação e Cultura em Direitos Humanos do PNDH-3. São apresentados dois módulos: o primeiro sobre Direitos Humanos, com cinco aulas, utilizando texto introdutório, estudo de caso (assassinato de Liana Friedenbach) e mídias diversas como vídeo (*What are Human Rights*), documentário (Brasil 8.069), músicas (Garoto Peregrino e Moleque) e filme (Capitães da Areia). O segundo

foca-se numa proposta de sequência didática, com uso de documentário (Juízo) e música (Drama Infantil) a ser aplicada nas aulas de história, com turmas do ensino fundamental, a partir das reflexões realizadas no módulo anterior.

I DIREITOS HUMANOS – PANORAMA GERAL

1.1. O que são Direitos Humanos?

Não apenas no Brasil, como no mundo, o tema dos Direitos Humanos está em voga. Seja por questões migratórias em grande escala, como a entrada de sírios e africanos na Europa, ou as barreiras impostas aos diversos imigrantes pelo presidente norte-americano Donald Trump ou as dificuldades encontradas pelos venezuelanos no estado de Roraima (Brasil). Ainda em nosso país, seja por atos políticos como a destruição da cracolância paulista pelo prefeito Jorge Dória, ou pelas discussões acerca da reforma da Previdência Social pelo atual governo de Jair Bolsonaro ou pelo assassinato de estudantes ³³ durante confrontos entre policiais e traficantes. Seja pela precária condição de vida que muitas famílias vivenciam, sem ter sua dignidade reconhecida ou pelos entraves encontrados por muitos jovens para o acesso à educação. Seja por atentados a democracia, como o assassinato da vereadora carioca e militante dos Direitos Humanos Marielle Franco e seu motorista Anderson Gomes, em 2018, sob circunstâncias ainda não esclarecidas pela justiça. Mas, afinal, o que são os Direitos Humanos e a quem cabe?

Os Direitos Humanos são garantidores da dignidade ³⁴ de todas as pessoas. São inalienáveis, indivisíveis, interdependentes³⁵ e inerentes a todo ser humano, sem quaisquer distinções de origem³⁶ e

referem-se a um sem número de campos da atividade humana: o direito de ir e vir sem ser molestado; o direito de ser tratado pelos agentes do Estado com respeito e dignidade, mesmo tendo cometido uma infração; o direito de ser

³³ Alguns casos noticiados, recentemente, em jornais foram: Marcos Vinicius, de 14 anos, vitimado a caminho da escola no Complexo da Maré, em 2018. Disponível em <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2018/06/5550952-crianca-e-baleada-a-caminho-da-escola-no-complexo-da-mare.html>. Maria Eduarda de Alves da Conceição, de 13 anos, morta dentro da escola, em Acari, em 2017. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/31/politica/1490974463_586184.html

³⁴ Conforme definição do dicionário Aurélio, o significado de dignidade é qualidade de digno; modo digno de proceder; procedimento que atrai o respeito dos outros; brio, gravidade; cargo ou título de alta graduação; honraria; dignitário. Disponível em <https://dicionariodoaurelio.com/dignidade>. Acessado em 15/08/2018

³⁵ A Organização das Nações Unidas (ONU) esclarece que “os direitos humanos são fundados sobre o respeito pela dignidade e o valor de cada pessoa; os direitos humanos são universais, o que quer dizer que são aplicados de forma igual e sem discriminação a todas as pessoas; os direitos humanos são inalienáveis, e ninguém pode ser privado de seus direitos humanos, eles podem ser limitados em situações específicas. Por exemplo, o direito à liberdade pode ser restringido se uma pessoa é considerada culpada de um crime diante de um tribunal e com o devido processo legal; os direitos humanos são indivisíveis, inter-relacionados e interdependentes, já que é insuficiente respeitar alguns direitos humanos e outros não. Na prática, a violação de um direito vai afetar o respeito por muitos outros; todos os direitos humanos devem, portanto, ser vistos como de igual importância, sendo igualmente essencial respeitar a dignidade e o valor de cada pessoa”. Disponível em <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acessado em 03/07/2018

³⁶ Definição obtida no site da Nações Unidas. Disponível em <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acessado em 03/07/2018

acusado dentro de um processo legal e legítimo, onde as provas sejam conseguidas dentro da boa técnica e do bom direito, sem estar sujeito a torturas ou maus tratos; o direito de exigir o cumprimento da lei e, ainda, de ter acesso a um Judiciário e a um Ministério Público que, ciosos de sua importância para o Estado democrático, não descansem enquanto graves violações de direitos humanos estejam impunes, e seus responsáveis soltos e sem punição, como se estivessem acima das normas legais; o direito de dirigir seu carro dentro da velocidade permitida e com respeito aos sinais de trânsito e às faixas de pedestres, para não matar um ser humano ou lhe causar acidente; o direito de ser, pensar, crer, de manifestar-se ou de amar sem tornar-se alvo de humilhação, discriminação ou perseguição. São aqueles direitos que garantem existência digna a qualquer pessoa.³⁷

Ter a dignidade da pessoa humana respeitada consiste em ter os direitos honrados pelo Estado e o bem-estar assegurado. Noberto Bobbio pontua que são direitos históricos, nascidos de forma gradual e a partir de lutas mas não acessíveis a todos.³⁸ Vera Candau destaca que, apesar do reconhecimento da importância dos Direitos Humanos tanto em nível internacional quanto nacional, as violações multiplicam-se.³⁹ Boaventura Santos salienta que podem, ainda, favorecer ao extremo daquilo que se propõe, quando interpretados por uma visão hegemônica, pois pode contribuir para a opressão de determinados grupos.⁴⁰ Isto porque o projeto moderno, assentado no pilar da regulação⁴¹ e da emancipação⁴², experimentou o êxito da primeira contra a segunda quando do surgimento do capitalismo, bem como foi fortalecida a ideia do progresso infinito, baseado no conhecimento científico, com a hegemonia da razão indolente.

Sob a perspectiva da emancipação, as contradições que perpassam os Direitos Humanos tornam-se evidentes, tanto porque o conceito de sujeito de direito tem servido, no plano da regulação, para o exercício legal da violência e da coação de indivíduos e coletividades, quanto porque, no plano da emancipação, exigem redefinição para muito além do quadro jurídico positivo estatal⁴³

³⁷ BRASIL. Decreto n.7.037, de 21 de dezembro de 2009. Programa Nacional de Direitos Humanos. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2010 - Disponível em http://unesp.br/observatorio_ses/mostra_arq_multi.php?%20arquivo=1684

³⁸ BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, apresentação de Celso Lafer – Nova ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, pg 2-4.

³⁹ CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, v.37. jan/abr 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>

⁴⁰ SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento. In CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013 – p. 42 - 43

⁴¹ O pilar da regulação seria o Estado, o Mercado e a Comunidade CHAUI, Marilena. Saudação a Boaventura de Sousa Santos. In CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013– Idem, p. 23-29

⁴² O pilar da emancipação seria a Racionalidade expressiva das artes, racionalidade cognitiva e instrumental da ciência e técnica, e a racionalidade prática da ética e do direito - Idem, p. 23-29

⁴³ Idem, p. 31

Oposto a tal pensamento, existiria a razão operante, contra hegemônica, atingida por meio de uma transição paradigmática, capaz de buscar novos padrões cognitivos. Para se alcançar este novo paradigma, o autor distingue uma sociologia das ausências contra as emergências, passada de uma a outra pelo procedimento da tradução, capaz de vislumbrar as práticas contra hegemônicas mais eficientes, que seriam a essência do pilar emancipatório. Assim, antagônico a uma globalização neoliberal haveria uma globalização contra hegemônica, de caráter redistributivo baseado no princípio da igualdade e no princípio da diferença. Marilena Chaiu pontua que

no caso dos Direitos Humanos, é com o diálogo e com a ação transaccionalmente organizada de grupos de oprimidos (que Boaventura de Sousa Santos define como cosmopolitismo subalterno insurgente) que se distinguirá uma política emancipatória de uma política meramente regulatória, buscando um “universalismo concreto” construído por meio de diálogos interculturais sob diferentes concepções de dignidade humana.⁴⁴

Em suma, os Direitos Humanos são uma construção histórica, com amplo debate sobre sua amplitude, e que objetiva estabelecer formas de relação entre os seres humanos, tidos como sujeitos de direitos.

1.2. Histórico dos Direitos Humanos e sua universalização

Previamente é necessário destacar os perigos de uma única história mundial ⁴⁵, interpretada por uma visão hegemônica e que leva ao anseio por uma forma única de Direitos Humanos.⁴⁶ Ao focarmos em seu histórico, no período moderno, é possível perceber como foram construídos, por quem e para quem.⁴⁷

⁴⁴ Idem, p. 31

⁴⁵ Para outras reflexões acessar palestra de Chimamanda Ngozi Adichie, O perigo da história única. Disponível em https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt

⁴⁶ Existem outras formas de solidariedade, como a filosofia africana *Ubuntu*, traduzida como “Eu sou, porque nós somos”, que valoriza a convivência harmoniosa com o Outro, sendo todos pertencentes a uma mesma força vital. Sendo o compartilhar fundamental a condição humana, visto que “(...) negligenciar o Outro é, na perspectiva do Ubuntu, desumanizar-se. Urge, pois, sair ao encontro desse Outro, reconhece-lo e construir com ele uma solidariedade afetiva, calorosa, como a própria etimologia da ética indica”. VASCONCELOS, Francisco Antônio de. Filosofia Ubuntu. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 100-112, mar/ago 2017

⁴⁷ Boaventura de Sousa Santos esclarece que “a matriz liberal concebe os direitos humanos como direitos individuais e privilegia os direitos civis e políticos. Sobre esta matriz desenvolveram-se outras concepções de direitos humanos, nomeadamente as de inspiração marxista ou socialista, que reconhecem os direitos coletivos e privilegiam os direitos econômicos e sociais. SANTOS, Boaventura de Sousa. Op. Cit. – p. 43

A noção moderna de Direitos Humanos vincula-se as transformações experimentadas a partir do movimento da Ilustração⁴⁸, ocorrido na Europa, entre os séculos XVII e XVIII. A partir de então o homem deixa de atuar como coadjuvante da Providência para se tornar sujeito da história. Paulatinamente, a sociedade teocêntrica passa a colocar o homem como passível de direitos e responsabilidades e a racionalidade ganha cada vez mais espaço.⁴⁹

De uma forma geral, a produção intelectual da época baseava suas concepções no jus naturalismo e defendia a existência do Estado como garantidor da manutenção dos direitos individuais.⁵⁰ Gradualmente foram estabelecidas leis e declarações relativas ao direito natural, com o desenvolvimento da ideia de direitos inerentes e inalienáveis ao homem.

Assim, em 1676, foi estabelecido na Inglaterra, o *Habeas Corpus Act* no qual foi assegurada a segurança de direitos, com um viés humanitário. Em 1689, a Declaração de Direitos (*Bill of Rights*) garantiu a divisão dos três poderes e remeteu ao Estado a proteção dos direitos das pessoas. A Declaração de Direitos Norte-Americana⁵¹ e as Declarações de Direitos do Bom Povo de Virgínia, ambas asseguraram a liberdade e independência de todos os seres humanos⁵². Já, em 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, atestou o fim do Antigo Regime com os privilégios feudais e o modelo absolutista, marcando o início de uma nova ordem burguesa francesa e o triunfo do Estado de Direito. Apresentou um caráter mais universal e individualista, com a origem popular do poder, superando a noção de direito divino dos reis, contudo sem abranger todas as camadas da sociedade.

A noção de universalidade surge após o período das duas grandes guerras mundiais. Em 1919 com a fundação da Liga das Nações durante a Conferência de Paz de Paris cujo objetivo foi a preservação da paz mundial por meio de uma cultura pacificadora, após a 1. Guerra Mundial (1914-1918).⁵³ Posteriormente substituída pela Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1945, na qual seu documento fundador⁵⁴ foi firmado por cinquenta países

⁴⁸ Carlos Cavalcanti destaca como principais pensadores do período Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, Voltaire e Kant. CAVALCANTI, Carlos André Macedo. *História Moderna dos Direitos Humanos: uma noção em construção*. In TOSI, Giuseppe (org). **Direitos Humanos: História, teoria e prática**. Joao Pessoa Editora UFPB, 2004 – Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/08/Direitos-Humanos-Historia-Teoria-e-Pratica.pdf>

⁴⁹ Idem, p. 52

⁵⁰ Idem, p. 52

⁵¹ Idem, p. 67

⁵² SILVA, Queli Cristiane Schiefelbein da. **O acesso à justiça como Direito Humano fundamental e o papel do processo eletrônico como forma de efetiva-lo**. Dissertação de Mestrado em Direitos Humanos da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI. Ijuí (RS), 2013 – p. 35

⁵³ CAMILO, Christiane de Holanda. **Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Educação de Goiânia – GO**. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Goiás, Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos, 2014

⁵⁴ Carta de São Francisco ou Carta das Nações Unidas

após a 2. Guerra Mundial (1939 – 1945). A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) proclamada em 1948, foi referenciada no direito natural e nos ideais de Igualdade, Fraternidade e Solidariedade da Revolução Francesa (1789).⁵⁵

A primeira geração de direitos foi a dos civis e políticos⁵⁶. Os de segunda, são os direitos econômicos, sociais e culturais.⁵⁷ Os de terceira, são aqueles relativos a solidariedade ou fraternidade.⁵⁸ A quarta, são relativos a construção de um mundo melhor as gerações futuras.⁵⁹ Alguns autores ainda consideram a existência de uma quinta geração, relacionados ao universo virtual.⁶⁰ Apesar da divisão histórica, Caçado Trindade pontua a necessidade de uma visão integral uma vez que os direitos humanos seriam tão indivisíveis quanto os homens, titulares dos mesmos.⁶¹ Obstante a abrangência teórica, cabe ressaltar que os mesmos não devem ser limitados a letra de lei sendo imprescindível a criação de valores que envolvam uma dimensão ética, jurídica, política, econômica, social, educativa, histórica e cultural.⁶²

Em 1968 ocorre a Primeira Conferência de Direitos Humanos, em Teerã, na qual foram reafirmados a inalienabilidade e a inviolabilidade dos Direitos Humanos. Já em 1993, na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, ou Conferência de Viena, foram reconhecidas a universalidade dos Direitos Humanos; a legitimidade do sistema internacional de proteção aos Direitos Humanos; o direito ao desenvolvimento; o direito à autodeterminação; o

⁵⁵ TOSI, Giuseppe (org). **Direitos Humanos: História, teoria e prática**. Joao Pessoa Editora UFPB, 2004 – p. 14-16. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/08/Direitos-Humanos-Historia-Teoria-e-Pratica.pdf>

⁵⁶ Segundo Giuseppe Tosi, são os: “direitos à vida, a liberdade, à propriedade, à segurança pública, a proibição da escravidão, a proibição da tortura, a igualdade perante a lei, a proibição da prisão arbitrária, o direito a um julgamento justo, o direito de habeas corpus, o direito à privacidade do lar e ao respeito de própria imagem pública, a garantia de direitos iguais entre homens e mulheres no casamento, o direito de religião e de livre expressão do pensamento, a liberdade de ir e vir dentro do país e entre os países, o direito de asilo político e de ter uma nacionalidade, a liberdade de imprensa e de informação, a liberdade de associação, a liberdade de participação política direta e indireta, o princípio da soberania popular e regras básicas da democracia (liberdade de formar partidos, de votar e ser votado, etc...)” Idem, p. 18-19

⁵⁷ “Direito à seguridade social, o direito ao trabalho e a segurança no trabalho, ao seguro contra o desemprego, o direito a um salário justo e satisfatório, a proibição da discriminação salarial, o direito a formar sindicatos, o direito ao lazer e ao descanso remunerado, o direito à proteção do Estado do Bem Estar Social, a proteção especial para a maternidade e a infância, o direito à educação pública, gratuita e universal, o direito a participar da vida cultural da comunidade e a se beneficiar do progresso científico e artístico, a proteção dos direitos autorais e das patentes científicas” Idem, p. 18-19

⁵⁸ “Desenvolvidos ao longo do século XX concomitantemente com a universalização dos direitos humanos, são os direitos à autodeterminação dos povos, à paz, à qualidade de vida, ao meio ambiente, à comunicação e à conservação do patrimônio histórico cultural humano, estão relacionados à alteridade ou à coletividade, não estão no indivíduo como parte de seu interesse difuso ou comum” – CAMILO, Christiane de Holanda. Op. Cit. - p. 105

⁵⁹ “Direitos do final do século XX e início do século XXI, relacionados à genética, à bioética e seus desdobramentos como clonagem, mudança de sexo, eutanásia” – Idem, p. 105

⁶⁰ Relacionados a “temáticas como os direitos virtuais em razão da internet, e assim as questões sobre a imagem, honra entre outro” – CAMILO, Christiane de Holanda. Op. Cit. – p. 105

⁶¹ TRINDADE, CAÇADO. *Apud* TOSI, Giuseppe (org) – Idem, p. 24

⁶² Idem, p. 20

estabelecimento da inter-relação entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos. Além de confirmar a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação dos direitos civis, econômicos, sociais, culturais e ambientais.⁶³ Bem como foi feita a Declaração e Programa de Ação de Viena, com fins na proteção dos Direitos Humanos.⁶⁴

A temática volta a ganhar relevância ao final do século XX como bandeira de luta tanto para grupos que defendem práticas hegemônicas como para os que lutam por práticas emancipatórias.⁶⁵ Sua universalização é campo de um amplo debate, uma vez que os Direitos Humanos foram resultados de processos que ocorreram em países ocidentais. Segundo Boaventura Santos,

o conceito de direitos humanos assenta num bem conhecido conjunto de pressupostos, todos eles tipicamente ocidentais, designadamente: existe uma natureza humana universal que pode ser conhecida racionalmente; **a natureza humana é essencialmente diferente e superior à restante realidade; o indivíduo possui uma dignidade absoluta e irredutível que tem de ser defendida da sociedade ou do Estado**; a autonomia do indivíduo exige que a sociedade esteja organizada de forma não hierárquica, como soma de indivíduos livres. Uma vez que todos estes pressupostos são claramente ocidentais e facilmente distinguíveis de outras concepções de dignidade humana em outras culturas, teremos de **perguntar por que motivo a questão da universalidade dos direitos humanos se tornou tão acesamente debatida. (grifo meu)**⁶⁶

Desta forma, os críticos daquela ideia entendem como um processo de homogeneização cultural do ocidente perante outros locais com tradições e culturas próprias, muitas vezes por meio de violência a fim de justificar uma “prática única”.⁶⁷ Já os defensores destacam que a universalização dos direitos humanos seria resultado da influência que o ocidente exerce sobre outros pontos do mundo. Segundo Tosi,

⁶³ São citadas, por Lima Junior, como características dos Direitos Humanos também “a inviolabilidade estabelece que os direitos humanos não podem ser desrespeitados, sob pena de responsabilidades civis, penais e administrativas; a irrenunciabilidade significa que direitos como a vida, a liberdade, a dignidade e a intimidade não podem ser objeto de renúncia de seus titulares; a imprescritibilidade refere-se ao fato de que o decurso do tempo não pode elidir os direitos humanos, como no caso de crimes de racismo ou tortura, por exemplo; a inalienabilidade significa que a pessoa não pode transferir qualquer um dos seus direitos; e a efetividade impõe a materialização dos direitos humanos – que não precisam ser realizados para existirem” BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, 2013 – p. 18

⁶⁴ Idem, p. 18

⁶⁵ ARAUJO, Cinthia Monteiro de. **Formando sujeitos: as alianças entre o ensino de História e a Educação em Direitos Humanos**. Dissertação de Mestrado no programa de pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC - Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2006

⁶⁶ SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de Direitos Humanos. **Revista Lua Nova**, 1997, n39, p. 112. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ln/n39/a07n39.pdf>

⁶⁷ TOSI, Giuseppe (org). Op. Cit., p. 32-33

(...) as próprias categorias e os conceitos utilizados pelos povos não ocidentais para se contrapor ao Ocidente e reivindicar a sua identidade são encontradas e retiradas do arsenal conceitual do próprio Ocidente: liberdade, igualdade, direitos dos indivíduos, tolerância, democracia, socialismo, revolução, etc. são conceitos estranhos às tradições culturais desses povos e que só existem na tradição ocidental, mas que foram utilizadas, por exemplo pelos movimentos revolucionários dos países colonizados (como a China e o Vietnã) que enviaram suas elites a estudarem na Europa, onde aprenderam a utilizar “contra” os colonizadores as teorias socialistas e revolucionárias elaboradas na metrópole.⁶⁸

Existe uma falta de consenso sobre a doutrina dos direitos humanos.⁶⁹ Para Boaventura Santos, o enredamento dos Direitos Humanos está no fato de poderem ser entendidos tanto nos moldes de uma globalização⁷⁰ hegemônica quanto contra hegemônica. No primeiro caso, os Direitos Humanos são tidos como universais, numa forma de localismo globalizado. Já no segundo, os Direitos Humanos seriam recontextualizados como multiculturais⁷¹, a fim de possibilitar um equilíbrio entre o global e o local, no que o autor define como projeto cosmopolita. A partir de um diálogo intercultural⁷² sobre a dignidade humana, haveria uma concepção mestiça de direitos humanos.⁷³ Caso contrário, conforme destaca Boaventura

⁶⁸ Idem, p. 33

⁶⁹ “A expressão Direitos Humanos é utilizada em referência a princípios universais que podem, potencialmente, ser aceitos por todas as culturas. Já os direitos fundamentais são definidos no texto constitucional, conferindo ao cidadão direitos e garantias individuais, políticas, sociais, econômicas e culturais e que guardam os valores fundamentais da ordem jurídica de um país” - BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Idem, – p. 16

⁷⁰ Boaventura define globalização como “o processo pelo qual determinada condição ou entidade local consegue estender a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival” SANTOS, Boaventura de Sousa. Op. Cit., p. 108

⁷¹ Segundo Vera Candau, o foco central do multiculturalismo é trabalhar as diferenças culturais. Pode ser classificado em multiculturalismo assimilacionista; em multiculturalismo diferencialista ou multiculturalismo plural; em multiculturalismo interativo ou intercultural. O multiculturalismo assimilacionista pressupõe que todos os integrantes da sociedade sejam integrados à cultura hegemônica. Já o multiculturalismo diferencialista propõe a ênfase no reconhecimento da diferença e na garantia de espaços para a expressão das diferentes identidades culturais. O multiculturalismo interativo propõe a promoção da inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais constituintes da sociedade e articula políticas de igualdade com políticas de identidade. Concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução, bem como a existência de processos de hibridização cultural, que contribuem para a construção de identidades abertas, o que considera que as culturas não são estáticas. Para entender o multiculturalismo interativo, é preciso considerar ainda a existência de mecanismos de poder nas relações culturais nas relações culturais e as marcas de preconceito e discriminação existentes. Por fim, “a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e ético, assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate” - CANDAU, Vera. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.11, 2011 – p. 336-337

⁷² “A interculturalidade pressupõe a pluralidade cultural equitativa, o reconhecimento recíproco e o enriquecimento mútuo entre as várias culturas que partilham um campo determinado de interação” - SANTOS, Boaventura de Sousa e CHAUI, Marilena. Op. Cit., p. 42 - 43

⁷³ Para tal, o autor sugere a “superção do debate entre universalismo e relativismo cultural”, o entendimento de que “todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas nem todas elas a concebem em termos de direitos humanos”, bem como que “todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana” mas que “todas as culturas tem versões diferentes de dignidade humana, algumas mais amplas do que outras, algumas com um círculo de reciprocidade mais largo do que outras, algumas mais abertas a outras culturas do que outras” e, finalmente, “que todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais

Santos, a grande parte da população permanecerá sendo apenas “objeto de discursos de direitos humanos”.⁷⁴

Dorneles esclarece que a interpretação sobre os Direitos Humanos envolverá a experiência de cada um. Mas que seu conceito para a sociedade deverá centrar-se na dignidade da pessoa humana, com vistas a garantir o desenvolvimento integral do potencial humano, a fim de formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. Para o autor, os Direitos Humanos formam um movimento ideológico, “que só se tornaram fundamentais – isto é, indispensáveis, imprescritíveis – a partir de sua normatização como força de lei. O direito inerente à pessoa humana tornou-se direito fundamental de acordo com a evolução do entendimento da sociedade ao longo dos tempos e através de suas constituições”.⁷⁵

Para além do debate teórico, fato é que ainda nos dias de hoje, os Direitos Humanos ainda são uma temática cara a muitos setores da sociedade. Principalmente para países da América Latina que lutaram em um passado recente contra regimes autoritários.⁷⁶

1.3. Direitos Humanos no Brasil

No caso brasileiro, a luta de resistência por parte da sociedade contra a ditadura civil-militar ⁷⁷ culminou na elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988.⁷⁸

Promulgada após o período da ditatorial (1964-1985), a Carta Magna garantiu direitos e garantias fundamentais, sendo extremamente importante naquele momento de transição ao regime democrático.⁷⁹ Elaborada no bojo do processo de redemocratização, por meio dela é possível entender o histórico de conquistas dos direitos econômicos, sociais e culturais que a sociedade brasileira experimentou a época, enquanto sujeitos de direitos. Dentre seus fundamentos,⁸⁰ garante a dignidade da pessoa humana, valor em acordo com as demandas dos Direitos Humanos.

entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica”. SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de Direitos Humanos. Op. Cit.

⁷⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa e CHAUI, Marilena. Op. Cit.

⁷⁵ DORNELES, Jose Ricardo Wanderley. *Apud* BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, 2013 – p. 18

⁷⁶ Os regimes militares tiveram fim em 1982 na Bolívia, em 1983 na Argentina, em 1984 no Uruguai, em 1985 no Brasil e em 1988 no Chile.

⁷⁷ O então presidente eleito Joao Goulart foi deposto do cargo e direitos como o de votar, o de ir e vir, a liberdade de associação foram suspensos, bem como o Congresso Nacional foi fechado.

⁷⁸ Conhecida por grande parcela da população como a “Constituição Cidadã”

⁷⁹ SILVA, Queli Cristiane Schiefelbein da. Op. Cit. – p. 37

⁸⁰ A Constituição de 1988 expressa como fundamentos: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Garante ainda o poder emanado pelo povo,

Outro fundamento da Constituição, consoante com a temática, é a cidadania, que deve caminhar junto a educação. Esta apresenta-se como um dever do Estado e da família a fim de promover seu objetivo principal, que é o desenvolvimento da pessoa humana. Ela não se apresenta apenas como um direito em si mesmo mas também como condição indispensável para o exercício efetivo de outros direitos humanos, sendo crucial para a vida em sociedade. Ainda por meio da definição constitucional, o direito à educação vai além dos muros da escola, ocorrendo no âmbito familiar, na comunidade, no mundo do trabalho, na sociedade como um todo.⁸¹

Dentre os objetivos, consoantes com os valores dos Direitos Humanos, tem-se a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia do desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza e a marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.⁸² Os artigos constitucionais também possuem inspiração nos valores propostos na DUDH, tais como o direito à igualdade e liberdade, à vida e segurança; proibição a tortura; a liberdade de consciência e crença; e o direito à propriedade.

Apesar do progresso legislativo com a promulgação da Carta Magna, a aplicabilidade dos Direitos Humanos ainda permanecia muito frágil. Em 1993, a Conferencia de Viena⁸³ promoveu o debate e contribuiu para avanços sobre a temática, afirmando a indissociabilidade, indivisibilidade e integração dos mesmos⁸⁴ e a relevância da educação para o desenvolvimento pleno da pessoa humana, em especial da Educação em Direitos Humanos (EDH), esta entendida como uma proposta de política pública.⁸⁵ Vera Candau ressalta a importância da EDH para a construção de uma sociedade genuinamente democrática, capaz de fortalecer a sociedade

representado diretamente ou por quem eleger. (artigo1). BRASIL. **Constituição (1998). Constituição da República Federal do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

⁸¹ Idem, artigo 205

⁸² Idem, artigo 3

⁸³ A Conferência Mundial Sobre Direitos Humanos, realizada em Viena (1993) deu origem a Declaração e o Programa de Ação de Viena. ALVES, José Augusto Lindgren. Direitos Humanos: o significado político da conferencia de Viena. **Revista Lua Nova**, n.32, São Paulo, 1994. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451994000100009

⁸⁴ ALVES, Lindgren. J.A., **Relações Internacionais e temas sociais – a década das conferencias.** Brasília, Fundação Alexandre de Gusmão, 2001, p. 148. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/textos/livro_lindgren_alves_decada_conferencias_onu.pdf

⁸⁵ Segundo consta no Caderno de Educação em Direitos Humanos – Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais, a EDH como proposta de política pública surge a partir da instituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) e da publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), como resposta as exigências da ONU, no âmbito da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004). BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** Op. Cit.

civil.⁸⁶ Ao promover a difusão de valores, fomentar o respeito à dignidade humana, vislumbra-se uma transformação social e a formação de sujeitos de direitos.

Novos mecanismos de proteção dos Direitos Humanos surgiram no cenário nacional após a instituição, pela ONU, da Década Internacional da Educação em Direitos Humanos (1995- 2004) sob a premissa “a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental do ser humano”. Foi, então, requisitado que seus Estados-membros, dentre os quais o Brasil, desenvolvessem programas formais e não formais na área, de modo a incentivar a participação da sociedade como um todo.

Isto porque a efetivação dos Direitos Humanos requer ações concretas, como a formulação e implementação de políticas públicas e programas para a proteção dos mesmos visando a construção de uma sociedade baseada no estímulo a igualdade. Como instrumentos para tal, foram instituídos os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH)⁸⁷ e órgãos competentes, como o Ministério dos Direitos Humanos (MDH), responsável pela articulação interministerial e intersetorial das políticas de promoção e proteção dos Direitos Humanos.⁸⁸

O PNDH I (1996) estabeleceu metas e ações relativas ao combate das violações no aparelho do Estado, baseado nos direitos civis e políticos. Enquanto que o PNDH II (2002), ampliava as propostas de ações para os direitos econômicos, sociais e culturais. Dessa forma, incorporou as metas e ações específicas no campo do direito à educação, à saúde, à previdência e assistência social, ao trabalho, à moradia, a um meio ambiente saudável, à alimentação, à cultura e ao lazer. Em 2009 foi elaborado o PNDH III⁸⁹, atualizado em 2010. Este último apresenta o Eixo orientador V a educação e cultura em Direitos Humanos, com as seguintes diretrizes,

Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos;

⁸⁶ CANDAU, Vera M. Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidades e perspectivas. In: CANDAU, V.M. e SACAVINO, S. **Educar em Direitos Humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro, DPED. 2000.

⁸⁷ Elaborado pelo Ministério da Justiça em conjunto com organizações da sociedade civil, tem como objetivo identificar “os principais obstáculos à promoção e proteção dos direitos humanos no Brasil, eleger prioridades e apresentar propostas concretas de caráter administrativo, legislativo e político-cultural que busquem equacionar os mais graves problemas que hoje impossibilitam ou dificultam a sua plena realização” Disponível em http://unesp.br/observatorio_ses/mostra_arq_multi.php?%20arquivo=1684

⁸⁸ Ministério dos Direitos Humanos. Disponível em <http://www.mdh.gov.br>

⁸⁹ O PNDH 3 possui 6 eixos prioritários, sendo o item 5 Educação e Cultura seguindo as recomendações do PNDH 1. Interação Estado e sociedade civil; 2. Desenvolvimentos e direitos humanos; 3. Universalizar direitos em um contexto de desigualdades; 4. Segurança pública, acesso à justiça e combate à violência; 5. Educação e cultura em direitos humanos; 6. Direito à memória e a verdade. BRASIL. **Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3**. Op. Cit.

Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras; (grifo meu)

Diretriz 20: Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos;

Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público;

Diretriz 22: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura em Direitos Humanos⁹⁰

Consoante com a temática aqui abordada, destaco a diretriz 19,

I-Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras (grifo meu)

II-Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES)

III-Incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em Direitos Humanos

Assim, discutir questões relativas aos Direitos Humanos é uma orientação expressa em dispositivos normativos. E cabe ao governo ter o compromisso na promoção de uma educação de qualidade como um direito humano essencial, capaz de articular outros direitos. Principalmente nos conturbados dias em que vivemos, nos quais direitos são violados, discursos de ódio propagados e a falta de empatia se difunde cada vez mais. Uma vez que

a educação é tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros direitos, constituindo-se em um processo amplo que ocorre na sociedade. A educação ganha maior importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às potencialidades e a elevação da auto-estima dos grupos socialmente excluídos, de modo a efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de valores, crenças e atitudes em favor dos direitos humanos, na defesa do meio ambiente, dos outros seres vivos e da justiça social.⁹¹

Outra importante legislação para a promoção dos Direitos Humanos foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1995), que define como finalidade da educação o pleno desenvolvimento humano para o exercício da cidadania fundada na liberdade e na solidariedade e estabelece princípios do ensino que, novamente, vão de acordo com as orientações dos Direitos Humanos, em especial ao destacar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito

⁹⁰ Idem

⁹¹ Idem, p.10

à liberdade e apreço a tolerância; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a consideração com a diversidade étnico-racial.⁹²

Contudo, não basta que o Brasil seja signatário de acordos e tratados ou estabeleça legislação específica sobre os Direitos Humanos. É importante o compromisso individual para que se desenvolva maior empatia para com o outro, a fim de se conquistar uma sociedade mais igualitária. E uma dessas ferramentas é a ciência dos direitos que lhes são inerentes, para que se exija do Estado o cumprimento de seu papel e a luta social se torne legítima.

1.4. Direito social à educação⁹³

O direito à educação é um direito humano fundamental, já reconhecido na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1793, ao afirmar que a “instrução é a necessidade de todos”.⁹⁴ Dois séculos após, na DUDH, é assegurada a instrução gratuita a todo ser humano,

(2) () no sentido do **pleno desenvolvimento da personalidade humana** e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará das Nações Unidas em prol da manutenção da paz⁹⁵ (**grifo meu**)

Assim, os países membros da ONU passam a considerar a educação como um instrumento para a consolidação do processo democrático. Em conformidade com tal orientação, o direito à educação é assegurado pelo Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), estabelecido pela ONU em 1966, que juntamente com a DUDH, forma a Carta Internacional dos Direitos Humanos, que são documentos de referência para a proteção internacional dos Direitos Humanos⁹⁶ e deverá

(1)(...) visar ao **pleno desenvolvimento da personalidade humana** e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Concordam também que a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um **papel útil numa sociedade livre, promover**

⁹² BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)**, Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

⁹³ O artigo 6 da Constituição define como direitos sociais: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm BRASIL. **Constituição (1998). Constituição da República Federal do Brasil**. Op. Cit.

⁹⁴ Artigo XXII - **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1793.htm>. Acessado em 18/08/2018

⁹⁵ Artigo 26. Organização das Nações Unidas (ONU) (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em <http://dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm> Acessado em 27/06/2018

⁹⁶ CAMILO, Christiane de Holanda. Op. Cit., p. 103

compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecer as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz. ⁹⁷

Elaborados em épocas distintas, ambos os documentos reforçam as aspirações sobre o potencial emancipatório da educação. Contudo, no PIDESC, há distinção para a acessibilidade, visto que

(2)

a) O ensino primário deve ser **obrigatório** e acessível gratuitamente a todos;
b) O ensino secundário, nas suas diferentes formas, incluindo o ensino secundário técnico e profissional, **deve ser generalizado** e tornado acessível a todos por todos os meios apropriados e nomeadamente pela instauração progressiva da educação gratuita.

c) O ensino superior deve ser tornado acessível a todos em plena igualdade, **em função das capacidades de cada um**, por todos os meios apropriados e nomeadamente pela instauração progressiva da educação gratuita (...) ⁹⁸
(grifo meu)

Então, por mais que a oferta da educação seja estipulada em lei, fica evidente que nem todos alcançarão os níveis mais elevados de ensino – apenas os que possuírem capacidade para tal. Mas como será desenvolvida a capacidade do indivíduo? Será que todos tem acesso as mesmas condições para o pleno desenvolvimento? E que tipo de educação é proposta e o que se pretende a partir dela?

Acreditamos que a educação é uma ferramenta para o desenvolvimento de responsabilidades, compromentimentos, lutas e promoção dos direitos existentes., em especial a EDH, que

pode ser definida como o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes, com a finalidade de fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática na qual impere o Estado de Direito; fomentar e manter a paz; promover um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social⁹⁹

⁹⁷ Artigo 13. Organização das Nações Unidas (ONU) (1966). **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Disponível em http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf

⁹⁸ Idem

⁹⁹ UNESCO. **Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, 1.fase**. Brasília, 2012 - p. 3. Disponível em <https://nacoesunidas.org/unesco-disponibiliza-programa-mundial-de-educacao-em-direitos-humanos-em-portugues/>

Ou seja, engloba conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, comportamentos e ação o que possibilita uma mudança cultural, capaz de modificar o que está enraizado nas mentalidades. No processo educativo, cabe a toda a comunidade escolar e deve ser compreendida a partir do princípio da transversalidade, numa concepção emancipadora e interdisciplinar para a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos. Não somente as práticas, mas também as atitudes devem estimular a promoção desses direitos. Para que ocorra um processo de humanização não apenas interior, mas nas relações com o outro. Sendo, assim, mediadora, emancipatória e contribuindo para a formação do sujeito participativo e solidário, capaz de produzir novas práticas sociais.

Com objetivo de orientar gestores públicos e militantes de Direitos Humanos para a construção de programas educacionais por tal viés, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão responsável pela promoção da educação, cultura e difusão da Educação em Direitos Humanos, e do Alto Comissariado da Organização das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH) foi consolidado o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), que pauta-se em:

- a) contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos;
- b) promover o entendimento comum com base em instrumentos internacionais, princípios e metodologias básicas para a educação em direitos humanos;
- c) assegurar que a educação em direitos humanos receba a devida atenção nos planos nacional, regional e internacional;
- d) proporcionar um marco coletivo comum para a adoção de medidas a cargo de todos os agentes pertinentes;
- e) ampliar as oportunidades de cooperação e de associação em todos os níveis;
- f) aproveitar e apoiar os programas de educação em direitos humanos existentes, ilustrar as práticas satisfatórias e incentivar sua continuação ou ampliação, assim como criar novas práticas¹⁰⁰

E princípios:

- a) promover a interdependência, a indivisibilidade e a universalidade dos direitos humanos, inclusive dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, bem como do direito ao desenvolvimento;
- b) fomentar o respeito e valorizar a diversidade, e se opor à discriminação com base em raça, sexo, gênero, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional, étnica ou social, deficiência ou orientação sexual, entre outras;
- c) incentivar a análise de problemas de direitos humanos crônicos e emergentes, incluindo pobreza, conflitos violentos e discriminação, à luz das rápidas transformações nos campos políticos, social, econômico, tecnológico

¹⁰⁰ UNESCO. **Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, 1.fase.** Op. Cit., p. 15.

e ambiental, o que levaria a respostas e soluções consistentes quanto aos padrões dos direitos humanos;

d)empoderar comunidades e indivíduos para identificar seus direitos humanos e reclamá-los de forma efetiva;

e) desenvolver as capacidades dos responsáveis, em particular de funcionários públicos, para cumprir suas obrigações de respeitar, proteger e realizar os direitos humanos daqueles que se encontram sob sua jurisdição;

f)construir sobre os princípios de direitos humanos incorporados nos diferentes contextos culturais e levar em conta a evolução histórica e social de cada país;

g)fomentar o conhecimento e a aquisição de habilidades para a utilização de instrumentos de direitos humanos locais, nacionais, regionais e internacionais, bem como de mecanismos para a proteção dos direitos humanos;

h)utilizar pedagogias participativas que incluam o conhecimento, a análise crítica e habilidades para ações que promovam os direitos humanos e que levem em consideração a idade e as especificidades culturais dos alunos;

i)fornecer ambientes de ensino e aprendizagem sem miséria nem medo, que promovam a participação, o gozo dos direitos humanos e o desenvolvimento pleno da personalidade humana;

j)ser importantes para a vida diária dos alunos, envolvendo-os em um diálogo sobre caminhos e meios de transpor os direitos humanos expressos em normas abstratas para a realidade de suas condições sociais, econômicas, culturais e políticas¹⁰¹

O PMEDH é composto por três fases, cada qual com um plano de ação. A primeira fase¹⁰² (2005 – 2009) é direcionada ao ensino primário e secundário. A segunda fase¹⁰³ (2010 – 2014) foca no ensino superior e na formação em Direitos Humanos para professores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares. Já a terceira fase¹⁰⁴ (2015 – 2019) do PMEDH tem como base os planos anteriores, materiais do Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH) e das Nações Unidas. Possui como objetivos todos os apresentados anteriormente, acrescidos da promoção da implementação da Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos.¹⁰⁵ Isto porque entende-se que a educação como um caminho para o desenvolvimento social já que

uma educação de qualidade, com base nos direitos humanos, abrange o conceito de educação para o desenvolvimento sustentável (...). Nela, a

¹⁰¹ UNESCO. **Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, 3.fase**. Op. Cit., p. 10.

¹⁰² UNESCO. **Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, 3.fase**. Op. Cit., p. 11

¹⁰³ Idem, p. 11

¹⁰⁴ “Dedicado a reforçar a implementação das duas primeiras fases e promover a formação em direitos humanos de profissionais de mídia e jornalistas” - UNESCO. **Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, 3.fase**. Brasília, 2015 - p. 11. Disponível em <https://nacoesunidas.org/unesco-disponibiliza-programa-mundial-de-educacao-em-direitos-humanos-em-portugues/>

¹⁰⁵ Idem, p. 9

educação é considerada um processo em que se abordam questões importantes, como o desenvolvimento rural, a atenção à saúde, a participação da comunidade, o HIV/AIDS, o meio ambiente, os conhecimentos tradicionais indígenas, e questões éticas mais amplas como os valores e os direitos humanos”.¹⁰⁶

Para Vera Candau, a Educação em Direitos Humanos (EDH) contribui para a consolidação da democracia a partir de três elementos chaves: formação de sujeitos de direitos nos níveis social, político e ético; empoderamento de grupos sociais vulneráveis e o resgate da memória histórica e da identidade nacional, objetivando a constituição de uma cultura em direitos humanos.¹⁰⁷ Fundamenta-se na formação ética, crítica e política do indivíduo. A formação ética está relacionada a conceitos subjetivos, tais como a dignidade da pessoa, a justiça, a igualdade. A formação crítica está relacionada a juízo de valores diante situações específicas do cotidiano. A formação política está relacionada ao poder transformador e empoderador, capaz de defender os interesses da coletividade.¹⁰⁸ E possui como princípios a dignidade humana, democracia na educação e no ensino; valorização das diversidades; transformação social; interdisciplinaridade; sustentabilidade¹⁰⁹

Desta forma, promover a EDH significa promover três dimensões, a do conhecimento e habilidades; a dos valores, atitudes e comportamentos; as das ações de promoção, defesa e reparação de violações.¹¹⁰ É necessário que se inclua os Direitos Humanos na educação e pela educação. Atendendo a esta demanda, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) apresenta, para o ensino básico, os seguintes princípios:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-

¹⁰⁶ UNESCO. **Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, 1.fase.** Op. Cit, p. 3.

¹⁰⁷ CANDAU, Vera. Op. Cit.

¹⁰⁸ BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais.** Op. Cit., p. 12-13

¹⁰⁹ Idem, p. 13

¹¹⁰ BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos- Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007, p. 32. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192

individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;

e) **a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação**, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;

f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais¹¹¹

O que também é indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, conforme seja,

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas¹¹²

Para a efetivação da educação em direitos humanos, é preciso o desenvolvimento e implementação de políticas educacionais, um ambiente escolar coerente com os valores preconizados, que o ensino e a aprendizagem sejam adequados e que os profissionais envolvidos sejam capacitados, ¹¹³ daí a importância de projetos de formação continuada conforme apresentado ao fim desta dissertação. Especificamente sobre as atividades educativas, o PMEDH ressalta como objetivos:

a) promover a interdependência, a indivisibilidade e a universalidade dos direitos humanos, inclusive dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, bem como do direito ao desenvolvimento;

b) fomentar o respeito e a valorização das diferenças, bem como a oposição à discriminação por motivos de raça, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra índole, bem como por motivos de origem nacional, étnica ou social de condição física ou mental, ou por outros motivos;

c) encorajar a análise de problemas crônicos e incipientes em matéria de direitos humanos, em particular a pobreza, os conflitos violentos e a discriminação, para encontrar soluções compatíveis com as normas relativas aos direitos humanos;

d) atribuir às comunidades e às pessoas os meios necessários para determinar suas necessidades em matéria de direitos humanos e assegurar sua satisfação;

¹¹¹ Idem, p. 32

¹¹² Capítulo V: Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo. Artigo 15, parágrafo 3º. BRASIL. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. Conselho Nacional de Educação (CNE): Conselho Pleno. Ministério da Educação, 2015 – p. 13

¹¹³ **Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, 1.fase**. Op. Cit., p. 21.

- e) inspirar-se nos princípios de direitos humanos consagrados nos diferentes contextos culturais e levar em conta os acontecimentos históricos e sociais de cada país;
- f) fomentar os conhecimentos sobre instrumentos e mecanismos para a proteção dos direitos humanos e a capacidade de aplica-los em nível mundial, local, nacional e regional;
- g) utilizar métodos pedagógicos participativos que incluam conhecimentos, análises críticas e técnica para promover os direitos humanos;
- h) fomentar ambientes de aprendizado e ensino sem temores nem carências, que estimulem a participação, o gozo dos direitos humanos e o desenvolvimento pleno da personalidade/individualidade humana;
- i) ter relevância na vida cotidiana das pessoas, engajando-as no diálogo sobre maneiras e formas de transformar os direitos humanos, desde a expressão abstrata das normas, até a realidade das condições sociais, econômicas, culturais e políticas¹¹⁴

É preciso empoderar os indivíduos e grupos sociais por meio de um processo educativo, participativo e democrático, com ações pragmáticas. Ao se conhecer o funcionamento do mundo é possível contribuir para a sua transformação, atuando sobre ele. Afinal o sujeito histórico constrói sua identidade a partir de tudo aquilo que experimenta. Assim, a educação pode contribuir para que os jovens se entendam como sujeitos sociais, capazes de impactar em suas próprias histórias e na história de outros, e se vejam como partes desse mundo social.

Conforme exposto anteriormente, esta pesquisa tem como foco a educação como um direito humano, com a atuação do professor de história em instituição escolar de ensino formal ¹¹⁵, na educação básica. Direito este assegurado na Constituição Federal brasileira, conforme consta

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho¹¹⁶

Deverá ser obrigatória, gratuita entre quatro e dezessete anos de idade e ter a oferta assegurada para aqueles que não tiveram acesso a época esperada. ¹¹⁷ Em relação a sua organização, caberá a União o sistema federal de ensino, aos municípios prioritariamente o ensino fundamental e educação infantil, aos estados e Distrito Federal o ensino fundamental e médio, baseado nos seguintes princípios

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

¹¹⁴ Idem, p. 16

¹¹⁵ Abre-se, aqui, uma limitação do trabalho mas com consciência que a Educação em Direitos Humanos engloba tanto processos formais quanto não-formais.

¹¹⁶ Artigo 205. BRASIL. **Constituição (1998). Constituição da República Federal do Brasil.** Op. Cit.

¹¹⁷ Idem, artigo 208

II-liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III-pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV-gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
VI-gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII-garantia de padrão de qualidade
VIII-piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal¹¹⁸

O texto constitucional ainda prevê que o Plano Nacional de Educação (PNE) deverá ter duração de 10 anos, com objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação a fim de garantir o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a uma promoção humanística, entre outros pontos.¹¹⁹

A LDB define a educação como um direito público subjetivo, ou seja, o Estado pode ser cobrado judicialmente por sua execução. Apresenta, em seu primeiro artigo, o reconhecimento da abrangência da educação em diversos âmbitos, como ambiente familiar, trabalho, instituições, mas visa a educação em instituições escolares formais.¹²⁰

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) apresentam determinações que devem ser seguidas por todos os sistemas de ensino, buscando embasar as técnicas de ensino na inclusão de toda a comunidade escolar, a partir dos princípios da dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, vivência e globalidade e a sustentabilidade socioambiental.¹²¹ Determina que a EDH deve ser inserida na educação por meio de temas transversais, como conteúdos específicos ou as duas formas, ou de outras que forem criadas e respeitarem os mesmos preceitos.¹²²

¹¹⁸ Idem, artigo 206

¹¹⁹ São previstos ainda: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção científica e tecnológica do país e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como promoção do produto interno bruto. Idem, artigo 214

¹²⁰ Artigo 1, parágrafo 1. “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)**. Op. Cit., p.12

¹²¹ BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, 2013. p. 12

Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192

¹²² Idem, artigo 7.

Para além da legislação específica sobre a educação, cabe aqui fazer uma análise documental mais específica do enfoque dessa dissertação, o cumprimento de medidas socioeducativas. Segundo o ECA, tais medidas são aplicadas aos jovens e adolescentes¹²³ na faixa entre 12¹²⁴ e 18 anos, com exceções para alguns casos até 21 anos, quando há ocorrência de algum ato infracional,¹²⁵ a depender de sua gravidade, conforme seja

Artigo 115: - Advertência: Consistirá em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada

Artigo 116: - Obrigação de reparar o dano: Em se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima.

Parágrafo único: Havendo manifesta impossibilidade, a medida poderá ser substituída por outra adequada.

Artigo 117: - Prestação de Serviços à Comunidade: Consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, **escolas** e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais. **(grifo meu)**

Parágrafo único: As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicarem frequência à escola ou à jornada normal de trabalho

Artigo 118: - Liberdade Assistida: Será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

Parag 1.: A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento. Será fixada pelo prazo mínimo de 6 meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

Artigo 119: Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros:

I- promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;

II- supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula (grifo meu)

III-diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho

IV-apresentar relatório de caso

Artigo 120 – Semiliberdade: Pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial.

¹²³ Segundo o Conselho Nacional de Justiça, aqueles possuem “direitos e garantias diferenciados, porque são pessoas em especial fase de desenvolvimento, o que é chamado de Proteção Integral”. **Cartilha do Adolescente Privado de Liberdade**, Conselho Nacional de Justiça, 2012. Disponível em <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2015/12/464c68ad24934802af424917365804b3.pdf>

¹²⁴ Para menores de 12 anos são aplicadas as medidas protetivas, através da atuação dos Conselhos Tutelares. Idem

¹²⁵ Apenas haverá a apreensão do jovem em caso de flagrante ou por ordem do juiz. Disponível em <http://www.tjdft.jus.br/publicacoes/manuais-e-cartilhas/colecao-conhecendo-a-1a-vij-do-df/medidasSocioeducativas.pdf> – p. 03 - Acessado em 15.07.2017

Parag 1.: São **obrigatórias a escolarização** e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade (**grifo meu**)

Parag 2: A medida não comporta prazo determinado aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação

Artigo 121 - Internação: Constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Parag 1.: Será permitida a realização de atividades externas, a critério da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário

Parag 2.: A medida não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses

Parag 3.: Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos

(...)

Artigo 124: São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes:

XI – receber **escolarização** e profissionalização (**grifo meu**)

XII – realizar atividades culturais, esportivas e de lazer ¹²⁶

Conforme é possível verificar na letra da lei, a escola está presente ativamente em diversas medidas socioeducativas¹²⁷. Desde situações menos complexas, como a advertência e obrigação em reparar o dano, até em casos mais graves, como a internação¹²⁸, o jovem deverá se manter na escola o que contribuiria para a reflexão de seus atos. Neste sentido, a educação perpassa qualquer situação e seu papel não pode ser omitido para a mudança desse cenário.

Contudo, antes da decisão do juiz sobre qual medida aplicar, existe a internação provisória por, no máximo, 45 dias (ação cautelar). Não existe um cunho penal, mas sim de responsabilização, adequada a condição de sujeitos em desenvolvimento, que necessitam se reconhecer como sujeitos históricos. Como o próprio nome sugere, as medidas socioeducativas devem permitir, por meio da educação, o convívio em sociedade, tendo como objetivo

exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito às diversidades, possibilitando que assuma um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária. Para tanto é vital a criação de

¹²⁶ BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei n.8069 de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

¹²⁷ Segundo o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT), são consideradas medidas socioeducativas em meio aberto: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade ou liberdade assistida. Contudo, devido a exigência de frequência à escola, aqui também será considerada a semiliberdade, que é a privação parcial de liberdade (semiaberto). Em todos estes momentos, o jovem em cumprimento de medida socioeducativa, deve frequentar a escola regular – Disponível em <http://www.tjdft.jus.br/publicacoes/manuais-e-cartilhas/colecao-conhecendo-a-1a-vij-dof-df/medidasSocioeducativas.pdf> – p. 03 - Acessado em 15.07.2017

¹²⁸ Tal medida só poderá ser aplicada caso “o ato infracional foi cometido com grave ameaça ou violência à pessoa; se o adolescente cometeu reiteradas (mais de 3) infrações graves; se a medida imposta anteriormente for descumprida reiteradamente (mais de 3 vezes) e sem justificativa (neste caso, a internação terá a duração máxima de 90 dias) - **Cartilha do Adolescente Privado de Liberdade**. Op. Cit.

acontecimentos que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas¹²⁹.

A escola¹³⁰ em muito poderá contribuir neste processo a partir do momento em que esteja preparada para receber e acolher este aluno e que seus profissionais estejam preparados para tal. As DNEDH destacam que o ambiente escolar, com toda a diversidade que ali existe, é um local propício para a construção de valores, significados e estabelecimento de uma cultura em Direitos Humanos. Uma vez que a EDH

intervém por meio de uma mediação pedagógica-pacificadora, restabelecendo os valores e a segurança necessários para um ambiente educacional saudável, no qual a justiça, a igualdade, o respeito, a solidariedade e a consideração entre as pessoas prevalecem. Desta forma, a EDH é mais do que uma educação para a mediação de conflitos, visto que fortalece laços de solidariedade, notadamente nas comunidades escolares em que os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana já são vivenciados; e se não ocorrem, devem ser estimulados a acontecer¹³¹

Conforme exposto anteriormente, a escola perpassa tanto o ambiente do regime fechado quanto do aberto. Na região metropolitana do Rio de Janeiro, os internos são atendidos no Centro de Socioeducação Dom Bosco (antigo Instituto Padre Severino) e as internas no Educandário Santos Dumont. Momento em que se desenvolve projetos específicos que não seguem a divisão por anos e nem o currículo aplicado pela Secretaria Estadual de Educação. Porém, nos casos de retorno a escola regular, não há articulação entre os órgãos governamentais. As “diferentes” escolas parecem trabalhar de forma isolada. Se no regime fechado, os jovens em conflito com a lei são tratados de forma muito próxima aos presídios, na escola aberta, eles são silenciados pois vistos como ameaça a ordem do ambiente escolar. Em qual momento, então, poderá ocorrer a ressocialização, que é o objetivo da medida socioeducativa?

¹²⁹ BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Brasília: CONANDA, 2006 – p. 70

¹³⁰ As famílias dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa são orientadas, na procura por vagas em escolas da rede pública, por um técnico em medidas socioeducativas conforme exigência do judiciário. Neste processo, deve ser realizado um cadastro que, todavia, nem sempre garante a matrícula já que nem sempre existem vagas disponíveis, principalmente dependendo da época em que se busca a reinserção escolar. Maria da Penha Tamburú esclarece que, em casos de negativa, são fornecidos documentos a família para apresentação na unidade escolar que explicitam a situação do aluno sendo este o último recurso utilizado a fim de não expor o jovem a situações de discriminação e preconceito. TAMBURÚ, Maria da Penha. **Desafios da inclusão de adolescentes em conflito com a lei nas escolas de São Paulo: um estudo sobre a perspectiva dos técnicos do campo socioeducativo**. Dissertação de Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei da Universidade Anhanguera de São Paulo UNIAN. São Paulo (SP), 2015 – p.39-45

¹³¹ BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Op. Cit., p. 12

Considero esta pesquisa como relevante para a sociedade brasileira, tão marcada por desigualdades sociais e que, ao silenciar¹³² estes jovens, impossibilitaria seu resgate e sua emancipação enquanto cidadãos¹³³. Reforçando, assim, concepções equivocadas do senso comum, nas quais se isenta de direitos¹³⁴ os “menores infratores” devido sua “conduta criminosa”. Aproximar estas questões a escola regular seria uma forma de contribuir para que este cenário se modifique. Através do ensino de história, deve ser possível promover a problematização do mundo¹³⁵, objetivando a formação de sujeitos críticos, autônomos e que respeitem seu próximo, o que levaria a emancipação dos indivíduos.¹³⁶

Tal ideia condiz com o defendido por Paulo Freire, que ressalta o nexos entre a educação e a auto realização. O autor ressalta o caráter coletivo, recíproco e horizontal da educação, capaz de cultivar o potencial dos sujeitos, tornando-os conscientes e pensantes. Desta forma, capazes de problematizar suas realidades e atuar frente as desigualdades que ferem, muitas vezes, sua dignidade. Tornando possível buscar meios para sua transformação.¹³⁷

1.5. Direitos Humanos e o jovem ou adolescente em conflito com a lei

Apesar dos avanços legislativos ocorridos nas últimas décadas, o cotidiano brasileiro ainda é marcado pela ausência ou omissão do Estado na efetivação de políticas públicas que garantam uma vida digna a todas as crianças e adolescentes.¹³⁸ Parece que, para estes, os Direitos Humanos não cabem, formando uma parcela “esquecida” pelos governantes que,

¹³² Para Boaventura Santos, o silenciamento ocorre em relação aqueles que não se enquadrariam em um comportamento padrão e a naturalização da exclusão “torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social”. SANTOS, Boaventura de Souza. Op. Cit., p. 9-10

¹³³ Cidadania por ser entendida como “a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado”. COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. In: **Revista Praia Vermelha**. Estudo de Política e Teoria Social, UFRJ, Rio de Janeiro, v.1, n.1, 1996, p.145-146. Disponível em <http://www.rabaneda.adv.br/download/Ciencias%20Pol%EDticas/NOTAS-SOBRE-CIDADANIA-E-MODERNIDADE-Carlos-Nelson-Coutinho.pdf>

¹³⁴ Sobre a redução da maioria penal, o deputado federal Jair Bolsonaro afirmou que “o único direito que o menor infrator deve ter é não ter direito”. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/DIREITOS-HUMANOS/489099-DEPUTADO-JAIR-BOLSONARO-DIZ-QUE-REDUCAO-DA-MAIORIDADE-PENAL-VAI-PROTEGER-A-SOCIEDADE.html>

¹³⁵ MIRANDA, Sonia Regina. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **Revista História Hoje**, v.2, n.4, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/92/71>

¹³⁶ ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação** – Tradução Wolfgang Leo Maar – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

¹³⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970

¹³⁸ BRASIL. **Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil**. Secretaria-Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude – Brasília: Presidência da República, 2015– p. 79

quando envolvida em qualquer ato tido como ilegal é, comumente, classificada no imaginário popular como “delinquente”, “criminoso”, “marginal” ou simplesmente, “menor infrator”.

Maurice Halbwachs elucida que tanto a memória coletiva quanto a memória individual são construídas essencialmente no presente e a partir de fragmentos ela se constrói e reconstrói. Essas memórias estariam interligadas pois, para o autor, todas as lembranças são coletivas visto os elementos que a constituem serem coletivos. Com a convivência em diferentes grupos, essa memória pode ser modificada.¹³⁹ Dora Schwarzstein ressalta que “a memória como documento histórico tem um caráter peculiar, é retrospectiva e tem um caráter fluido. Não produz dados fixos em um momento do passado, que permanecem de uma maneira estável. Não existe pura memória, sim recordação, reminiscência, a memória sempre começa pelo presente para o passado”.¹⁴⁰ Logo a memória social de um “menor infrator”, construída pelo senso comum, também pode ser modificada, retirando-o de tal categoria para torna-lo “sujeito de direito”.

Uma estratégia para que este movimento seja possível e ocorra a desconstrução do estereótipo seria entender a origem do termo “menor”. Inicialmente o mesmo estaria relacionado a órfãos desvalidos. Seu significado se modifica na Primeira República, quando as ideias científicas e higienistas ganham força. Com o aumento da repressão policial e a necessidade de adequação ao mundo do trabalho que se desenvolvia a época, todas as crianças e adolescentes pobres que não estivessem sob a tutela de um responsável legal ou fossem cometedores de delito, tornavam-se “menor abandonado” ou “menor criminoso”.

Com a implantação do Estado Novo (1937-1945), foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM). Tinha como público-alvo os menores moralmente abandonados ou delinquentes. Segundo Marcos Santos, a memória da sociedade a esta instituição era de “escola do crime”, “fábrica de criminosos”, “sucursal do inferno”, “fábrica de monstros e imorais” e “SAM – sem amor ao menor”.¹⁴¹

Pensamento este que não se modificou com o surgimento da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em 1964. Relacionava a delinquência com desestruturação familiar e problemas urbanos gerados pelo desenvolvimento econômico da época. Bem como era influenciada pelas ideias da Doutrina de Segurança Nacional, dentro de uma lógica de combate a possíveis disseminações de ideias comunistas da época. A nível estadual, surge a

¹³⁹ HALBWACHS, Maurice. Memória coletiva e memória individual. In: HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. SP, Vértice, 1990

¹⁴⁰ SCHWAZRSTEIN, Dora. “História Oral, memória e histórias traumáticas”. **Revista de História Oral**, n.4, 2001

¹⁴¹ SANTOS, Marcos Antônio da Costa. **O choque das instituições: a cultura escolar no interior do sistema socioeducativo no Rio de Janeiro**. Dissertação de mestrado em Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2009 – p. 43

Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBENs) e há permanência da visão sobre o “menor infrator”.¹⁴²

Em 1990 surge a Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), que após quatro anos de funcionamento é extinta e suas funções passam a responsabilidade dos estados.¹⁴³ Ainda neste mesmo ano, o ECA é aprovado conferindo proteção integral à criança e ao adolescente, entendidos, agora, como sujeitos de direitos.¹⁴⁴

Conforme visto, segundo tal legislação, quando há ocorrência de algum ato infracional,¹⁴⁵ a depender de sua gravidade, aplica-se as medidas socioeducativas aos jovens e adolescentes na faixa entre 12 e 18 anos, com exceções para alguns casos até 21 anos, quais sejam, advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação.

Contudo, não basta a modificação legislativa. É necessário percorrer um longo caminho até que se forme uma memória coletiva que não coloque estes jovens na categoria “menor”, que desumaniza e inferioriza. Conforme pontua Boaventura Santos, a naturalização da exclusão “torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social”.¹⁴⁶ O que remete ao pensamento de que, apenas quando esses jovens passarem a ser vistos como “crianças e adolescentes em conflito com a lei”, a efetivação dos direitos será possível. Podemos pensar, então, em uma espécie de resgate da memória. Paolo Rossi destaca a ocorrência de um esforço para que a memória dos grupos minoritários seja resgatada, a fim de promover reparações ou reconhecimento de direitos.¹⁴⁷

Conforme bem aponta Lucília Neves, a memória é um processo de construção e reconstrução de lembranças nas condições do tempo presente.¹⁴⁸ Concordando com tal pensamento, Michael Pollak esclarece que a memória é socialmente construída no presente sendo também mutável. Considera a existência de três tipos de experiências: vividas, vividas

¹⁴² Idem, Op. Cit.

¹⁴³ Idem, Op. Cit.

¹⁴⁴ “considera-se criança (...) a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos”. BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n.8.069 de 13 de julho de 1990**. Op. Cit.

¹⁴⁵ Apenas haverá a apreensão do jovem em caso de flagrante ou por ordem do juiz. Disponível em <http://www.tjdft.jus.br/publicacoes/manuais-e-cartilhas/colecao-conhecendo-a-1a-vij-do-df/medidasSocioeducativas.pdf> – Acessado em 15.07.2017 – p. 03

¹⁴⁶ SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais e uma ecologia de saberes. **Revista Novos Estudos**, n.79, Novembro de 2007 – p. 9-10 – Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>

¹⁴⁷ ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da historia das ideias**. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo, Editora UNESP, 2010

¹⁴⁸ NEVES, Lucília de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. **Revista Historia Oral**, n.3, 2000

por tabela e projeção do passado (memória herdada). Assim sendo, a imagem do jovem ou adolescente como “menor infrator” pode ser pensada dentro da lógica de uma memória herdada. E que necessita de um “enquadramento da memória”, ou seja, um esforço para que haja um sentimento de pertencimento e de identidade ¹⁴⁹ que supere a visão reproduzida entre as gerações. E uma forma de se realizar tal enquadramento de memória é através da educação. Por meio dela seria possível dar voz a esses jovens silenciados em grande parte das escolas brasileiras, permitindo não apenas sua emancipação como também seu empoderamento,¹⁵⁰ possibilitando uma real oportunidade de ressocialização, entendendo-os como produtos de uma sociedade excludente, reconhecendo seus direitos e respeitando-os como cidadãos é urgente.

O desconhecimento acerca do assunto contribui para a perpetuação de estereótipos que não permitem ao professor enxergar um aluno em cumprimento de medida socioeducativa no lugar de um aluno “menor infrator”. Conforme apontado por Juliana Gomes Pereira, diversos autores realizaram estudos sobre a inadequação do termo “menor infrator”, como Vilhena, Zamora e Rosa. O uso de “adolescente autor de ato infracional”, utilizado por Veronese, também remeteria a um estigma. Enquanto o termo “adolescente em conflito com a lei”, defendido por Zamora, ofereceria uma ideia de transitoriedade. E termina por ressaltar: “Quantos dos jovens brasileiros já estiveram em conflito com a lei, mas nem por isso cumpriram uma medida socioeducativa?”.¹⁵¹

Malvasi defendeu que essa questão da terminologia é um posicionamento político e preferiu o uso de “adolescentes criminalizados”, tendo em vista que os outros termos focalizam toda a responsabilidade no próprio adolescente”.¹⁵² Mario Volpi sublinha a importância da terminologia para que não haja incorporação da prática do ato infracional à identidade do jovem.¹⁵³ Tal ponderação é pertinente, uma vez que o imaginário popular ainda é alimentado

¹⁴⁹ POLLACK, Michael. “Memória e Identidade Social”. In: **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, 1992, vol. 5, n10.

¹⁵⁰ “Empoderamento significa que cada cidadão individual e coletivamente deve descobrir, construir e exercer no cotidiano o poder que tem por essa condição de cidadão. É importante que cada grupo, movimento, associação descubra seu poder e o exerça. É uma tarefa educativa fundamental colaborar com a construção do empoderamento dos grupos tradicionalmente marginalizados e excluídos (...), que o sistema dominante os faz crer que não tem poder, porque o poder está concentrado exclusivamente nos políticos, empresários e investidores financeiros, principalmente”. MORGADO, Patrícia. **Práticas Pedagógicas e Saberes Docentes na Educação em Direitos Humanos**, Rio de Janeiro, 2001, p.27 – Disponível em <http://www.novamerica.org.br/Tese%20Patr%C3%ADcia%20Morgado.pdf>

¹⁵¹ MALVASI, P. *Apud* PEREIRA, Juliana Gomes. “**Manda o juiz pra escola no meu lugar pra ver se ele vai gostar**”. **Limites e Possibilidades da inserção escolar de adolescentes em conflito com a lei**. Dissertação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), 2015 – p. 21

¹⁵² PEREIRA, Juliana Gomes. *Op. Cit.*, p. 21

¹⁵³ VOLPI, Mario. **O adolescente e o ato infracional** – 10.ed. – São Paulo: Cortez, 2015 – p. 15

pela ideia do “menor infrator”, apesar da legislação específica, o ECA,¹⁵⁴ designar como “jovem ou adolescente em conflito com a lei”.

A atualidade da questão foi percebida ao se realizar uma busca com o termo “menor infrator” no acervo *online* do Jornal O Globo¹⁵⁵, no qual encontrou-se, para o período entre 2010 e 2017, 625 matérias digitalizadas com este termo. Neste universo, 34 reportagens abordavam a questão do envolvimento dos jovens e adolescentes com o mundo do crime, distribuídas conforme gráfico a seguir.

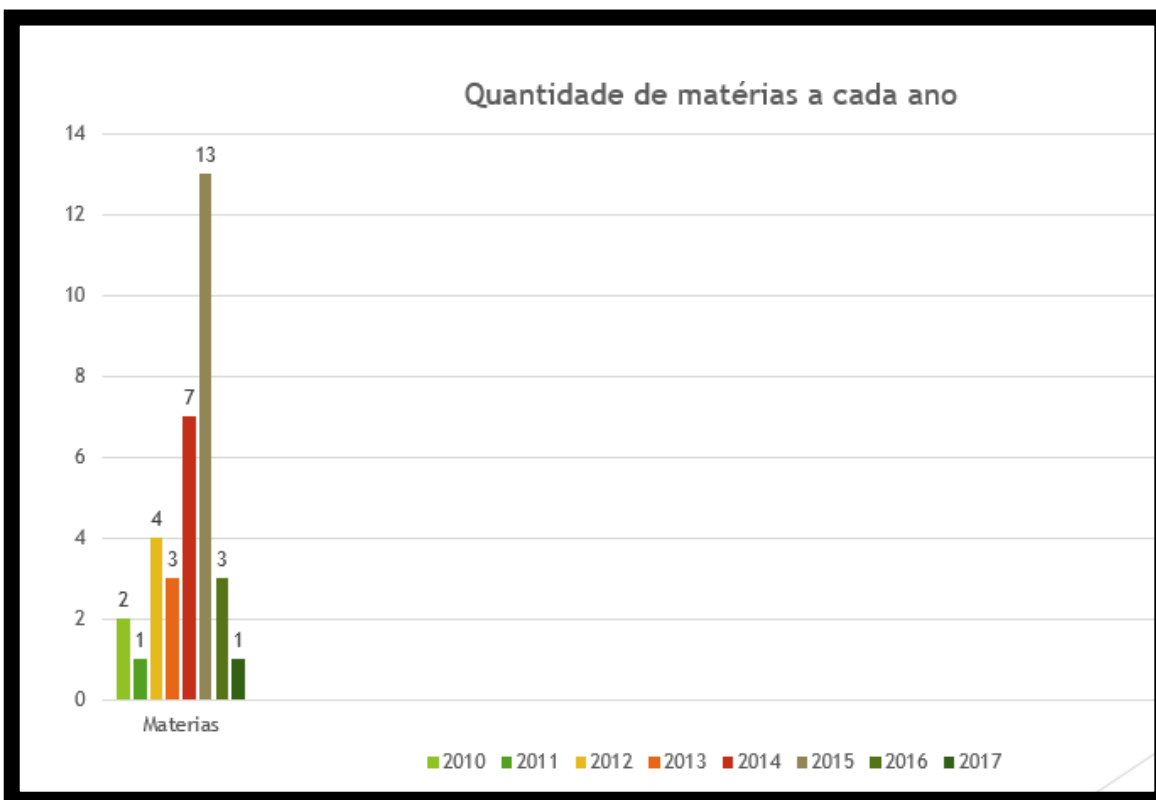


Gráfico 1- Quantidade de matérias a cada ano

O maior pico de reportagens foi no ano de 2015, época do caloroso debate em torno da redução da maioridade penal. As imagens nelas utilizadas não podem ser pensadas como meras ilustrações pois fornecem também uma informação, sendo resultado do momento histórico em que foi produzida e de uma cultura. As imagens serão analisadas juntamente com a reportagem

¹⁵⁴ Legislação produzida dentro do contexto da redemocratização do país, fruto de discussões de movimentos sociais e inspirada nos princípios da Convenção dos Direitos da Criança, quais sejam: Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores – Regras de Beijing (1985); Princípios Orientadores de Riad – Princípios Orientadores das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil (1990); Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade – Unicef (1990) - BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Levantamento Anual SINASE 2014**. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, 2017- p.9

¹⁵⁵ Disponível em <http://acervo.oglobo.globo.com/>. O levantamento foi realizado em jornal de grande circulação no Rio de Janeiro com intuito de verificar a dimensão do tema aqui proposto.

pois contribuem para formar, com o texto, a opinião do leitor. Peter Burke ressalta que, sobre as fotografias, é preciso ponderar que elas podem ser alteradas; podem ser utilizadas para induzir a uma ideia; o fotógrafo pode modificar a cena; as escolhas do fotógrafo não são neutras; e que a análise crítica da imagem é fundamental para seu entendimento, assim como o historiador faz com os documentos escritos.¹⁵⁶ Destacarei algumas dessas reportagens, a fim de verificar a permanência do termo “menor infrator”, conforme segue:

Em 09.03.2010, relativa ao jovem que participou do assassinato do menino João Hélio, no subúrbio do Rio de Janeiro. É destacado que o envolvido seria conhecido como “lixo atômico, poluente, asqueroso, perigoso, letal, repulsivo” pelos agentes que com ele conviveram. A imagem que acompanha o texto mostra o jovem segurado por um Policial Militar como se fosse um animal, pelo pescoço. E sugere que o estabelecimento do regime semiaberto, aos 18 anos, seria um “benefício”.



Figura 1 – Reportagem Jornal O Globo de 09.03.2010

Em 06.06.2015, ressalta um crime de homicídio, ocorrido em 1925, por um jovem de 11 anos mas que, segundo o texto, poderia ocorrer naqueles dias. Ressalto que o contexto da

¹⁵⁶ BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos, revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho, Bauru, SP: EDUSC, 2004

reportagem envolvia o debate da redução da maioridade penal e sugere que a ocorrência de homicídios envolvendo jovens seria algo recorrente.



Figura 2 – Reportagem Jornal O Globo de 06.06.2015

Em 26.09.2015, destaca o aumento na apreensão dos adolescentes, ainda dentro do debate da redução da maioridade penal. A imagem mostra um jovem solitário, sem perspectiva, tudo vazio ao redor como se, para ele, tudo fosse muito incerto, quase impossível de melhorar.



Figura 3 – Reportagem Jornal O Globo de 26.09.2015

Em 04.02.2014, o título da reportagem utiliza a palavra “justiça” o que se contrapõe a imagem de um jovem amarrado pelo pescoço por um “grupo” (ou seria mais adequado criminosos?). Algumas perguntas surgem: Qual seria o significado de retirar as roupas dele?

Para reforçar sua condição sub-humana? Seria o jovem isento de direito? Um ser animalesco? A justiça funciona para quem? Conforme pondera Peter Burke,

Uma maneira de penetrar no amago dessa sociedade e da sua mentalidade é questionar como e onde foram estabelecidas as fronteiras que distinguem quem está dentro e quem está fora. O que as pessoas num determinado lugar e tempo veem como “sub-humano” nos revela muito a respeito da maneira como elas veem a condição humana¹⁵⁷



Figura 4 – Reportagem Jornal O Globo de 04.02.2014

Nas reportagens anteriores, os jovens possuem o mesmo perfil racial e social. Nelas não encontramos a voz desses meninos, não há discussão de quais fontes foram privilegiadas na construção das matérias, não se debate a questão como um problema social. A história contada apresenta uma única versão, que alimentará a formação da opinião pública. Grande parte dos jovens retratados é negra e mulata, o que sugere que a violência tem cor. Todavia, chamou atenção a seguinte matéria:

Em 07.02.2014, os envolvidos não são tidos como “menores” mas sim como jovens, não aparecem conduzidos pela Polícia Militar. Eles formam uma “patrulha”, mesmo que fora da lei. A reportagem destaca que não é correto fazer justiça com as próprias mãos mas em momento algum os qualifica como o mal da sociedade que precisa ser isolado por sua conduta.

¹⁵⁷ BURKE, Peter. Op. Cit.

Nitidamente destaca-se que precisam de orientação. Cabe, então, a pergunta: Quais jovens são criminalizados?



Figura 5 – Reportagem Jornal O Globo de 07.02.2014

A maioria das reportagens parece remeter a associação entre a alta periculosidade dos jovens e a necessidade de endurecimento de penalidades. Porém, o Mapa do Encarceramento (2012) indica que o maior percentual de atos infracionais envolve roubo 39%, seguido de tráfico 27%. Enquanto homicídio equivaleria a 9%, furto 4%, porte de arma de fogo 3%, tentativa de homicídio 3%, latrocínio 2%, estupro 1%, tentativa de roubo 1%, agrupados 4% e outros 7%. Agrupados seriam aqueles com representatividade menor que 1%, como: lesão corporal 0,8%, busca e apreensão 0,8%, ameaça de morte 0,7%, receptação 0,5%, formação de quadrilha 0,5%, tentativa de latrocínio 0,3%, dano 0,2%, sequestro e cárcere privado 0,2%, porte de arma branca 0,1%, atentado violento ao pudor 0,1% e estelionato 0%.¹⁵⁸ Corroborando com tais percentuais, o levantamento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) elucida que, em 2014, tais taxas eram: 44,41% roubo; 24,24% tráfico; 9,47% homicídio; 4,45% outros (sem informação); 4,12% (abaixo de 1%); tentativa de homicídio 3,46%; furto 3,3%; latrocínio 2,13%; porte de arma de fogo 1,88%; estupro 1,28%; tentativa de roubo 1,24%.¹⁵⁹

¹⁵⁸ BRASIL. Mapa do Encarceramento. Op. Cit. – p. 79

¹⁵⁹BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Levantamento Anual SINASE 2014. Idem– p.28

Mario Volpi esclarece a existência de três mitos em relação ao jovem que cumpre medida socioeducativa e que necessitam ser desconstruídos. O primeiro deles seria o do hiperdimensionamento dos atos infracionais em relação as taxas de crimes no Brasil. O segundo, a da periculosidade dos atos infracionais, como se os crimes contra a vida fossem em maior quantidade do que os contra o patrimônio quando, em verdade, ocorre ao contrário. O terceiro, o da irresponsabilidade penal, como se a aplicação do ECA não fosse eficiente ou promovesse a impunidade ¹⁶⁰. Todavia, em levantamento anual da Secretaria dos Direitos Humanos, em 2014, estimou-se que 25 mil adolescentes estariam em atendimento socioeducativo¹⁶¹. Segundo o mesmo autor, existiria

... uma resistência de determinados segmentos da sociedade – caso de alguns setores do Poder Judiciário, **da imprensa (grifo meu)**, das organizações policiais e do empresariado -, que atribuem ao Estatuto a responsabilidade pelo aumento da delinquência e defendem a tese do rebaixamento da maioridade penal¹⁶².

Boaventura Santos pontua a existência de um processo de desumanização que contribui para a exclusão social de determinados grupos que não se enquadram no olhar hegemônico do grupo dominante. A partir do momento em que são silenciados, tidos como não-existentes, não podem ser detentores de direitos.¹⁶³ Conforme Peter Burke destaca

os estereótipos muitas vezes tomam a forma de inversão da auto-imagem do espectador. Os estereótipos mais grosseiros estão baseados na simples pressuposição de que “nos” somos humanos ou civilizados, ao passo que “eles” são pouco diferentes de animais como cães e porcos, aos quais eles são frequentemente comparados (...). Dessa forma, os outros são transformados no “Outro”. Eles são transformados em exóticos e distanciados do eu. E podem mesmo ser transformados em monstros.¹⁶⁴

Sendo este o tipo de pensamento que permeia o imaginário social, conseqüentemente,

uma pergunta se impõe a nossa ética profissional, escolar e pedagógica: como essas imagens morais tão negativas da adolescência e da juventude pobre e negra, nem moralizável nem educável, mas exterminável, terminam afetando o imaginário social e escolar sobre os educandos/as populares que vão chegando às escolas públicas? Como terminam negando seu discurso à

¹⁶⁰ VOLPI, Mario. Idem – p. 78-81

¹⁶¹ BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Op. Cit. – p.8

¹⁶² VOLPI, Mario. Idem, p. 63

¹⁶³ SANTOS, Boaventura de Souza. Op. Cit. – p.9-10

¹⁶⁴ BURKE, Peter. Op. Cit. – p. 157

educação? Como os tratos, a imoralidade da justiça penal, terminam marcando os tratos dessas infâncias-adolescências pela justiça escolar?¹⁶⁵

E ainda

esse clima legitimado de condenação moral e repressão de adolescentes e jovens populares porque classificados como violentos não termina contaminando a visão social e pedagógica nas escolas? Olhares negativos sobre os valores desses alunos não invadem o olhar social e escolar? Como a ética docente reage às novas classificações que vão se tornando familiares? As escolas são pressionadas a segregar esses alunos porque são tidos como indisciplinados, violentos, ameaçadores para os colegas e até para os mestres; linguagens e classificações que se tornaram familiares para justificar a segregação dessas infâncias-adolescências na sociedade e nas escolas. Imagens que repõem como novo destaque e requinte de estereótipos sociais, políticos, morais, raciais e de classe mais negativos sobre as crianças, adolescentes e jovens empobrecidos.¹⁶⁶

O presente trabalho visa contribuir para modificação deste cenário, via formação de professores. É necessário não apenas garantir o direito a matrícula desses jovens mas também fornecer meios para sua permanência e o fornecimento de uma educação de qualidade. O que destaca a função do docente e justifica este estudo ser voltado a ele. A escola em muito poderá contribuir neste processo a partir do momento em que esteja preparada para receber e acolher este aluno e que seus profissionais estejam preparados para tal.

É preciso refinar o olhar sobre o outro e pensar quem são os jovens criminalizados, que cumprem as medidas socioeducativas. Para Miguel Arroyo, a criminalização moral de determinados grupos serviria como justificativa para uma segregação social e racial. A escola seria um espaço para esses jovens criminalizados ou apenas para quem se adequa às suas ordens? O problema é que

a ênfase atual no classificar esses jovens e adolescentes como ameaçadores, logo sem direitos à vida, ao trabalho, à educação e até a proteção da justiça, muda radicalmente a relação entre juventude, adolescência, infância e justiça. A relação passa a ser com a justiça penal, com suas marcas classistas e racistas. (...) A delinquência infanto-juvenil é diagnosticada e tratada como uma tara moral de pré-humanos a ser extirpada sumariamente. ()
Ao declará-los ameaçadores, eles são decretados ineducáveis porque rotulados no nível mais primário instintivo, sub-humano. Não são sujeitos de direitos humanos, nem da justiça. Nem da educação. Por aí passam as formas mais radicais de negação do direito à educação e da negação dos direitos humanos

¹⁶⁵ ARROYO, Miguel. O Direito à Educação e a Nova Segregação Social e Racial – Tempos insatisfatórios? **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 31, n.03, p 15-47, Julho-Setembro/2015 – p.33

¹⁶⁶ Idem –p. 33

dos jovens, adolescentes e até das crianças pobres e negros. Por aí passam as formas mais radicais de negação da política da ética no julgamento dos adolescentes e jovens negros, pobres¹⁶⁷.

Concordando com tal visão, Mário Volpi ressalta que a desinformação sobre os jovens leva a justificativas simplistas e a preconceitos que seriam, na verdade, a criminalização da pobreza, em especial dos negros.¹⁶⁸ No Atlas da Violência de 2017, aponta-se para um aumento de 17,2% na taxa de homicídio de jovens com idades na faixa de 15 a 29 anos, entre 2005 e 2015. Bem como para a falta de oportunidades educacionais, que contribuem para o aumento das taxas de criminalidade.¹⁶⁹

Muito novos esses meninos e meninas carregarem um pesado estigma que, sem ajuda adequada, dificilmente conseguirão superar. As imagens vinculadas a mídia, muitas vezes, contribuem negativamente para esse cenário, reforçando que a “culpa” é do próprio adolescente, criminalizando-o. Certamente, diversas instancias devem se mobilizar para promover a emancipação desses sujeitos, já que

é um filme que se repete há décadas e que escancara a nossa irracionalidade social. Não se investe adequadamente na educação infantil (a fase mais importante do desenvolvimento humano). Relega-se à criança e ao jovem em condição de vulnerabilidade social um processo de crescimento pessoal sem a devida supervisão e orientação e uma escola de má qualidade, que não diz respeito aos interesses e valores desses indivíduos. Quando o mesmo se rebela ou é expulso da escola (como um produto não conforme numa produção fabril), faltam motivos para uma aderência e concordância deste aos valores sociais vigentes e sobram incentivos em favor de uma trajetória de delinquência e crime¹⁷⁰

Aproximar estas questões a escola regular seria uma forma de contribuir para que este cenário se modifique. Através do ensino de história, deve ser possível promover a problematização do mundo¹⁷¹, objetivando a formação de sujeitos críticos, autônomos e que respeitam seu próximo, o que levaria a emancipação dos indivíduos.¹⁷² Almeja-se, assim, que o professor consiga enxergar o jovem em conflito com a lei com toda a sua complexidade, de forma crítica e sem julgamento prévios, a partir da difusão da informação.

¹⁶⁷ ARROYO, Miguel. Idem – p. 38 e 39

¹⁶⁸ VOLPI, Mário. Idem –p. 12

¹⁶⁹ CERQUEIRA, Daniel; LIMA, Renato Sergio de; BUENO, Samira; VALENCIA, Luís Ivan; HANASHIRO, Olaya; MACHADO, Pedro Henrique G.; LIMA, Adriana dos Santos. **Atlas da Violência. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Fórum Brasileiro de Segurança Pública**, 2017.

¹⁷⁰ Idem- p. 26

¹⁷¹ MIRANDA, Sonia Regina. Op. Cit.

¹⁷² ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação** – Op.Cit.

Pensar a relação entre o professor de história e os alunos em cumprimento de medida socioeducativa requer desconstruir preconceitos, entendimento de legislação, capacitação teórica e um olhar humanizado em relação ao “outro”. É necessário desconstruir o “menor”, visualizado nas reportagens destacadas, para encontrar uma “criança ou adolescente” presente na legislação, o que exige um olhar crítico no presente sobre o passado para se vislumbrar um futuro na ressocialização. A partir do momento em que o docente não crê nesta possibilidade, não há como desenvolver um trabalho efetivo neste sentido.

O professor de história não deve se esquivar de seu papel social. Ele deve ser capaz de desenvolver estratégias que impactem em sua prática docente para permitir a formação de sujeitos críticos e autônomos, que consigam se desprender do estigma do “menor” e se emancipar enquanto “cidadão”. Torna-se fundamental dar voz a esses indivíduos silenciados.

II ENSINO DE HISTÓRIA

A educação básica é um espaço privilegiado de constituição dos sujeitos e deve proporcionar uma formação integral nos mais variados aspectos. Para tal, é indispensável possuir as condições necessárias de infraestrutura, formação docente e currículo para a conscientização dos educandos sobre os processos históricos, práticas sociais e políticas.

Especificamente, no ensino de história, a criação de valores relativos aos Direitos Humanos coadjuva como um dos elementos essenciais ao processo educativo, capaz de contribuir para a constituição de uma sociedade mais justa e ética por meio da conscientização da temporalidade e do papel dos sujeitos na sociedade na qual estão inseridos.

Sociedade esta assolada pela violência, que também se manifestará nas instituições escolares de diferentes formas. Uma delas se dá pela presença de um aluno que cometeu algum ato infracional.¹⁷³ Mesmo que o ato já tenha cessado e o jovem encontre-se em processo de ressocialização, existe uma espécie de estigma por ele carregado, seja perante os outros alunos, seja aos olhos dos professores ou direção. Como modificar este cenário? Qual o sentido do retorno à escola para ele? Qual a função social da escola? Qual a especificidade do ensino de história e o currículo neste contexto? Como poderá contribuir para a formação humana?

Em primeiro lugar, dotar de significado a escola para este tipo de aluno é crucial uma vez que,

É possível refletirmos que os adolescentes marginalizados que hoje frequentam as escolas públicas do país não veem sentido e motivos para a permanência nesse espaço que é, além de tudo, um espaço de violência moral, verbal, discriminação, preconceitos e opressão.¹⁷⁴

Corroborando com tal posicionamento, Maria Tamburú, em estudo específico sobre a reinserção escolar dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa, ressalta que há grande desmotivação dos mesmos, uma vez que não enxergam qualquer significado para a escola, que deveria estar preparada para receber esses alunos em situação de vulnerabilidade. Mas que, em verdade, segue um padrão tradicional, com imposição social e medo de conflitos.

¹⁷³ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera “ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” – BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n.8069 de 13 de julho de 1990**. Op. Cit.

¹⁷⁴ ZANELA, Maria Nilvania. Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? Adolescência e inclusão escolar: desafios e contradições. In: **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, 2010 (3): 4-11; Disponível em <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/adolescente/article/view/239/224>

Assim, a autora identifica “dois tipos de rejeição: a do aluno em frequentar a escola, e a da escola em aceitar o aluno”.¹⁷⁵

Entretanto, sem a permanência na escola, o cumprimento da medida socioeducativa não se efetiva. Logo, a relevância do papel dessa instituição é inquestionável. Ela é a base para o conceito de sociedade moderna,¹⁷⁶ na qual são transmitidos os valores, as normas, as ideias e procedimentos a partir de uma dinâmica interna própria. Contudo, sua função vai além do reconhecimento de local de instrução e transmissão de saberes. Segundo Forquin, ela é espaço configurado por e configurador de uma cultura escolar¹⁷⁷, que se expressa em sua rotina, com origem e difusão em si própria, na qual atuam, principalmente, os alunos, os gestores, os professores, as famílias (atores), os modos de conversação e comunicação (discursos e as linguagens), a organização escolar e o sistema educativo (as instituições) e as pautas de comportamento consolidadas durante certo tempo (as práticas). É responsável pela educação formal dos indivíduos mas vai muito além dessa função social.¹⁷⁸ Pode ser entendida como um mundo social dotado de uma cultura própria, entranhada e expressada em seu cotidiano. Assim, os discursos, as formas de comunicação e as linguagens ali expressos são aspectos fundamentais para seu entendimento, uma vez que ela não é estática.¹⁷⁹

Contudo, conforme aponta Vera Candau, a cultura escolar dominante nas escolas, ainda tende a privilegiar o comum, o homogêneo, uma vez que os entende como elementos do universal, logo, as diferenças¹⁸⁰ tendem a ser ignoradas ou vistas como problemas a serem resolvidos. De uma forma geral, são relacionadas a déficit de aprendizagem ou ao nível socioeconômico dos alunos. Cabendo a escola garantir o padrão comum estabelecido. Quando, em verdade, segundo a mesma autora, as diferenças são intrínsecas às práticas educativas e ter tal consciência é fundamental para o processo de aprendizagem. É necessário questionar este

¹⁷⁵ TAMBURÚ, Maria da Penha. Op. Cit, p.49

¹⁷⁶ Conforme esclarece Vera Candau, a educação escolar foi de grande importância na construção dos estados nacionais latino-americanos, tendo como função contribuir para a difusão e consolidação de uma cultura comum, de base eurocêntrica, padronizando cores, crenças, silenciando ou inviabilizando vozes. CANDAU, Vera. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.11, 2011 – pag 333

¹⁷⁷ FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In **Teoria e Educação**, n.5. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992. Pag 28-49

¹⁷⁸ SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n.28, p.201-216. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>

¹⁷⁹ Idem, p.201-216

¹⁸⁰ Vera Candau destaca a importância da diferenciação entre igualdade e diferença. A igualdade remonta do século XX, quando da formação de um único povo de uma única nação. Todos tinham o direito a serem “iguais”, afirmando-se, assim uma cultura comum em que as diferenças serão negadas ou silenciadas e os processos pedagógicos apresentavam um caráter monocultural. As diferenças são associadas a problemas que devem ser resolvidos, se contrapondo a igualdade. Contudo a autora ressalta que as diferenças precisam ser reconhecidas para que haja construção da igualdade. CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar: a tensão entre igualdade e diferença. **Revista Novamerica**, n.134, 2012

padrão, problematizando-o, desconstruindo e reconstruindo a fim de que reconheça a diferença que são “então concebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder”¹⁸¹

É fundamental refletir que escola é esta que os jovens em cumprimento de medida socioeducativa frequentam, quais padrões segue e quais objetivos possui, consciente das disputas de poder ali envolvidas. Um claro exemplo é a guerra de narrativas que envolve o projeto Escola Sem Partido, impulsionado pela onda conservadora que assola o país. Neste caso, existe uma proposta de deveres do professor, que acabam por promover uma espécie de cerceamento do trabalho docente, quais sejam

- 1)O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias
- 2)O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas
- 3)O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas
- 4)Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade-, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito
- 5)O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções
- 6)O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula¹⁸²

Caso julguem um comportamento destoante do determinado, há o incentivo de envio de denúncias contra os profissionais da educação. Fernando Penna sugere a propagação de uma espécie de “ódio aos professores”, sob a justificativa de controle contra uma “doutrinação ideológica” que, na verdade, é uma limitação a atuação profissional ao ensino de determinados conteúdos previamente definidos.¹⁸³ A premissa de “meus filhos minhas regras” é de que existiria uma usurpação da autoridade moral dos pais, um ataque frontal à família e um partidarismo que teria dominado a máquina do Estado, em especial a educação. Conforme explicita-se na frase “a pretexto de ‘construir uma sociedade mais justa’ ou de ‘combater o preconceito’, professores de todos os níveis vem utilizando o tempo precioso de suas aulas para

¹⁸¹ CANDAU, Vera. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**. Idem, p. 336-342

¹⁸² Disponível em <https://www.programaescolasempartido.org/>

¹⁸³ PENNA, Fernando. O ódio aos professores. Disponível em <https://contraescolasempartidoblog.wordpress.com/2016/06/03/o-odio-aos-professores>

‘fazer a cabeça’ dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral”.¹⁸⁴ Apresentam como base legal o artigo 12 da Convenção Americana dos Direitos Humanos de 1969, em especial o inciso IV, que expressa que “os pais, e quando for o caso os tutores, tem direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções”.¹⁸⁵

Todavia, no Pacto de São Salvador¹⁸⁶ (1988), o direito à educação é assegurado de forma a garantir o pleno desenvolvimento da personalidade humana e da dignidade em conformidade com os Direitos Humanos. Ele reconhece os direitos dos responsáveis desde que não viole os princípios expressos no pacto sobre o direito à educação¹⁸⁷, que sugerem um viés democrático.

¹⁸⁴ Disponível em <https://www.programaescolasempartido.org/projeto>

¹⁸⁵ Outros incisos do mesmo artigo são: 1. Toda pessoa tem direito à liberdade de consciência e de religião. Esse direito implica a liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças, bem como a liberdade de professar e divulgar sua religião ou suas crenças, individual ou coletivamente, tanto em público como em privado. 2. Ninguém pode ser objeto de medidas restritivas que possam limitar sua liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças. 3. A liberdade de manifestar a própria religião e as próprias crenças está sujeita unicamente às limitações prescritas pela lei e que sejam necessárias para proteger a segurança, a ordem, a saúde ou a moral públicas ou os direitos ou liberdades das demais pessoas. ORGANIZACAO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos**. Assinada na Conferencia Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969. Disponível em https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm.

¹⁸⁶ Tanto a Convenção Americana de Direitos Humanos ou Pacto de San José (1969) quanto o Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais ou Protocolo de San Salvador (1988), fazem parte do sistema interamericano de direitos humanos, que se forma pelos documentos internacionais: Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948); Protocolo à Convenção Americana de Direitos Humanos para Abolição da Pena de Morte (1990); Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994); Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura (1985); Convenção Interamericana sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiências (1999) e Convenção Interamericana sobre Desaparecimentos Forçados (1994). Disponível em <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/DH3.pdf>

¹⁸⁷ Direito à educação. Artigo 1: Toda pessoa tem direito a educação. Artigo 2: Os Estados Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz. Artigo 3: Os Estados Partes neste protocolo reconhecem que, a fim de conseguir o pleno exercício do direito à educação: a) o ensino de primeiro grau deve ser obrigatório e acessível a todos gratuitamente; b) o ensino de segundo grau, em suas diferentes formas, inclusive o ensino técnico e profissional de segundo grau, deve ser generalizado e tornar-se acessível a todos, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pela implantação progressiva do ensino gratuito; c) o ensino superior deve tornar-se igualmente acessível a todos, de acordo com a capacidade de cada um, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pela implantação progressiva do ensino gratuito; d) deve-se promover ou intensificar, na medida do possível, o ensino básico para as pessoas que não tiverem recebido ou terminado o ciclo completo de instrução do primeiro grau; e) deverão ser estabelecidos programas de ensino diferenciado para os deficientes, a fim de proporcionar instrução especial e formação a pessoas com impedimentos físicos ou deficiência mental. **Artigo 4: De acordo com a legislação interna dos Estados Partes, os pais terão direito a escolher o tipo de educação a ser dada aos seus filhos, desde que esteja de acordo com os princípios enunciados acima. (grifo meu)** Artigo 5: Nada do disposto neste protocolo poderá ser interpretado como restrição da liberdade dos particulares e entidades de estabelecer e dirigir instituições de ensino, de acordo com a legislação interna dos Estados Partes”. ORGANIZACAO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Protocolo adicional à convenção americana sobre**

Pensar tais questões é extremamente delicado, uma vez que “privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”.¹⁸⁸ A construção das narrativas históricas, segundo Jorn Russen, tornam-se importantes mecanismos de análise da consciência ao possibilitar o indivíduo interpretar de acordo com uma racionalidade específica que direcionará seus atos na vida prática. A construção da narrativa é um procedimento mental básico no qual o passado é lido por uma modelagem histórica específica que envolve atos discursivos, formas de comunicação e padrões de pensamento.¹⁸⁹

Sob a bandeira de lutar contra o “abuso da liberdade de ensinar”, acabam por contribuir para o silenciamento de determinados grupos. Opondo-se a tal argumentação, entendemos que abordar a temática dos Direitos Humanos contribui para alimentar o imaginário igualitário, no qual todos têm direitos, logo situações de subordinação e opressão são questionadas, como a dos jovens em conflito com a lei. Neste cenário, como promover, nas aulas de história, discussões profícuas que atendam às necessidades das crianças e adolescentes que estão em ressocialização, conforme determinação legislativa exposta no capítulo anterior?

É imperativo superar os preconceitos inúmeros acerca desses jovens. Entender que o maior número de atos cometidos não são de maior letalidade, conforme indicam os dados do SINASE.¹⁹⁰ Bem como admitir que os jovens são, em sua maioria, muito mais vítimas do que algozes da sociedade em que estão inseridos. Mas este refinamento do olhar sobre o outro requer um grande esforço de empatia e a superação do discurso punitivo recheado de ódio e intolerância, a fim de ampliar os horizontes dos jovens. Para assim contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, que leve os sujeitos ao pensamento autônomo, a envolver-se, buscar soluções para os problemas do entorno e da própria sociedade.

Conforme pontua Theodor Adorno, a educação seria um caminho para sensibilizar os indivíduos para a superação das contradições sociais, num processo de emancipação. Através da conscientização e desalienação, poder-se-ia garantir a cidadania de forma plena.¹⁹¹ Porém,

Direitos Humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais, “Protocolo de San Salvador”.

Disponível em http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/e.Protocolo_de_San_Salvador.htm.

¹⁸⁸ SILVA, T. T. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2010 – p. 16

¹⁸⁹ RUSEN, JORN. 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.

¹⁹⁰ BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Levantamento Anual SINASE 2014**. Op. Cit., p.28

¹⁹¹ ADORNO, Theodor W. Op. Cit.

Miguel Arroyo destaca que os jovens em conflito com a lei são tidos como ameaçadores e não pertencentes ao mundo escolar, mas sim ao da justiça penal.¹⁹²

Ainda por tal perspectiva a educação, ao invés de ser voltada para a formação do pensamento crítico, estaria muito mais relacionada ao mercado, diminuindo ainda mais as oportunidades de inserção na escola para os jovens em conflito com a lei.¹⁹³ Apesar de, no atual cenário, a escola por si só não garantir melhorias financeiras ou de vida, ela talvez possa estimular um processo de humanização.

Entretanto, há de se considerar que apenas o professor de história não poderá modificar totalmente a vida do jovem em conflito com a lei. Diversos fatores, como políticas públicas em diferentes instancias influenciam no impacto gerado. Isto porque,

Enxergar o adolescente em conflito com a lei sem considerar seu entorno social, as relações e estruturas políticas, econômicas e cultura implica em desconsiderar o sujeito na sua relação com o meio no qual está inserido. Portanto, o ato infracional não deve ser visto como produto social e reinterpretado individualmente e, sim, como realidade inserida em um contexto mais amplo.¹⁹⁴

Para Christian Laille, o ensino de história era voltado para uma educação cívica, de instrução nacional, a partir de uma narrativa específica, em que se destacavam os grandes personagens e acontecimentos simbólicos. Tal perspectiva modifica-se ao fim da 2. Guerra Mundial, quando o “cidadão-súdito” abre espaço para o “cidadão participante”, guiado pelos princípios democráticos. O que acabou por gerar dois paradoxos: primeiro, que o objetivo do ensino de história seria o de desenvolver capacidades para que o sujeito atue de forma autônoma mas que permaneceria a tendência a se moldar as consciências e os comportamentos para com a nação. O segundo paradoxo, decorrente do primeiro, sugere que acreditar neste poder de regulação das consciências e comportamentos do ensino de história seria uma ilusão.¹⁹⁵ Para o autor,

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 ao 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 de história: formar

¹⁹² ARROYO, Miguel. Op. Cit., p. 38 e 39

¹⁹³ Idem, p.38 e 39

¹⁹⁴ BRUM, Lívia de Souza Pires. **A percepção do adolescente/jovem em conflito com a lei acerca da medida socioeducativa de internação: apresentação dos impactos da privação da liberdade sob a ótica dos jovens que passaram pelo Centro Socioeducativo de Juiz de Fora.** Dissertação de Mestrado em Serviço Social – UFJF, Juiz de Fora, 2012 – p. 22

¹⁹⁵ LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, vol 19, n38, 1999 – p. 137 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v19n38/0999.pdf>

indivíduos autônomos e críticos e leva-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.¹⁹⁶

Assim, tal pensamento demonstra que existe limitações na atuação do professor de história. Porém sua intervenção pode estimular, ou não, a permanência do estudante na escola, o que aumenta as oportunidades futuras para estes sujeitos.

2.1. Currículo como espaço de disputa

Deste modo, pensar a atuação do professor de história em relação ao aluno em cumprimento de medida socioeducativa é enfrentar desafios inúmeros e percorrer um enorme campo de batalha, que apresenta o currículo como um importante espaço de disputa, visto que a escola é um local de transmissão de saberes e símbolos,¹⁹⁷ conforme ressalta Forquin.

Tomaz Tadeu da Silva aponta a etimologia da palavra currículo como “pista de corrida”, ou seja, pode ser entendido como um caminho a ser percorrido, algo previamente estruturado. Porém, destaca que o significado do termo sofreu alterações ao longo da história da educação e não deve mais ser resumido em conhecimento, mas sim entendido como uma questão de identidade.¹⁹⁸ Para o autor, o currículo carrega as marcas de uma herança colonial, sendo, então, um texto racial, envolto em narrativas hegemônicas de identidade. A forma como é colocado reflete as disputas de conhecimento, poder e identidade.¹⁹⁹ Tais questões, então, não podem ser ignoradas quando se tem como objetivo a construção de uma sociedade mais igualitária.

Neste sentido, não é possível limitar o ensino ao conteúdo, de forma a valorizar apenas a aproximação com o conhecimento científico tornando-os saberes inquestionáveis. Ana Maria Monteiro ressalta que este tipo de interpretação levou a uma hierarquização dos saberes científico e escolar, que ignorava a especificidade da cultura escolar. Contudo, o saber escolar dialoga não apenas com o conhecimento científico, mas também é envolto em saberes próprios e permeado pela dimensão educativa, na qual a educação apresenta por função tornar os saberes selecionados transmissíveis e assimiláveis.²⁰⁰ Para este último processo, Chevallard propõe uma transposição didática, na qual o saber acadêmico é sempre anterior ao saber ensinado e

¹⁹⁶ Idem, p. 137

¹⁹⁷ FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, 1992

¹⁹⁸ SILVA, T. T., Op. Cit – p. 15

¹⁹⁹ Idem – p. 102

²⁰⁰ MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **Revista História e Ensino**, vol9. Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL. Londrina: Editora da UEL, 2003

sofrerá constantes transformações e seleções, inicialmente propostas por uma noosfera ²⁰¹ (transposição didática *lato sensu*) e posteriormente por professores (transposição didática interna, *stricto sensu*), que o torne apto ao entendimento.²⁰² Segundo Develay, a transposição didática implica em escolhas axiológicas, ou seja, de valores escolhidos pelos agentes envolvidos, seja através dos métodos de ensino ou dos conteúdos selecionados. Ele verifica movimentos ascendentes e descendentes entre os saberes acadêmico e escolar e a influência de práticas sociais de referência, num trabalho de didatização, uma vez que “os saberes escolares remetem a valores que, mesmo implícitos, revelam em última análise as escolhas éticas de uma sociedade. Elas merecem ser investigadas porque permitem revelar, a partir dos conteúdos, a filosofia de educação subjacente”.²⁰³ Assim, Lopes propõe o conceito de mediação didática, a fim de destacar o caráter contraditório e complexo desta relação. Segundo o autor,

não podemos negar o papel preponderante da escola como socializadora de saberes, nem a importância de combatermos tendências relativistas que se negam a admitir alguns saberes como mais fundamentais do que outros, em função do desenvolvimento histórico do conhecimento e em função do modelo de sociedade que desejamos. Mas o papel da epistemologia não se resume à discussão da validade epistemológica dos saberes, mas na possibilidade de introduzir uma nova forma de compreender e questionar o conhecimento, internamente, na sua própria forma de se constituir. Assim, a epistemologia contribui diretamente para a definição dos diferentes saberes sociais e de suas relações. Ao questionarmos a razão instrumental, os conhecimentos absolutizados, a unidade e universalidade da razão, não devemos desmerecer a razão, a epistemologia, a relação dialética entre objetividade e subjetividade

²⁰⁴

Elizabeth Macedo aponta a necessidade de superar a ação vertical do Estado, que nega ao professor sua atuação como formulador do currículo.²⁰⁵ Para a autora, o currículo está em constante significação, sendo considerado um “espaço-tempo de fronteira entre saberes”, portanto afetado pela sociedade da qual faz parte.²⁰⁶ Nele são reproduzidas exclusões e

²⁰¹ Segundo Chevallard, a noosfera seria composta por técnicos, representantes de associações e professores militantes. E a seleção de saberes por ela proposta é resultado de lutas e negociações políticas; em suma, de disputas de poder.

²⁰² CHEVALLARD, Y. *Apud* MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **Revista História e Ensino**, vol9. Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL. Londrina: Editora da UEL, 2003 – p. 5-7

²⁰³ DEVELAY, M. *Apud* MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **Revista História e Ensino**, vol9. Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL. Londrina: Editora da UEL, 2003 – p. 8-11

²⁰⁴ LOPES, A.R.C. *Apud* MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **Revista História e Ensino**, vol9. Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL. Londrina: Editora da UEL, 2003

²⁰⁵ MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006 – p.103

²⁰⁶ Idem, p. 98

inclusões de acordo com uma visão de mundo e um projeto social, de acordo com os contextos sociais, culturais, educacionais, políticos e econômicos distintos. Todavia, por uma perspectiva do multiculturalismo seria possível promover uma profunda modificação para a obtenção da igualdade, uma vez que seria²⁰⁷

possível tratar os currículos numa perspectiva pós-colonial, na medida em que não entendo o colonialismo como uma dominação política e econômica, mas fundamentalmente como um processo cultural, como uma tentativa de espriar pelo mundo uma única forma legítima de criação de significados. Nesse sentido, nossos currículos são também um lugar-tempo em que essa forma é vivida.²⁰⁸

Tomaz Tadeu da Silva pondera que

não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questiona-las. Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais e étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinada? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? Um currículo multiculturalista desse tipo deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político.²⁰⁹

José Augusto Pacheco ressalta que o currículo é uma construção cultural, no qual são legitimados determinados grupos e tendências em detrimento de outros. Seria como uma dimensão política da educação, refletindo as relações entre escola e sociedade e os interesses individuais e de grupo, ou ainda, os interesses políticos e ideológicos. Em suma, o currículo pode ser entendido como um projeto interativo, que se constrói em múltiplas dimensões considerando tanto um nível de plano normativo (oficial) quanto um nível de plano real (processo de ensino-aprendizagem), que abarca as estruturas políticas e administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares. Para o autor, existiriam três níveis de decisão curricular: o político/administrativo, no âmbito da administração central, que produz o currículo prescrito ou currículo oficial; o de gestão, no âmbito da escola e da administração regional, no qual temos o currículo apresentado; e o da realização, no âmbito da sala de aula, com o currículo operacional. E ainda o currículo oculto, quando o realizado difere do oficial, e o currículo avaliado por alunos, planos curriculares, professores, escola, etc. Assim, sua construção

²⁰⁷ SILVA, T. T. Op. Cit. – p. 90

²⁰⁸ MACEDO, Elizabeth. Op. Cit – p. 105

²⁰⁹ Idem – p.102

engloba práticas nem sempre coerentes uma vez que envolve conflitos, sendo uma construção social, cultural, individual e ideológica a partir dos pressupostos da sociedade, da cultura, do aluno e da ideologia e hegemonia. Sendo, deste modo, uma relação de poder.²¹⁰

Popkewitz ressalta que o currículo expressa temor, no caso de crianças resistentes aos moldes de escolarização vigentes que almejam o cidadão virtuoso, inovador e independente, pois as considera como uma ameaça ao futuro. Logo, o movimento de inclusão se faz com o de exclusão-abjeção, que são incorporados ao currículo, uma vez que as diferenças são vistas como desvantagens.²¹¹ Para este autor, a criança deve agir como um cosmopolita²¹² inacabado, em constante aprendizagem, comprometido com a construção social, “cuja razão e racionalidade produzem liberdade e progresso. Os princípios emancipadores, no entanto, nunca foram meramente sobre liberdade e inclusão. Eles foram gestos dúbios de esperança e medo”.²¹³ Dessa forma, enquanto a esperança do futuro está no cosmopolita inacabado, o medo se refere as crianças situadas fora do espaço cultural cosmopolita. Bem como o medo nas reformas escolares acompanha a esperança de uma sociedade inclusiva, requer estratégias de eliminação da marginalização social e econômica, fruto do fracasso de determinadas crianças nas escolas, uma vez que “todas as crianças podem aprender”. Todavia,

A inscrição da expressão *todas as crianças* não é só comprometimento ético. Ela expressa em conjunto de distinções que classificam e ordenam a unidade desde a qual é estabelecida a diferença. Essa diferença é a criança abandonada que não incorpora as qualidades do cosmopolita inacabado, do aprendiz permanente cujo modo de viver implica estimar responsabilidades nas próprias escolhas, solução de problemas e a inovação contínua. (...) A unidade de *todas as crianças* apaga a diferença, mas, simultaneamente, estabelece divisões. Se eu voltar ao aprendiz permanente e à sociedade da aprendizagem, parecerá que não há diferenças uma vez que todas as crianças resolverão problemas e trabalharão de forma colaborativa num processo contínuo de escolha e inovação. Entretanto, nesse *todas as crianças*, há distinções e diferenciações que designam as qualidades e características daquelas que não se enquadram no *todas as crianças*.

A diferença é apagada e reinscrita por meio da pesquisa que é para incluir todas as crianças.²¹⁴

²¹⁰ PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005 – p. 36-58

²¹¹ LIMA, Ana Laura Godinho e GIL, Natália de Lacerda. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz. **Educ.Pesqui.**, São Paulo, v.42, n.4, p.1125-1151, out/dez 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n4/1517-9702-ep-42-04-1127.pdf> - p. 1127

²¹² Para Popkewitz, o cosmopolitismo “implica a capacidade contínua de inovar e lidar com a mudança em processos de permanente escolha e solução de problemas. A criança age com autonomia (seemingly) e responsabilidade (hopefully) nessa contínua tomada de decisão e solução de problemas”. POPKEWITZ, Tomas. Ciências da Educação, Escolarização e Abjeção: diferença e construção da desigualdade. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n.3, p.77-98, set/dez., 2010. Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade - p. 88

²¹³ Idem

²¹⁴ POPKEWITZ, Tomas. Op. Cit. - p. 90

Logo, o político impõe suas regras e padrões de conduta sendo, então, um meio de regulação social, que definem quem somos e quem deveríamos ser. Nesse sentido, cabe a escola inserir o indivíduo na sociedade, seja pela criação de hábitos, seja pela transmissão de saberes definidos, o que irá conferir estabilidade nas relações sociais. As capacidades individuais são socialmente produzidas e disciplinadas e a incapacidade do Estado passa a ser problema atribuído ao indivíduo, mascarando a heterogeneidade do corpo social.

No caso do currículo e ensino de história, deve ser possível promover a problematização do mundo²¹⁵, objetivando a formação de sujeitos críticos, autônomos e que respeitem seu próximo, o que levaria a emancipação dos indivíduos.²¹⁶ Por meio da consciência histórica, segundo Jorn Rusen, os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história. Não falamos aqui de um simples conhecimento do passado mas de um meio de entender o presente e antecipar o futuro e de se reconhecer como sujeito histórico, capaz de agir.²¹⁷ Ou seja, todo indivíduo é capaz de interpretar historicamente seus atos e se orientar na vida prática.

2.2. Ensino de História, Direitos Humanos e o aluno em cumprimento de medida socioeducativa

Pela definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os objetivos gerais do ensino de História devem “compreender a cidadania, a participação social e política, o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando-se atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e a si o mesmo respeito”.²¹⁸ Objetivos de acordo com os valores de uma educação em Direitos Humanos.

Cynthia Araújo pontua que a EDH, entendida como uma prática emancipatória, visa a promoção de mudanças sociais cujo objetivo é a formação de sujeitos capazes de construir uma sociedade mais igualitária. Relacionando-se, assim, ao objeto da disciplina história, que são as diferentes experiências humanas no/do tempo. O ensino de história deve “ser capaz de promover uma visão crítica da realidade através da reflexão histórica, o que permitiria a

²¹⁵ MIRANDA, Sonia Regina. Op. Cit.

²¹⁶ ADORNO, Theodor W. Op. Cit.

²¹⁷ RUSEN, JORN. Op. Cit.

²¹⁸ FARIAS, Marilyn Genezareth de Oliveira. **Ensino de história e direitos humanos: uma proposta aplicada a partir do projeto Direito Humano em Cena.** Artigo Científico apresentado ao Programa de Pós-graduação Lato Sensu, Curso de Especialização em Ensino de História, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Ananindeua, Pará, 2018 – Disponível em <http://bdm.ufpa.br/jspui/handle/prefix/703?mode=full> – p. 19

percepção da realidade social construída historicamente a partir da ação dos grupos humanos em seu tempo”.²¹⁹

Certamente outras disciplinas também podem contribuir neste campo, uma vez que educar em Direitos Humanos deve ser uma prática pedagógica cotidiana. Todavia, o ensino de história apresenta algumas especificidades como a facilidade de inserção de temas relativos aos Direitos Humanos no próprio objeto da história e as concepções e funções da disciplina. Configurando-se como um espaço privilegiado para uma EDH devido a “seu potencial transformador, principalmente a partir da defesa de uma concepção de história que seja capaz de reconhecer as diferenças e promover a ampliação da cidadania e a democratização da democracia”.²²⁰ O espaço das aulas de história se apresentam como um profícuo campo de possibilidades para que os jovens reflitam, sintam e falem sobre as questões do mundo em que vivem, dos problemas sociais e políticos que afetam seus cotidianos. O que está de acordo com as Diretrizes Curriculares para Educação Básica, que define que aprender história é necessário para que crianças e adolescentes possam intervir e se tornem sujeitos históricos.²²¹

Conforme visto, os mesmos são reconhecidos como sujeitos de direitos a partir do estabelecimento do ECA. Salientamos, contudo, que esses sujeitos de direitos, são inúmeros sujeitos, com diferentes identidades a serem reconhecidas e respeitadas para que não haja homogeneização dos alunos, o que negaria as especificidades de cada um. Pois ao se negar a identidade, nega-se também o sujeito, tornando-se ser inumano.

Ressignificar as práticas e metodologias de ensino por este viés requer o engajamento docente. Em especial quando se trata de alunos em cumprimento de medida socioeducativa, o professor necessita lecionar e não criminalizar (já que “ninguém nasce bandido”), além de perceber as experiências de vida nem sempre exitosas mas construídas a partir dos enfrentamentos do cotidiano, da luta pela sobrevivência. É necessário respeitar os jovens, suas formas de expressão, os problemas das mais diversas ordens vividos no cotidiano sem a experiência de vida necessária para resolve-los e entender suas expectativas sobre suas vidas.

Por meio do saber histórico os jovens em conflito com a lei poderão desenvolver a consciência de sua história, o que influenciará em uma nova forma de ver o mundo e as pessoas.

²¹⁹ ARAUJO, Cinthia Monteiro de. Alianças entre o PNEDH e o ensino de história: concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos. **Educação**(Porto Alegre, impresso), v.36, n.1, p.67-73, jan/abr 2013, Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12321/8742> - p. 68-71

²²⁰ Idem, p. 68-71

²²¹ BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Op. Cit. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192

Criando uma outra maneira de se entender, pautada numa cultura em Direitos Humanos. Trabalhar em sala os conteúdos de trajetórias de vidas²²² e dos grupos sociais, se reconhecendo na história, vivenciando as trajetórias de vida de suas famílias, conhecendo o passado para pensar o presente e se tornar protagonistas de suas vidas é acreditar na possibilidade de transformação do mundo a partir das suas ações.

A partir das aulas de história, eles podem ser estimulados a uma participação política na escola, em casa ou nas comunidades, a contribuir na gestão escolar, nas decisões cotidianas, numa participação cidadã. Visão, novamente, em acordo com o estabelecido nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, que define a promoção da consciência política e histórica como importante no ensino de história,²²³ o que requer uma reflexão acerca do espaço da sala de aula, superando a rigidez e a verticalização. Assim, quais medidas o professor de história para adotar?

A abordagem de temas transversais²²⁴ definidos nos PCNs garante o questionamento de problemas sociais pertinentes para além dos conteúdos do currículo escolar, possibilitando o posicionamento “em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente”,²²⁵ o que é de grande importância durante a educação básica, momento em que os jovens constroem valores e comportamentos. Logo, a valorização de uma atitude crítica potencializa o aprendizado para que o mesmo seja empregado de forma responsável.²²⁶ Para tal, o professor deve ser capaz de ouvir seu aluno, de forma respeitosa e ética, com um olhar envolto em empatia e entender que partem de um universo próprio, com expectativas próprias para então construir, as suas intervenções no mundo.

²²² Como metodologia de trabalho em sala de aula, sugerimos a montagem de Ateliês Biográficos, “escrevem a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) do sujeito e visa fazer emergir seu projeto pessoal”, coincidindo assim a proposta de ressocialização dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa. DELORY-MOMBERGER, Cristine. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projetos. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, n.2, p.359-371, maio/agosto, 2006. Apud ULHOA, Tatiana Silsa da Silva e FILHO, Wolney Honório. Ateliê Biográfico e Formação Continuada do Professor. **Anais do Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão – CONPEEX (2013)/ UFG.** Disponível em

http://eventos.ufg.br/SIEC/portalproec/sites/site7201/site/artigos/01_pibic/pibic_miolo_10.pdf

²²³ BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais.** Op. Cit.

²²⁴ Segundo definição do PCN, a transversalidade refere-se à dimensão didática e a “possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade)”. Ela se relaciona a interdisciplinaridade, que refere-se a abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, uma vez que possibilita uma compreensão mais abrangente dos diferentes objetos de conhecimento. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997– p.31 – Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>

²²⁵ FARIAS, Marilin Genezareth de Oliveira. Op. Cit., p. 20

²²⁶ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética.** Idem, p.31-34

2.2.1. Proposta de atividades em sala

Neste sentido, diversos trabalhos podem ser desenvolvidos. Algumas iniciativas para a educação em Direitos Humanos estão disponíveis na internet²²⁷, principalmente no que diz respeito a criação de uma cultura universal em Direitos Humanos. Para turmas de 6 e 7 anos, a introdução da temática Direitos Humanos, poderá ser realizada de forma mais lúdica, por meio de jogos de adivinhação; de perguntas e de memórias; pela criação de um mural informativo sobre os Direitos Humanos, explicitando o que são, para que existem e o impacto na vida dos alunos; a montagem de uma “árvore da vida”, na qual as folhas podem ser os direitos essenciais a uma vida digna e as raízes representarem metaforicamente o que favorece o florescimento ou a morte da árvore; a abordagem de datas comemorativas, como o dia da consciência negra ou o dia do índio também encontram espaço para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao tema. De forma a caminhar com os currículos, sugerimos para as turmas de 8.º ano que se explore a questão da passagem de súditos para cidadãos. Para turmas de 9.º ano, ao falar sobre 1.ª República, que se aborde a questão da “menoridade” dos meninos mais pobres, através de uma contextualização da época.

Para além, citamos alguns temas da disciplina história que podem ser utilizados para o trabalho acerca dos Direitos Humanos, tais como as revoltas que ocorreram no período regencial (Cabanagem, Sabinada, Farrapos, Balaiada), e as do período republicano (Vacina, Canudos, Contestado, Cangaço, Chibata) destacando os movimentos populares e lutas sociais ou ausência do Estado para a garantia de uma vida digna; a ditadura varguista e a aquisição das leis trabalhistas; o direito ao voto das mulheres e analfabetos ao longo da história brasileira, o que abarca questões sobre direitos políticos; as lutas religiosas de período moderno; a conquista do novo mundo, bem como o estudo dos povos da antiguidade, ao abordar o respeito ao outro; etc.

Ressaltamos que a contextualização da noção de processo e de temporalidade no ensino de história são de vital importância, em especial devido aos temas históricos serem fragmentados, seja nos livros didáticos, nos planos de ensino ou na organização da própria disciplina Histórica que trabalha com a noção de tempo cronológico e linear. Interpretar o

²²⁷ Como exemplo, temos o site <https://anistia.org.br>, da Anistia Internacional Brasileira, que fornece material a educadores interessados na temática dos Direitos Humanos. No site sur.conectas.org, é possível acessar a Revista Internacional de Direitos Humanos (SUR), que aborda diversos assuntos e possibilita reflexões sobre o tema. E em observatoriodhemfoco.com.br há um link de “material pedagógico” no qual é possível encontrar diversas sugestões de atividades.

tempo de forma unívoca contribui para pensar a historiografia numa sucessão temporal totalmente homogênea, que carrega uma concepção de tempo que está associada a uma narrativa única.

Cabe ao professor de história problematizar e ampliar essa percepção de tempo, com suas diferentes ressignificações, com rupturas e descontinuidades, estabelecido de diferentes formas em diferentes lugares, conforme bem aponta Koselleck.²²⁸ Assim, na representação da história, o professor articula elementos temporais como sucessão, duração, simultaneidade, mudanças e permanências. Exemplo é a abordagem de temas como a Revolução Francesa, a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estão inter-relacionados na mesma caminhada histórica que os tornaram possíveis de acontecerem.²²⁹

2.3. Abordagem de temas sensíveis nas aulas de história

Durante muito tempo evitou-se a abordagem de determinados temas nas aulas de história, principalmente da mais recente, cujas disputas de memória ainda estão em curso. Cenário que começa a se modificar no atual contexto a fim de combater as desigualdades e as injustiças sociais enfrentadas pelas crianças e adolescentes. O ensino de história torna-se, assim, um lugar de resistência, de defesa dos direitos humanos e de criação de um novo projeto de sociedade.²³⁰

Corroborando com tal perspectiva, Durval Muniz de Albuquerque Júnior defende que “a história serve para produzir subjetividades humanas, para humanizar, para construir e edificar pessoas, (...) um ser não apenas formado, mas informado, de um ser sensível fazer um ser sensibilizado”.²³¹

Um dos caminhos para essa sensibilização é a abordagem de temas indizíveis ou indesejados como, por exemplo, a tortura, a maioridade penal, os movimentos migratórios, a corrupção, o papel do Estado na sala de aula.²³² Em suma, de evidências sensíveis comuns ao

²²⁸ KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC RJ, 2006

²²⁹ FRAZEN, Douglas Orestes. Ensino de história numa perspectiva de Direitos Humanos: Métodos e abordagens possíveis no ambiente escolar. *Fronteiras: Revista de História*. Dourados, MS, v.17, n.30, p.11-26, Jul/Dez, 2015

²³⁰ ANDRADE, Juliana Alves; GIL, Carmem Zeli de Vargas; BALESTRA, Juliana Pirola. Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis. *Revista de História e Ensino*, v.7, n13, 2018. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/13/showToc> - p. 5

²³¹ ALBUQUERQUE JUNIOR *Apud* ANDRADE, Juliana Alves; GIL, Carmem Zeli de Vargas; BALESTRA, Juliana Pirola. Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis. *Revista de História e Ensino*, v.7, n13, 2018. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/13/showToc>

²³² Idem

grupo social.²³³ Fernando Seffner e Nilton Pereira esclarecem que as questões sensíveis²³⁴ contribuem para a discussão sobre o pertencimento e autoafirmação,²³⁵ ou seja, estão no âmbito da discussão sobre Direitos Humanos. O Parecer n.8/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) sugere que as metodologias de ensino na educação básica, na perspectiva dos Direitos Humanos, podem:

A Educação em Direitos Humanos tem por escopo principal uma formação **ética, crítica e política**. A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional.

A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos.

A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. Vale lembrar que estes aspectos tornam-se possíveis por meio do diálogo e aproximações entre sujeito biopsicossociais, históricos e culturais diferentes, bem como destes em suas relações com o Estado”

Uma formação ética, crítica e política (in)forma os sentidos da EDH na sua aspiração de ser parte fundamental da formação de sujeitos e grupos de direitos, requisito básico para a construção de uma sociedade que articule dialeticamente igualdade e diferença.²³⁶

Versar sobre temas sensíveis requer um ambiente escolar propício, no qual professores e alunos sintam-se seguros a falar e a ouvir e a consciência de que existe um amparo legal nesta atuação, conforme visto no início da dissertação.

Segundo Fernando Seffner e Nilton Pereira , abordar temas sensíveis contribui para superação de um currículo “eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista”, quando se coloca em questão um “passado vivo, que tem a ver com a insistência de um passado que não passa e que, desse modo, desestrutura a temporalidade progressiva e

²³³ ANDRADE, Juliana Alves; GIL, Carmem Zeli de Vargas; BALESTRA, Juliana Pirola. Op. Cit.

²³⁴ A definição do que seria sensível, segundo Fernando Seffner e Nilton Pereira, é uma operação de poder, “que se delimita no campo do dizível, que ‘determina as relações entre fazer, dizer, ver, ouvir e pensar’ e que muda com o tempo, a idade, o lugar ou o ponto de vista”. PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de história: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista de História e Ensino**, v.7, n13, 2018. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427> - p. 20

²³⁵ Idem, p. 20

²³⁶ BRASIL. Parecer n.8/2012. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**, Ministério da Educação – p. 9 Disponível em http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/4.1-_dcn_-_dir.humanos_-_parecer_cne-cp_08-2012.pdf

evolucionista da História eurocentrada”.²³⁷ Então, para os autores, não basta apenas utilizar questões sensíveis em sala. É preciso pensar como se estruturará a aula de história e, como sugestão, tem o uso do passado vivo. Por meio dela haverá um reconhecimento e a diferença, por meio da experiência que pode ser sentida.

Eis, portanto, duas urgências no ensino de história para os direitos humanos: se, por um lado, compreendemos que precisamos organizar um currículo ou mesmo uma aula de história que de conta dos temas desestruturantes da vida dos jovens e da sociedade brasileira nos tempos atuais – que lhes permita compreender o que é o presente e como se orientar nele, construir uma identidade, criar referenciais-, por outro lado, é necessário para a aprendizagem histórica outro salto, que é pensar a diferença na forma da alteridade. Ou seja, “aprendo sobre mim mesmo na relação com o outro, mas, sobretudo, aprendo com o outro a experiência que nunca tive”, e é isso o que permite a movimentação no tempo em direção ao futuro para novas experiências.²³⁸

Ou seja, supera o ponto de vista cronológico e evolucionista para construir uma nova temporalidade, na qual o passado irá coexistir com o presente, possibilitando novas aprendizagens que gerarão transformações subjetivas. “Dessa forma, temos um passado vivo que se prende ao presente como residualidade ou como remanescência²³⁹, constituindo o ser do paradoxo temporal. As aulas de história se põem a tomar como conteúdo de ensino e aprendizagem as residualidades do passado que não passam, que se estendem ao presente e que habitam a memória, constituindo experiências.”²⁴⁰ O que vai muito além de apenas transmitir conteúdos. A aula de história deve conseguir causar sensações.²⁴¹ Verena Alberti pontua que a abordagem de temas sensíveis não objetiva apenas chocar o aluno mas sim promover a reflexão.²⁴² É preciso discutir os problemas que afligem as pessoas e a história contribui a essa problematização ao possibilitar formas para o entendimento do sistema. Dessa forma,

É preciso muita disposição e engajamento para produzir tanto a curiosidade quanto a vontade de se envolver plenamente em questões que, provavelmente,

²³⁷ Idem, p. 20

²³⁸ Idem, p. 21

²³⁹ Os autores esclarecem a preferência pelo termo residualidade ou remanescência ao invés de permanente pois este último remeteria a algo fixo e inalterável que permaneceu. Quando, em verdade, a intenção é “pensar nas diversas apropriações que historicamente se deram com esses passados que insistem no presente”. Idem, p. 24

²⁴⁰ Idem, p. 23

²⁴¹ Idem, p. 22-24

²⁴² ALBERTI, Verena. **O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversos**. Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014. Disponível em <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/17189/palestra%20Verena%20Alberti%20seminario%202014%20Caico.pdf> – p. 3

exigirão lidar com emoções, tomada de posição, raciocínios complexos e resolução de conflitos. Os estudantes precisam vivenciar situações de aprendizagens que impliquem refletir sobre suas próprias representações, imaginários e emoções. Assim, eles são incentivados a tomar posições, a identificar-se e a interagir com identidades e posições diferentes das suas, e a história passa a ser vista como uma forma de conhecer o mundo para o qual estão crescendo.²⁴³

Neste raciocínio, os temas sensíveis não são previamente selecionados. Eles são “fruto de uma relação entre passado e presente, entre o programa de história e as marcas das culturas juvenis e do contemporâneo.” Exigindo um professor de história sensível e atento ao mundo de seus alunos e a consciência da maior riqueza dos debates no lugar da busca de verdades absolutas, da importância do trato na concepção dos direitos humanos e da busca pela transformação de identidades. É importante

pensar a aula de história animada pela noção de *modus vivendi*, valorizando nela um elemento fundamental de sua história, que é a disposição para a capacidade de construir acordos entre indivíduos e grupos cujas opiniões diferem, disposição que entende o espaço público como local de negociação intensa entre projetos diferentes e legítimos. Tal dinâmica vai muito além do que em geral se afirma sobre a inclusão e a diversidade. Não se trata apenas de “reconhecer” que o outro é diferente, e “aceitar” que ele seja incluído. Trata-se de realizar um movimento de forte alcance pedagógico, de colocar-se na posição do outro e aceitar modificações na sua própria posição tendo em vista a existência do outro. As narrativas da história deslocam nossas narrativas pessoais, e esse é o valor de seu estudo, é para isso que se estuda história, e não para simples conhecimento de registros do passado.²⁴⁴

Carmem Gil e Jonas Eugenio ressaltam que temas sensíveis estão presentes nos debates da sociedade e nas mídias, sendo objeto de controvérsia.²⁴⁵ Neste ponto, relembremos as reportagens do jornal O Globo, expostas no capítulo anterior. Se não há reflexão para o problema social vivido pelo jovem que cometeu algum ato infracional, ele permanecerá como um ser a parte do mundo escolar, pertencente ao mundo penal, o “outro do outro”. Abordar os temas sensíveis contribui para que as simplificações da narrativa histórica sejam superadas e a sociedade possa se entender multicultural. Formando não apenas o aluno crítico mas envolvido com a justiça social e defesa dos direitos humanos.²⁴⁶ Quando o professor se compromete, a

²⁴³ ANDRADE, Juliana Alves; GIL, Carmem Zeli de Vargas; BALESTRA, Juliana Pirola. Op. Cit., p. 8

²⁴⁴ PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Op. Cit., p. 29

²⁴⁵ GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v.7, n.13, p. 139-159, 2018. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430/273> - p. 4-5

²⁴⁶ GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v.7, n.13, p. 139-159, 2018. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430/273> - p. 4-5

percepção antes naturalizada transforma-se em foco de debate, o que contribui para tornar a escola democratizante, com o compromisso de formar indivíduos que atuarão como atores sociais, com respeito a liberdade do outro, dos direitos individuais e que combatam preconceitos e discriminações.

2.4. Formação inicial e formação continuada

Conforme visto ao longo desta dissertação, a temática dos Direitos Humanos permanece como mote sensível. Nas décadas de 1970 e 1980, sua abordagem limitava-se a um público alvo específico de jovens e adultos, na condição de uma educação não formal²⁴⁷ com objetivo de construir uma sociedade democrática e justa. Com o processo de redemocratização, a EDH começa a se propagar em meios escolares e como conscientização militante principalmente através de ações de organizações não governamentais e outras instituições, englobando na década de 1990, como público-alvo, as crianças e os adolescentes.

Ainda neste período, segundo Célia Maria Fernandes Nunes resgatou-se o papel do professor para além da vida acadêmica, ao considerar o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão, logo, a considerar suas trajetórias de vida e a construção de saberes desenvolvidos pelos mesmos, reelaborados em confronto com a prática vivenciada, a partir da reflexão na e sobre a prática.²⁴⁸

Alcança o ensino superior, de forma mais explícita, em 2010 quando houve a implementação do plano de ação do PMEDH (2010-2014) em âmbito internacional e, no nacional, no PNDH fase 3 (2009-2010) bem como nas DNEDH (2012).²⁴⁹

Em 2015 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, aplicadas para o exercício da docência na educação infantil, ensino fundamental e médio, bem como as modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), com vistas a melhoria da qualidade social da educação e

²⁴⁷ Uma das principais instituições foi a Comissão da Justiça e Paz, vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). NUNES, Eduardo Silveira Netto; ANDRADE, Juliana Alves de. Aprender e Ensinar os princípios dos Direitos Humanos nas universidades brasileiras: Histórias dos (as) professores (as) de História. **Revista História Hoje**, v7, n.13, p. 34-59, 2018. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/439/259>

²⁴⁸ NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, abril/2001

²⁴⁹ NUNES, Eduardo Silveira Netto; ANDRADE, Juliana Alves de. Op. Cit.

valorização profissional. Segundo as mesmas, a formação continuada objetiva a reflexão sobre a prática educacional e o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.²⁵⁰

Já em 2016 um acordo entre o Ministério da Justiça e Cidadania e o Ministério da Educação, denominado Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos (PNUDH) ²⁵¹, visou a implementação, de forma transversal e interdisciplinar no âmbito do ensino ²⁵², da pesquisa ²⁵³, da extensão ²⁵⁴ e da gestão²⁵⁵, de uma EDH nos cursos de graduação e pós-graduação, com fins de se reduzir a pobreza, o preconceito, a discriminação e a superação da violência.²⁵⁶ Tendo como ações, entre outras,

I-O aprofundamento da temática de Educação em Direitos Humanos e cultura de paz na organização da atividade acadêmica das Instituições de Ensino Superior (IES), por meio da criação, desenvolvimento, apoio ou fortalecimento de: a) conhecimentos concernentes à Educação em Direitos

²⁵⁰ BRASIL. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015.** Op. Cit.

²⁵¹ Os autores Eduardo Nunes e Juliana Andrade ressaltam que, das “2.400 IES do país, (...) apenas 177 aderiram ao pacto”. Idem

²⁵² “No âmbito do ensino, incluir, nos projetos pedagógicos dos cursos, nas matrizes curriculares de todos os cursos e nas atividades curriculares, a temática dos Direitos Humanos e da cultura de paz como conteúdos preferencialmente obrigatórios, complementares e adaptáveis, por meio de seminários, projetos, centros de interesse e atividades interdisciplinares como componentes curriculares obrigatórios ou optativos, ou ainda de maneira mista, combinando mais de um modo de inserção por meio da pluralidade pedagógica e do diálogo com várias áreas de conhecimento, além de promover a formação continuada dos educadores e técnicos-administrativos na temática dos Direitos Humanos e da cultura de paz, por meios presenciais e a distância”. BRASIL. **Acordo de cooperação que entre si celebram o Ministério da justiça e Cidadania e o Ministério da Educação, para a instituição do Pacto Nacional Universitário pela promoção do Respeito a Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos.** Disponível em <http://edh.mec.gov.br/pacto/images/arquivos/acordo-cooperacao-pacto-universitario.pdf> - p. 3

²⁵³ “No âmbito da pesquisa, promover política de incentivo que propicie o crescimento e o fortalecimento de programas de pós-graduação em Direitos Humanos, a realização de estudos e pesquisas, mediante, por exemplo, a criação de laboratórios e/ou núcleos de estudos e pesquisas – com diversas metodologias de ensino, inclusive empíricas – com atuação nas temáticas que propiciem o enfrentamento de situações de violência e de estereótipos de gênero, étnico-racial, religião, origem, idade, situação social, econômica e cultural, orientação sexual e identidade de gênero (LGBT), combatendo a discriminação e a intolerância com grupos em situação de vulnerabilidade, a exemplo de pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades (superdotacao), pessoas idosas, população em situação de rua, povos indígenas, quilombolas, ciganos, população ribeirinha, varzanteiros, pescadores, povos e comunidades tradicionais de matrizes africanas, população em privação de liberdade, dentre outros” Idem, p. 3

²⁵⁴ “No âmbito da extensão, atender a demandas não só formativas, mas também de intervenção, por meio da aproximação com os segmentos da sociedade em situação de violência, de vulnerabilidade e de violação de direitos, com os movimentos sociais, instancias participativas (conselhos de direitos, conselhos gestores, fóruns de Direitos Humanos, dentre outros), entidades de classe e gestão pública, além de assessorar governos, organizações sociais e a sociedade na implementação dos Direitos Humanos como forma de contribuição para o exercício da cidadania e para a consolidação da democracia”. Idem, p.3

²⁵⁵ “No âmbito da gestão, incorporar os Direitos Humanos na cultura e na gestão organizacional e institucional, na mediação de conflitos, na forma de lidar e reparar violações por meio de ouvidorias e comissões de Direitos Humanos, na representação institucional e intervenção social junto às esferas públicas de cidadania, a exemplo da participação em conselhos, comitês e fóruns de direitos e políticas públicas”. Idem, p. 3

²⁵⁶ Idem

Humanos e cultura de paz nas matrizes curriculares de forma transversal, como conteúdo específico, ou de maneira mista; b) componentes curriculares em Direitos Humanos e cultura de paz nos cursos das diferentes áreas de conhecimento; c) cursos de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu) com foco em Direitos Humanos; d) transversalidade dos Direitos Humanos nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das IES; **e) atividades acadêmicas com foco na temática de Direitos Humanos nos cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de profissionais da educação que considerem a abordagem da Educação em Direitos Humanos; f) realização de trabalhos de conclusão de curso, em nível de graduação e de pós-graduação lato sensu, dissertações de mestrado e teses de doutorado na temática dos Direitos Humanos; g) parcerias com organizações da sociedade civil, instancias participativas (conselhos de direitos, conselhos gestores, etc), associações e instituições públicas e privadas dedicadas aos Direitos Humanos e movimentos sociais que militem na área de Direitos Humanos, com o objetivo de formar núcleos de pesquisa dialógicos; h) núcleos, comissões, grupos e linhas de pesquisa com atuação em Direitos Humanos; i) levantamento, produção e difusão de dados sobre violações de Direitos Humanos nas IES e mensuração dos índices de violência; e/ou j) projetos de extensão em Direitos Humanos e clínicas universitárias de Direitos Humanos (grifo meu)**

(...)

III-O fomento ao **uso de novas tecnologias da informação para a troca de conhecimentos e para a discussão sobre Direitos Humanos**, permitindo e desenvolvendo, por exemplo, recursos como *websites*, *e-learning*, programas de aprendizagem *on-line*, *e-fóruns*, conferências *via web*, acesso a bibliotecas virtuais sobre o tema e programas de ensino a distância²⁵⁷ **(grifo meu)**

O trabalho apresentado nesta dissertação vai de acordo com o proposto pelo pacto e ratificados pelo PNEDH, ao fornecer uma formação continuada aos profissionais do ensino de história por meio do ensino a distância. Pensar na formação dos professores, dentro da lógica de uma EDH, visa formar profissionais que possam contribuir para uma sociedade mais justa, que sejam atuantes e atentos ao universo que os cerca, construindo valores que visam a práxis transformadora da sociedade, perpassando os espaços da educação superior.

É necessário que nos ambientes de formação dos professores haja diálogo com os valores dos direitos humanos, uma vez que apenas a tematização da EDH não garante uma ação educativa eficaz. Assim, muito mais que discursos e informações, as ações educativas devem ser comprometidas com ideais e valores de cidadania, da democracia e dos direitos humanos. Uma vez que

como alguém que não se respeita, que não respeita os seus próprios direitos, que às vezes nem os conhece e que não sabe defende-los, poderia ensinar outro alguém sobre o exercício de algum direito ou sobre qualquer outro conteúdo de forma crítica e emancipadora? Ou como alguém que está desacostumado a ser ético pode agir socialmente com justiça? Ou, ainda, como um professor

²⁵⁷ Idem, p. 3-5

que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que possa ser, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam defender os seus direitos civis, sociais e políticos.²⁵⁸

Por isso o foco na formação de professores, a fim de contribuir na forma de se conceber e atuar na educação. Para que os Direitos Humanos não se limitem a ser apenas tema gerador de aulas ou de discursos pedagógicos mas que possam nortear toda a prática escolar e as ações efetivas. Ou seja, é preciso fortalecer o conhecimento e inspirar os docentes para que as condutas no cotidiano coincidam com o discurso. Caso contrário, a ideia de se formar para a cidadania vira uma expressão vazia e sem sentido real.

Outro aspecto importante na formação docente é a sensibilidade do olhar as questões pertinentes da sociedade brasileira. Neste caso, propõe-se uma EDH pela perspectiva do Sul, baseada nas pedagogias críticas. Pedimos licença para transcrever a proposta metodológica de Susana Sacavino, relativa a ação do professor por essa concepção:

1) Pedagogia da Indignação – parte da necessidade de desnaturalizar a realidade em que vivemos e os fenômenos que nos atravessam cotidianamente nas diversas esferas da vida – familiar, técnica, profissional, econômica, relacional, afetiva-, de modo a “desenvolver subjetividades com capacidade de identificar e reconhecer na realidade e indignar-se pelas violações dos direitos e da vida”, e também, ao desenvolver essa consciência das violações, perceber a importância das “ações concretas de defesa, denúncia” e construção de outra sociabilidade, contrária à “passividade, apatia e desesperança”.

2) Pedagogia da Admiração – “implica a consciência e a capacidade de valorização da vida em todas as suas dimensões, de todos os seres vivos e do planeta, individual e coletivamente”; no estímulo ao desenvolvimento de uma “nova ética das relações com o meio e com o outro” confrontando a “degradação ambiental”, a “cultura da violência”; estimula a consciência da “história como possibilidade e como processo sempre em construção”, e portanto a dinâmica sócio-histórica como fruto da construção dos seres humanos – sendo, desse modo, “também uma pedagogia da esperança”.

3) Pedagogia da Memória – pressupõe que “memória e história são dimensões importantes na relação com a luta e a conquista dos Direitos Humanos e nos processos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais em que eles se desenvolvem”, e diante do presentismo – a noção de que tudo advém do presente – e por ele pode ser explicado e compreendido, fomenta a opacidade das relações sociais e das construções – positivas ou negativas – das realidades; necessita vitalizar a consciência da construção dos processos sócio-históricos por sujeitos reais, que dramaticamente vivem suas experiências individuais e coletivas; nessa construção há opressores, há resistentes, há “vencidos”, há “vencedores”, há violência, há libertação e conquistas, todos substratos da dinâmica tensa e conflituosa do passado e do presente e que não pode ser negligenciada na educação em direitos humanos;

²⁵⁸ PADILHA, Paulo Roberto. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n.2, p.23-35, jul./dez. 2008. Disponível em http://www.dhnet.org.br/educar/textos/padilha_edh_otica_paulo_freire.pdf

existe a premência da lembrança para os “países latino-americanos” que convivem com a “cultura do silêncio” e a “impunidade”, e que manter “viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguição política, tortura, escravidão, genocídio, desaparecimentos” é indispensável para forjar a cultura do “nunca mais” tendente a construir uma “nova cultura” e “sociedades verdadeiramente democráticas, humanas, justas e solidárias”.

4) Pedagogia do Empoderamento dos sujeitos sociais discriminados – considera que “em contextos como o nosso, que historicamente construíram suas sociedades afirmadas na exclusão do diferente”, os setores e as pessoas “subalternizados ou silenciados” precisam empoderar-se, reconhecendo-se como “atores” sociais ativos e “sujeitos” de direitos, capazes de reivindicarem a implantação de políticas públicas e confrontarem situações de violações de direitos, além de serem partícipes dos processos e situações que os envolvam, inclusive a educação em direitos humanos – ou seja, os envolvidos nessa educação não são apenas receptáculos mas agentes da história e da sua educação.

5) Pedagogia de Convicções Firmes – relaciona-se à tenacidade e assertividade da motivação e da aderência à defesa e promoção dos direitos humanos, através da educação, na certeza de que essa educação envolve um compromisso “ético de promover e defender a vida em todas as suas dimensões, a solidariedade, a justiça, a esperança, a capacidade crítica, a liberdade, o diálogo, o reconhecimento da diferença, a indignação”; implica “construir personalidades assentadas” em “valores” e “responsabilidades” decorrentes da “experiência de ser sujeito de direito e ator social”; significa, por fim, “promover processos sociais profundos de mudança de mentalidade nas sociedades”, ou seja, uma educação comprometida e envolvida intensamente com o mundo real e as utopias de um mundo melhor, tencionando o dado como fruto das ações humanas, e o possível como espaço de esperança.²⁵⁹

Acrescida ainda da sugestão de Carbonari:

6) Pedagogia/princípio Dialógico (ou dialogicidade) - Considerando que a educação em direitos humanos não se propõe a “ensinar” burocraticamente, mas ao seu fazer, o seu praticar essa educação, ou seja, a atuação do docente deve também materializar essa “nova cultura” ambicionada de ser construída, a relação a ser estabelecida com os sujeitos-alunos precisa ser radicalmente dialógica. Essa radicalidade é sintetizada por Carbonari quando diz que “o diálogo não é uma metodologia, uma forma de abordagem, um modo de fazer, o diálogo é um jeito de ser, o que implica uma postura ética, política e pedagógica”; o autor complementa: “mais do que uma qualidade, a dialogicidade é uma exigência substantiva do modo de ser que se afirma contra a opressão, que se afirma como prática da liberdade, como construção da libertação”²⁶⁰

²⁵⁹ SACAVINO, Susana. *Apud* NUNES, Eduardo Silveira Netto; ANDRADE, Juliana Alves de. Op. Cit.

²⁶⁰ CARBONARI, Paulo César. *Apud* NUNES, Eduardo Silveira Netto; ANDRADE, Juliana Alves de. Op. Cit.

Contudo, há muito entraves a se superar. Selma Pimenta ressalta que, na formação inicial dos docentes, dificuldades como o currículo e atividades de estágio com um viés burocrático em muito diferem da realidade das escolas e comprometem a qualificação pois

dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como pratica social lhes coloca no cotidiano.²⁶¹

Assim como na formação continuada na qual cursos de atualização dos conteúdos, muitas vezes, não dão conta de uma mudança na prática docente e pedagógica escolar, logo do fracasso escolar. Segundo a autora, é preciso pensar na formação da identidade profissional do professor, com os saberes que configuram a docência.²⁶²

A identidade profissional do professor não é algo imutável mas sim um “processo de construção do sujeito historicamente situado”, com consciência do significado social da profissão, da necessidade de constante revisão dos significados sociais do ofício e das tradições. Influencia ainda, nessa construção, o significado dado pelo docente à sua atividade cotidiana a partir dos valores que carrega, do seu lugar de fala, de seus saberes, de suas representações e experiências. Assim, a educação faz parte de um processo de humanização.²⁶³ Neste sentido, o professor ao pensar a educação por uma perspectiva dos Direitos Humanos, deve privilegiar a participação ativa dos alunos na construção de seus conhecimentos, de forma a proporcionar a problematização, a participação e o diálogo.

²⁶¹ PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. R. Fac. Edu., São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul/dez 1996 – p.75

²⁶² Idem, p. 75

²⁶³ Idem, p. 75

III PROPOSTA DE CURSO DE EXTENSAO

3.1. Apresentação

Objetivo geral: Auxiliar na qualificação dos docentes de história que atuam com alunos que cumprem medida socioeducativa para que se desenvolva a capacidade de visualizarem o mundo que os cerca sob a perspectiva dos Direitos Humanos. Entendendo tanto a si quanto aos alunos como agentes de um processo histórico no qual o ensino de história apresenta-se como uma ferramenta de transformação.

Assim, o curso será dividido em dois módulos:

- 1) Direitos Humanos
- 2) Ensino de História

Público-alvo: Graduandos e professores de história e pedagogia.

Justificativa: Atender a meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE)²⁶⁴, qual seja,

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art 61 da lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam ²⁶⁵

Bem como atender ao PNDH-3 que define, no Eixo Educação e Cultura em Direitos Humanos, a formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância.²⁶⁶ E, ainda, atender a meta 16 do PNE, qual seja,

²⁶⁴ Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13005, foi elaborado em 2014, com vigência por 10 anos e tem como diretrizes: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos (as) profissionais da educação; promoção dos princípios do **respeito aos direitos humanos**, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. **(grifo meu)**. BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

²⁶⁵ Idem

²⁶⁶ BRASIL. Decreto n.7.037, de 21 de dezembro de 2009. Programa Nacional de Direitos Humanos. Op. Cit.

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e **garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.**²⁶⁷ (grifo meu)

Estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível

Metodologia: O curso proposto baseia-se no Ensino a Distância, a fim de atingir o maior número possível de participantes. Será realizada uma abordagem crítica como elemento permeador deste curso e a ativa participação do aluno. Atividades como estudo de caso, com uso de comparações entre o filme Capitães de Areia e notícias de jornais, e a análise de letras de músicas que abordem o tema, são sugestões apresentadas como meios de interatividade dos alunos com o conteúdo apresentado.

Bibliografia: Ao longo do curso são descritas as legislações em acordo com o assunto abordado e os autores utilizados. Ao final de cada módulo é apresentado um banco de sugestão de leituras e de recursos virtuais como fontes de pesquisa, notadamente sites de órgãos e organizações nacionais e internacionais.

Material didático: Elaborou-se um material de acesso *online* de maneira flexível permitindo a adaptação do programa a rotina de estudos e trabalho enfrentados por grande parte dos docentes do país. O aprofundamento no tema se dará por meio de leitura em material de apoio, com sugestão de leituras extras.

A participação efetiva do participante do curso é incentivada em todos os módulos. Buscou-se realizar uma contextualização da temática proposta, o estabelecimento de links com a realidade vivida por grande parte dos docentes. As aulas seguem um modelo expositivo, com

²⁶⁷ BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Op. Cit.

atividades ao fim de cada subitem. Por meio dessas atividades, haverá a problematização e os participantes são convidados a não eternizar seus conceitos pré-estabelecidos, mas sim de desenvolver suas capacidades de análise e de uma prática docente engajada. Nesse sentido, serão apresentadas cinco atividades com questões relativas ao apresentado ao longo da leitura e questões que incentivam o posicionamento crítico, a criatividade e o respeito. E ainda a proposta de desenvolvimento de uma sequência didática ao participante do curso. Para tal, utilizamos o recurso de filme, músicas e notícias de jornal de grande circulação no país.

Avaliação: O primeiro módulo apresenta cinco aulas, cada qual com um conjunto de cinco questões cada, totalizando 25 pontos. O segundo módulo, propõe-se a montagem de uma sequência didática, com valor de mais 5 pontos. Totalizando 30 pontos totais.

Carga horária total: 10 horas e 30 minutos, distribuídos ao longo de 6 semanas. Sugere-se que o participante dedique-se duas vezes por semana para concluir o curso no tempo definido.

3.2. Módulos do Curso:

MODULO 1: Direitos Humanos

Aula 01: Direitos Humanos

Objetivos específico: Apresentar o conceito de Direitos Humanos

Conteúdos:

- O que são Direitos Humanos
- Interpretação acerca dos Direitos Humanos

Duração: 1 encontro de 1h30min

Desenvolvimento: Inicialmente será exibido o vídeo *What are Human Rights*²⁶⁸ para reflexão do significado do termo “vida digna” e a dificuldade de concretização por grande parte

²⁶⁸ Video organizado por TED Ed- Lessons Worth Sharing – Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=nDgIVseTkuE>

da população. Posteriormente, novo vídeo²⁶⁹ será exibido, no qual Boaventura Santos realiza uma breve análise sobre a interpretação acerca dos Direitos Humanos. Neste primeiro momento intentamos a sensibilização do participante para a concretização da temática ao propormos um estudo de caso.

Recursos e materiais necessários: internet, exibição do vídeo “*What are human rights*” e trecho de entrevista com Boaventura Santos. Como material de apoio, sugerimos a leitura de: A Era dos Direitos, de Norberto Bobbio; O que são Direitos Humanos?, de Joao Ricardo Dornelles; Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento, de Boaventura de Souza Santos.

Avaliação: Composta de cinco questões discursivas relativas ao conteúdo abordado, sendo a última um estudo de caso sobre o assassinato de Liana Friedenbach, ocorrido em 2003, por um jovem menor de idade.

Aula 02: Histórico dos Direitos Humanos

Objetivos específico: Informar o histórico dos Direitos Humanos

Conteúdos:

- Influência da Ilustração para a noção moderna dos Direitos Humanos
- Principais marcos históricos
- Apresentação da Declaração Universal dos Direitos Humanos
- Geração de Direitos
- Características dos Direitos Humanos

Duração: 2 encontros de 1h30min

Desenvolvimento: Neste momento propomos a leitura prévia dos tópicos 1.1.O que são Direitos Humanos? e 1.2.Histórico dos Direitos Humanos e sua universalização desta dissertação. O participante será conduzido por uma breve história dos Direitos Humanos, culminando com a apresentação da DUDH, de forma a entender como o homem torna-se sujeito

²⁶⁹ Entrevista ao cientista político Marcos Woortmann ao professor catedrático da Universidade de Coimbra e Coordenador do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa, Boaventura de Souza Santos. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=I-vERfaN4sI>

de direitos, adquiridos paulatinamente ao longo da história. São apresentadas as características dos Direitos Humanos e um breve debate sobre sua universalização.

Recursos e materiais necessários: internet, texto da dissertação, Execução da música “Garoto Peregrino”, de Coronel Narcizinho e os Brasas do Forró:

“Eu tenho dó quando vejo
Um garoto peregrino.
Eu também já sofri muito,
No meu tempo de menino.
Menino que anda descalço
Cabelo despenteado
Apanhando xepa na feira
Ganhando (inaudível) regado (inaudível)
Menino que tem malícia
E vive (inaudível)
E, quando vê a polícia,
Sai correndo apavorado.
Menino que pula de costas
Embala osso de trem
O seu nome não se sabe
Nem de onde ele vem.
Menino que vende bala
Paçoca de amendoim
No meu tempo de menino
Eu também sofri muito assim”

Como material de apoio, sugerimos a leitura de: Direitos Humanos: História, teoria e prática, de Giuseppe Tosi; da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos

Avaliação: Composta de cinco questões relativas ao conteúdo abordado, sendo a última uma análise a luz dos Direitos Humanos, da letra da música “Garoto Peregrino”.

Aula 03: Direitos Humanos no Brasil

Objetivo específico: Sensibilizar o olhar para a presença dos Direitos Humanos na legislação brasileira

Conteúdos:

-Legislação em âmbito nacional: Constituição de 1988, Plano Nacional de Direitos Humanos, Lei de Diretrizes e Bases e Deliberação 02/2015

Duração: 2 encontros de 1h30min

Desenvolvimento: Neste momento propomos a leitura prévia do tópico 1.3. Direitos Humanos no Brasil desta dissertação. O participante será apresentado a algumas das principais legislações brasileiras relativas, direta ou indiretamente, aos Direitos Humanos: Constituição de 1988, Programas Nacionais de Direitos Humanos e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Recursos e materiais necessários: internet, texto da dissertação, exibição do Filme Capitães da Areia²⁷⁰, cuja sinopse é:

Pedro Bala, Professor, Gato, Sem Pernas e Boa Vida são adolescentes abandonados por suas famílias, que crescem nas ruas de Salvador e vivem em comunidade no Trapiche junto com outros jovens de idade semelhante. Eles praticam uma série de assaltos, o que faz com que sejam constantemente perseguidos pela polícia. Um dia Professor conhece Dora e seu irmão Zé Fuinha, que também vivem nas ruas. Ele os leva até o Trapiche, o que desencadeia a excitação dos demais garotos, que não estão acostumados à presença de uma mulher no local. Pedro consegue acalmar a situação e permite que Dora e o irmão fiquem por algum tempo. Só que, aos poucos, nasce o afeto entre o líder dos Capitães da Areia e a jovem que acabou de integrar o bando.²⁷¹

Como material de apoio, sugerimos a leitura de: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidades e perspectivas, de Vera Candau.

²⁷⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=u7v3jxLU074>

²⁷¹ Filme dirigido por Cecília Amado e Guy Goncalvez, lançado em 2011. Disponível em <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-202644/>

Avaliação: Composta de cinco questões relativas ao conteúdo abordado, sendo a última uma análise a luz dos Direitos Humanos, do filme Capitães da Areia.

Aula 04: Direito Social à Educação

Objetivos específico: Promover o entendimento do direito social à educação como uma ferramenta de consolidação ao processo democrático.

Conteúdos:

- Educação como instrumento de consolidação do processo democrático
- Educação em Direitos Humanos (EDH)
- Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (EDH)

Duração: 2 encontros de 1h30

Desenvolvimento: Neste momento propomos a leitura prévia dos tópicos 1.4. Direito social à educação desta dissertação. A educação é apresentada como um direito social e, em seguida, discorreremos sobre a Educação em Direitos Humanos, apresentada como uma ferramenta para o desenvolvimento de responsabilidades, comprometimentos, lutas e promoção dos direitos existentes. Para tal, são pontuados os Planos Mundiais da Educação em Direitos Humanos, fase 1, 2 e 3 e a relação com o cumprimento das Medidas Socioeducativas, cujo objetivo é a ressocialização dos jovens. Ao fim, há o destaque para a contribuição do ensino de história para este processo.

Recursos e materiais necessários: internet, texto da dissertação, leitura do trecho de Violência, de Slavos Zizek, e de trecho do Parecer 08/2012 do CNE e execução da música “Moleque”²⁷², de Rosely:

“Moleque que não trabalha e não sabe ler
Garanto que muito pelo mundo vai sofrer
Moleque que não aprende a assinar o nome
Meu Deus eu desconjuro, vai morrer de fome
Tem pipa colorida no ar
E seu pião na terra vai rodar

²⁷²Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ENWR57FGwUQ>

No morro sempre vive a correr
Da vida muito vai aprender
Moleque cresce muito (inaudível)
Os homens passam os dias pra cadeia vai
De uma cela fria vai muito implorar
Ogum, Virgem Maria para lhe soltar
Moleque que era manso então passa a ser
Bandido revoltado que não quer perder
Sua liberdade, nem tampouco a vida
A sociedade não lhe dá guarita
Já não mais existe pipa no ar
Nem mais pião na terra a rodar
No morro nunca mais vai correr
Nem sabe o dia em que vai morrer”

Como material de apoio, sugerimos a leitura de: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos; das Diretrizes Nacionais; da Constituição Federal de 1988; do Estatuto da Criança e do Adolescente; do SINASE; de Educação e Emancipação, de Theodor Adorno e de Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire.

Avaliação: Composta de cinco questões relativas ao conteúdo abordado, sendo a última uma análise a luz dos Direitos Humanos, da música Moleque.

Aula 05: Direitos Humanos e o jovem ou adolescente em conflito com a lei

Objetivos específicos: Contribuir para a superação de estereótipos acerca dos alunos que cumprem medida socioeducativa

Reforçar a educação com um Direito Humano

Conteúdos:

- “Menor infrator”: histórico
- Seletividade penal e processo de desumanização
- O que são medidas socioeducativas
- Importância da escola e da educação no processo socioeducativo

-Relação entre o professor de história e o aluno em cumprimento de medida socioeducativa

Duração: 1 encontro de 1h30min

Desenvolvimento: Neste momento propomos a leitura prévia dos tópicos 1.5. Direitos Humanos e o “menor infrator” desta dissertação. Visando a sensibilização sobre os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, será exibido o documentário Brasil 8069. Em seguida, prossegue-se ao esclarecimento da origem histórica do termo “menor infrator” até o estabelecimento do ECA, quando os jovens adquirem o status de sujeitos de direitos. É destacado como a construção de estereótipos contribui ao processo de desumanização desses jovens e como a seletividade penal age. Bem como o impacto ao ambiente escolar, que almeja por um melhor preparo e adequação dos profissionais para o melhor trato aos jovens.

Recursos e materiais necessários: internet, texto da dissertação, exibição do documentário Brasil 8.069²⁷³, cuja sinopse é:

“Brasil 8069 é um documentário produzido pelo Mandato Marcelo Freixo, em 2008, que observa a rotina de jovens da Escola Joao Luiz Alves, unidade de internação do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) do Rio de Janeiro, trazendo à tona diversos desrespeitos ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em 1990 foi promulgada, sob o n. 8069, a lei do ECA que ainda hoje carece de ser posta em prática”²⁷⁴

Como material de apoio, sugerimos a leitura de: Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil; Memória Coletiva e Memória individual, de Maurice Halbwacs; Memória e Identidade social, de Michael Pollack; Para além do pensamento abissal: das linhas globais e uma ecologia de saberes, de Boaventura de Souza Santos; O adolescente e o ato infracional, de Mario Volpi; Levantamento anual SINASE 2014; Testemunha ocular: história e imagem, de Peter Burke; O direito à educação e a nova segregação social e racial, de Miguel Arroyo.

Avaliação: Composta de cinco questões relativas ao conteúdo abordado, utilizando o filme Capitães da Areia e as músicas Garoto Peregrino e Moleque. Sendo a última uma análise de reportagens extraídas do Jornal O Globo, a luz da temática dos Direitos Humanos.

²⁷³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OZEG-JtK7ZY>

²⁷⁴ Disponível em <http://cidadaniadoadolescenteedajuventude.blogspot.com/2013/06/brasil-8069.html>

MODULO 2: ENSINO DE HISTÓRIA

Proposta de sequência didática

Propomos a seguinte sequência didática, para turmas de 8. e 9. anos: Elaboração de um diário denominado “Direitos Humanos: para alunos direitos?”

1. Encontro: Tem por objetivo verificar quais impressões sobre os Direitos Humanos que os discentes carregam e apresenta-los a temática.

Etapa 1: Os estudantes deverão responder, individualmente, o que entendem por Direitos Humanos e para que servem.

Etapa 2: O docente, então, realizará uma roda de debate sobre as perguntas feitas para que cada aluno sintam-se à vontade para expor seus pensamentos. Aproveitar este momento para introduzir questões acerca dos jovens em conflito com a lei como, por exemplo, a redução da maioridade penal.

Etapa 3: Em seguida, apresente o vídeo *What are human rights* e a Declaração Universal dos Direitos Humanos²⁷⁵. Solicitar que comparem com as questões postas anteriormente e que façam novas anotações no diário.

2. Encontro: Tem por objetivo relacionar os Direitos Humanos aos alunos que cumprem medida socioeducativa.

Etapa 1: Exibir o documentário Brasil 8.069²⁷⁶. Solicitar que anotem, no diário, como é o ambiente em que os meninos estão internados, quais atividades que ali desenvolvem, como retratam o cotidiano e a relação com os agentes do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), quais motivos apresentam para o recebimento da medida socioeducativa da internação, se os agentes submetem os internos a solitárias. Solicitar que observem se as escolas do sistema socioeducativo se assemelham as prisões ou não. Bem como a escola na qual estudam, apontando diferenças e similaridades.

Etapa 2: Para que o estudante se familiarize com as legislações pertinentes ao tema, solicitar a leitura dos artigos

²⁷⁵ Link disponível no módulo 1 do Curso de Extensão desta dissertação.

²⁷⁶ Link disponível no módulo 1 Curso de Extensão desta dissertação.

I da DUDH: Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade

II da DUDH: Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição

XXVI da DUDH: A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

205 da Constituição Federal: Educação como dever do Estado e da família a fim de promover o desenvolvimento da pessoa humana

3 do Estatuto da Criança e do Adolescente: A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade

Etapa 3: Após, solicitar que apontem se tais artigos foram respeitados ou não. E que identifiquem o que há de comum entre o documentário e a temática dos Direitos Humanos. Esclarecer a importância do direito social a educação para o pleno desenvolvimento humano.

Etapa 4: Solicitar que os alunos, com base na legislação apresentada, escrevam cartas apelando as autoridades por melhores condições aos jovens que cumprem medida socioeducativa. E também aos jovens, demonstrando solidariedade e apoio nas palavras. Tal atividade poderá ser realizada em grupos.

3. Encontro: Tem por objetivo superar estereótipos sobre os jovens que cometem ato infracional.

Etapa 1: Solicitar que analisem a:

Fala do agente do DEGASE: São crianças que nascem naquele meio violento (...) não tem atenção do pai e mãe, não tem recurso, não tem escola. Crianças que crescem no meio da marginalidade. Está no sangue deles, entendeu, ser criminoso, viver na vida do crime

Fala de Monica Cunha, mãe de ex-interno do DEGASE: Mãe nenhuma pari bandido, esses meninos nascem do ventre de uma mulher como qualquer outro ser humano, eles não brotam do chão com uma AR-15 na mão, botando na cara das pessoas não

Os alunos devem ser orientados a refletir as causas da inserção desses jovens no mundo do crime. Para auxiliar no debate, e inserir a questão da seletividade penal, escrever no quadro

a seguinte frase: “Quantos dos jovens brasileiros já estiveram em conflito com a lei, mas nem por isso cumpriram medida socioeducativa”.²⁷⁷

Etapa 2: Novas anotações devem ser realizadas no diário a fim de se posicionarem perante a questão “Direitos Humanos: para aluno direito?”. Ao final das atividades, reunidos em grupos, os alunos devem apresentar o processo de aprendizagem, analisando as rupturas e permanências em relação aos Direitos Humanos e ao aluno que cumpre medida socioeducativa.

Duração: 3 encontros, de 1 hora cada

Recursos e materiais necessários: Data Show, Computador, internet, exibição do documentário Brasil 8.069, folha A4, grampeador, execução da música “Drama Infantil”²⁷⁸, de Messias Holanda e conjunto Guarany:

“É muito triste a criança
Pobre, dormindo no chão,
Sem pai, sem mãe, sem ter nada.
Sem ninguém dar proteção.
Vai destruindo o futuro,
Só de calçada em calçada,
É muito triste, seu moco,
A criança abandonada
Sujeito ao frio da noite,
As pedras sujas no chão,
Recebe (inaudível) e açoitado,
Mas ninguém tem compaixão,
Assim vai levando a vida,
Só de calçada, em calçada
É muito triste, seu moço,
A criança abandonada.”²⁷⁹

²⁷⁷ PEREIRA, Juliana Gomes. “Manda o juiz pra escola no meu lugar pra ver se ele vai gostar”. **Limites e Possibilidades da inserção escolar de adolescentes em conflito com a lei**. Dissertação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), 2015 – p. 21

²⁷⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PcT6OdYx14>

²⁷⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PcT6OdYx14>

E do documentário Sem Juízo²⁸⁰, cuja sinopse é:

“Juízo acompanha a trajetória de jovens pobres com menos de 18 anos de idade diante da lei, entre o instante da prisão e o julgamento por roubo, tráfico, homicídio. Com sequencias filmadas em audiências reais e durante visitas ao Instituto Padre Severino, local dos menores infratores, as imagens revelam as consequências de uma sociedade que manda os filhos ter “juízo”, mas não o pratica”²⁸¹

Avaliação: Montagem de uma sequência didática a partir do material oferecido (música “Drama Infantil” e o documentário Juízo).

²⁸⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8ioHCb1aZRo>

²⁸¹ Disponível em <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-202198/>

CONCLUSÃO

Vivenciamos um momento em que os Direitos Humanos estão ameaçados. Violações são cometidas e sua abrangência é questionada por grupos conservadores NO Brasil E NO MUNDO. Logo, é preciso ir além de uma defesa meramente conceitual o que justifica a inserção de discussões no âmbito escolar, para que a juventude saiba abordar o tema e lutar por uma vida digna, em especial os alunos que cumprem medida socioeducativa.

Nestes casos, a matrícula, em escola regular, é apenas o início do desafio enfrentado por eles. Quando, em verdade, o acesso à educação é garantido em lei, uma vez que é um direito social. Por meio dela, é possível o desenvolvimento de responsabilidades, de comprometimentos e de efetivação de outros direitos, em especial quando falamos de uma EDH, que contribui a um processo de humanização nas relações entre os sujeitos, tornando-os participativos, solidários e levando a novas práticas sociais. Neste sentido, cabe importante papel aos docentes, já que devem ter consciência da existência de um amparo legal para a abordagem da temática dos Direitos Humanos em sala de aula.

Existe tanto dispositivos normativos quanto legais para sua efetivação. Em âmbito internacional, a DUDH assegura a educação a todo ser humano tendo em vista seu potencial emancipatório. O PMEDH, em sua primeira fase, objetivou integrar a EDH nos sistemas de educação primária e secundária. Expandindo, na segunda fase, para a educação superior, professores e educadores, funcionários públicos, policiais e militares. Atingindo, na terceira fase, profissionais de mídia e jornalistas. Entendemos a relevância destes últimos quando analisamos a formação da opinião pública sobre os jovens em conflito com a lei e o processo de desumanização que sofrem, o que contribui para a permanência do imaginário social do “menor infrator”, fundindo-se a identidade deles.

Esta culpabilização e criminalização impactam no universo escolar, fortalecendo a ideia de que os adolescentes são ineducáveis, fadados ao fracasso, não detentores de Direitos Humanos uma vez que são tidos como inumanos. Todavia, em âmbito nacional, o ECA expressa a importância da escola para o processo da ressocialização uma vez que através da responsabilização (e não da penalização) objetiva a reflexão dos jovens a fim de que se reconheçam como sujeitos históricos, capazes não apenas de desenvolver um projeto de vida mas de se incluir na dinâmica social e comunitária, contribuindo a uma sociedade mais justa.

A construção de uma sociedade livre e solidária e a promoção do bem de todos são alguns dos objetivos presentes na Constituição Federal de 1988, com inspiração nos valores propostos pelos Direitos Humanos. Nela, a educação é apresentada como obrigatória, gratuita

de quatro a dezessete anos, sendo um dever do Estado e da família com propósito de desenvolver a pessoa humana. Reforçando tal ideia, a LDB ressalta que é um direito público subjetivo logo o Estado pode ser cobrado judicialmente por sua execução, bem como define como finalidade da educação o pleno desenvolvimento humano para o exercício da cidadania fundada na liberdade e na solidariedade.

O que deve ser possível através de ações concretas o que levou ao estabelecimento dos PNDH. Em sua terceira versão, apresenta eixo específico Educação e Cultura em que expressa a necessidade da inclusão da temática nos estabelecimentos de ensino. As DNEDH, que são determinações a serem seguidas por todos os estabelecimentos de ensino, indicam a abordagem da EDH por meio de temas transversais, como conteúdos específicos ou das duas formas, a fim de se desenvolver valores, crenças e atitudes em acordo com os Direitos Humanos, o que leva a criação de um compromisso individual com vistas a uma sociedade mais igualitária. Este dispositivo sugere, ainda, que o ambiente escolar, devido a diversidade que possui, é um local propício para a construção de valores, significados e estabelecimento de uma cultura em Direitos Humanos.

Contudo, apesar dos avanços legislativos, a realidade está muito aquém do ofertado aos alunos que cumprem medida socioeducativa nas escolas públicas brasileiras. Além de superar o primeiro entrave de ser aceito em alguma instituição educacional, o jovem em cumprimento de medida socioeducativa precisa encontrar uma escola apta a recebê-lo, com profissionais preparados para desenvolver atividades que permitam seu empoderamento. O que justifica a pesquisa ter como foco a atuação do professor de história, em instituição de ensino formal, no ensino básico, e sua relação com este segmento estudantil. Estar sensível ao momento vivenciado pelo aluno implica a revisão de algumas convicções e de práticas arraigadas que o docente possa carregar, uma vez que não será possível enxergar um jovem em conflito com a lei, em processo de ressocialização quando os olhos só veem um “menor infrator”.

Este esforço de empatia, assegurado em lei, exige a reflexão e ação sobre a prática docente, entendendo que haverá tanto possibilidades quanto desafios. Visto que envolve a efetivação de políticas públicas e diversos outros fatores que afetam as relações políticas, econômicas e culturais do jovem, como o poder dos meios de comunicação. Não obstante, através do ensino de história é possível promover a problematização do mundo, contribuindo para a ressignificação das identidades, formação de sujeitos críticos, autônomos e que respeitem o próximo. Abordar a temática dos Direitos Humanos, nas aulas de história, alimenta o imaginário igualitário, no qual todos são detentores de direitos.

O que está de acordo com o definido pelos PCNs que apresentam como objetivos gerais do ensino de História, a compreensão da cidadania, a participação social e política, o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, pautando-se em atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, com respeito ao próximo. Este dispositivo legal garante que, por meio de temas transversais, se aborde os problemas sociais e se questione as situações vivenciadas. Desta forma, a reflexão histórica deve estimular a visão crítica e a intervenção na realidade na qual estão inseridos, tornando-se sujeitos históricos. A especificidade da disciplina permite este transito já que aborda as diferentes experiências humanas no percurso do tempo. É importante desenvolver práticas pedagógicas que estimulem o diálogo, a participação, a abordagem da igualdade e da diferença, o que deve ser realizado cotidianamente.

Assim, ao invés de criminalizar, o professor irá lecionar. Não nos moldes de uma educação bancária mas sim pautando-se numa EDH, que permita reconhecer que homogeneizar os alunos implica em negar suas especificidades, suas identidades e, nos casos aqui abordados, tornar os alunos inumano, não detentores de direitos que lhes são inerentes. Esta seara possibilita, ainda, a superação de um currículo eurocêntrico e cronológico quando se aborda, por exemplo, temas sensíveis durante as aulas de história que possibilita a superação de simplificações de narrativas históricas. Tais condutas contribuem para a formação de uma escola democratizante, com compromisso de formação de indivíduos que atuarão como atores sociais, que combatam preconceitos e discriminações.

Logo, é necessária formação docente adequada para a concretização do exposto anteriormente. As universidades precisam empreender esforços na implementação de discussões acadêmicas que abordem os Direitos Humanos, conforme exigido em lei. Neste sentido, ofereço o Curso de Extensão como produto final do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UFRRJ), reconhecendo que ele se apresenta como um pequeno esforço dentro de um enorme universo que é a inclusão efetiva dos alunos que cumprem medida socioeducativa. Composto de dois módulos, um relativo aos Direitos Humanos e outro sobre Ensino de História, por meio de proposta de sequencia didática a ser utilizado em turmas de ensino básico. Pensado, inicialmente, como um Guia ao professor, composto com a legislação pertinente ao tema, foi remodelado como um curso de extensão *online*, a ser oferecido por meio do EaD. Atendendo, desta forma, o exigido no PNE e no PNDH-3 e facilitando a disponibilidade ao maior número possível de docentes interessados no tema.

Realizar o presente trabalho impactou minha prática docente. A vivencia no PROFHISTORIA sensibilizou, ainda mais, meu olhar aos alunos em cumprimento de medida socioeducativa e ao meu papel social. Algumas vezes, involuntariamente, reproduzimos em sala

modelos de educação que carregamos de nossa trajetória escolar. Como a tendência a homogeneização discente, com todos sentados uniformemente, sem estímulo a opinião crítica ou livre manifestação. Modificar este cenário exige muito esforço e o aprofundamento dos estudos na área da educação, a fim de buscar possibilidades de crescimento pessoal e profissional. Concluo a dissertação com a consciência da lacuna da aplicação do curso de formação, algo que não foi possível devido aos percalços durante a elaboração da dissertação mas que, contudo, não inviabilizam sua concretização. Pretendemos aplicar, assim que possível, o material aqui apresentado de forma a contribuir na busca de melhor compreensão do ensino de história e dos alunos que cumprem medida socioeducativa. Não temos a audácia de tornar professores especialistas no tema mas objetivamos sensibilizar o olhar dos docentes de história para jovens que enfrentam dificuldades das mais variadas esferas, que são marginalizados e silenciados e que, talvez, só precisem de uma real oportunidade para entender que não pertencem ao mundo penal e sim ao universo escolar pois são apenas “jovens”.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Acordo de cooperação que entre si celebram o Ministério da Justiça e Cidadania e o Ministério da Educação, para a instituição do Pacto Nacional Universitário pela promoção do Respeito a Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos.**

_____. **Constituição (1988). Constituição da República Federal do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988

_____. **Decreto n.2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o art. 80 da LDB (Lei n.9.394/96)

_____. **Decreto n.7.037, de 21 de dezembro de 2009. Programa Nacional de Direitos Humanos.** Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2010

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei n.8069 de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990

_____. **Plano Nacional de Educação:** Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB),** Brasília, 1996

_____. **Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil.** Secretaria-Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude – Brasília: Presidência da República, 2015

_____. Ministério dos Direitos Humanos. **Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Levantamento Anual SINASE 2014.** Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, 2017

_____. Parecer n.8/2012. **Conselho Nacional de Educação (CNE),** Ministério da Educação

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos- Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007

_____. **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos:** Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, 2013

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).** Brasília: CONANDA, 2006

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação** – Tradução Wolfgang Leo Maar – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

ALBERTI, Verena. **O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversos**. Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014

ALVES, José Augusto Lindgren. Direitos Humanos: o significado político da Conferência de Viena. **Revista Lua Nova**, n.32, São Paulo, 1994

_____. **Relações Internacionais e temas sociais – a década das conferências**. Brasília, Fundação Alexandre de Gusmão, 2001

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância online. **Em Aberto**, Brasília, v.23, n.84, p.67-77, nov.2010

ANDRADE, Juliana Alves; GIL, Carmem Zeli de Vargas; BALESTRA, Juliana Pirola. Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis. **Revista de História e Ensino**, v.7, n13, 2018

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

_____. **Formando sujeitos: as alianças entre o ensino de História e a Educação em Direitos Humanos**. Dissertação de Mestrado no programa de pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC- - Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2006

ARROYO, Miguel. O Direito à Educação e a Nova Segregação Social e Racial – Tempos insatisfatórios? **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 31, n.03, p 15-47, Julho-Setembro/2015

ALVES, José Augusto Lindgren. Direitos Humanos: o significado político da conferência de Viena. **Revista Lua Nova**, n.32, São Paulo, 1994

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, apresentação de Celso Lafer – Nova ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2004

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos, revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho, Bauru, SP: EDUSC, 2004

CAMILO, Christiane de Holanda. **Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Educação de Goiânia – GO**. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Goiás, Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos, 2014

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, v.37. jan/abr 2008

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.11, 2011

_____. Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidades e perspectivas. In: CANDAU, V.M. e SACAVINO, S. **Educar em Direitos Humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro, DPED. 2000

Cartilha do Adolescente Privado de Liberdade, Conselho Nacional de Justiça, 2012.

CAVALCANTI, Carlos André Macedo. História Moderna dos Direitos Humanos: uma noção em construção. In TOSI, Giuseppe (org). **Direitos Humanos: História, teoria e prática**. Joao Pessoa Editora UFPB, 2004

CERQUEIRA, Daniel; LIMA, Renato Sergio de; BUENO, Samira; VALENCIA, Luís Ivan; HANASHIRO, Olaya; MACHADO, Pedro Henrique G.; LIMA, Adriana dos Santos. **Atlas da Violência. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Fórum Brasileiro de Segurança Pública**, 2017

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. In: **Revista Praia Vermelha**. Estudo de Política e Teoria Social, UFRJ, Rio de Janeiro, v.1, n.1, 1996

COSTA, Inês Tavares Lyra Gaspar de. **Metodologia do ensino a distância**. Salvador: UFBA, 2016

COSTA, Iris Elisabeth Tempel; FAGUNDES, Léa da Cruz; NEVADO, Rosane Aragón. **Projeto TEC-LEC: Modelo de nova metodologia em EAD incorporado os recursos da telemática**.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

FARIAS, Marilin Genezareth de Oliveira. **Ensino de história e direitos humanos: uma proposta aplicada a partir do projeto Direito Humano em Cena**. Artigo Científico apresentado ao Programa de Pós-graduação Latu Sensu, Curso de Especialização em Ensino de História, da Universidade Federal do Pará (UFPA).Ananindeua, Pará, 2018

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In **Teoria e Educação**, n.5. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992

FRAZEN, Douglas Orestes. Ensino de história numa perspectiva de Direitos Humanos: Métodos e abordagens possíveis no ambiente escolar. **Fronteiras: Revista de História**. Dourados, MS, v.17, n.30, p.11-26, Jul/Dez, 2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v.7, n.13, p. 139-159, 2018

HALBWACHS, Maurice. Memória coletiva e memória individual. In: HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. SP, Vértice, 1990

KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado. **Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC RJ, 2006

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, vol 19, n38, 1999

LIMA, Ana Laura Godinho e GIL, Natália de Lacerda. **Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz**. Educ.Pesqui., São Paulo, v.42, n.4, p.1125-1151, out/dez 2016

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006

MIRANDA, Sonia Regina. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **Revista Historia Hoje**, v.2, n.4, 2013

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. Revista História e Ensino, vol9. **Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL**. Londrina: Editora da UEL, 2003

MORGADO, Patrícia. *Práticas Pedagógicas e Saberes Docentes na Educação em Direitos Humanos*, Rio de Janeiro, 2001

NEVES, Lucília de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. *Revista Historia Oral*, n.3, 2000

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, abril/2001

NUNES, Eduardo Silveira Netto; ANDRADE, Juliana Alves de. Aprender e Ensinar os princípios dos Direitos Humanos nas universidades brasileiras: Histórias dos (as) professores (as) de História. **Revista História Hoje**, v7, n.13, p. 34-59, 2018

ORGANIZACAO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos**. Assinada na Conferencia Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969.

_____. **Protocolo adicional à convenção americana sobre Direitos Humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais, “Protocolo de San Salvador”**.

Organização das Nações Unidas (ONU) (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**.

_____(1966). **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n.2, p.23-35, jul./dez. 2008

Parecer CNE/CEB n. 8/2015 (2015, 7 de outubro). Diretrizes Nacionais para a educação escolar dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo. Brasil: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.

PENNA, Fernando. **O ódio aos professores**. Disponível em <https://contraescolasempartidoblog.wordpress.com/2016/06/03/o-odio-aos-professores>

PEREIRA, Juliana Gomes. **“Manda o juiz pra escola no meu lugar pra ver se ele vai gostar”**. **Limites e Possibilidades da inserção escolar de adolescentes em conflito com a lei**. Dissertação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), 2015

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de história: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista de História e Ensino**, v.7, n13, 2018

POPKEWITZ, Tomas. Ciências da Educação, Escolarização e Abjeção: diferença e construção da desigualdade. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n.3, p.77-98, set/dez., 2010

POLLACK, Michael. “Memória e Identidade Social”. In: *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, 1992, vol. 5, n10

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Edu.**, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul/dez 1996

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017

ROSSI, Paolo. *O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da historia das ideias*. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo, Editora UNESP, 2010

RUSEN, JORN. 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

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais e uma ecologia de saberes. **Revista Novos Estudos**, n.79, Novembro de 2007

_____. Uma concepção multicultural de Direitos Humanos. **Lua Nova**, n.39, 1997

SANTOS, Boaventura de Sousa e CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v.13, n.38, pag 285-303, jan/abr 2013

SANTOS, Marcos Antônio da Costa. **O choque das instituições: a cultura escolar no interior do sistema socioeducativo no Rio de Janeiro**. Dissertação de mestrado em Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2009

SCHWAZRSTEIN, Dora. “História Oral, memória e histórias traumáticas” *Revista de História Oral*, n.4, 2001

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n.28, p.201-216. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>

SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. Conteúdos de aprendizagem na educação on-line: inspirar-se no hipertexto. **Educação e Linguagem**, v.12, n. 19, p. 124-142, jan-jun. 2009

SILVA, Queli Cristiane Schiefelbein da. O acesso à justiça como Direito Humano fundamental e o papel do processo eletrônico como forma de efetiva-lo. Dissertação de Mestrado em Direitos Humanos da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI. Ijuí (RS), 2013

SILVA, T. T. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2010

TAMBURÚ, Maria da Penha. **Desafios da inclusão de adolescentes em conflito com a lei nas escolas de São Paulo: um estudo sobre a perspectiva dos técnicos do campo socioeducativo**. Dissertação de Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei da Universidade Anhanguera de São Paulo UNIAN. São Paulo (SP), 2015

TOSI, Giuseppe (org). **Direitos Humanos: História, teoria e prática**. Joao Pessoa Editora UFPB, 2004

UNESCO. **Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. 1.fase**. Brasília, 2012

_____. **Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. 3.fase**. Brasília, 2015

VASCONCELOS, Francisco Antônio de. Filosofia Ubuntu. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p 100-112, mar/ago 2017

VOLPI, Mario. **O adolescente e o ato infracional** – 10.ed. – São Paulo: Cortez, 2015

ZANELA, Maria Nilvania. Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? Adolescência e inclusão escolar: desafios e contradições. In: *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 2010 (3): 4-11

CURSO DE EXTENSÃO
MÓDULO 1

DIREITOS
HUMANOS NO
BRASIL

DIREITOS HUMANOS
E O "MENOR
INFRATOR"

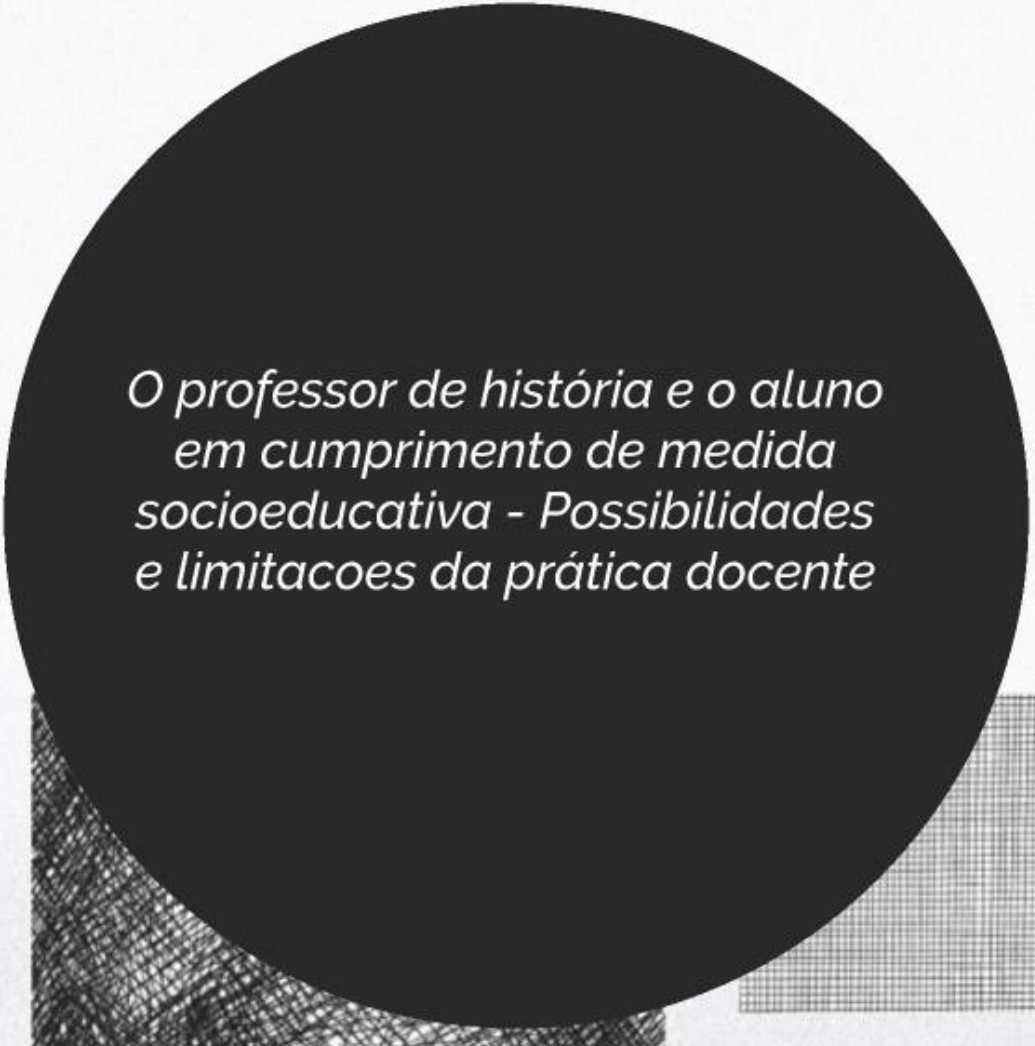
DIREITO SOCIAL
À EDUCAÇÃO

DIREITOS
HUMANOS

HISTÓRICO DOS
DIREITOS
HUMANOS

SAIBA
MAIS...

Presented by PERSON
for COMPANY



*O professor de história e o aluno
em cumprimento de medida
socioeducativa - Possibilidades
e limitacoes da prática docente*



GUIA DO
PARTICIPANTE

1. Apresentação

O curso foi desenvolvido como produto final do PROFHISTORIA

2. Público alvo

Destina-se a graduandos e aos docentes de história, bem como aos demais interessados na temática dos Direitos Humanos

3. Carga horária

O curso possui a carga horária de 10 horas 30 min, com duração de 6 semanas. Recomenda-se que o participante dedique-se 2 vezes por semana para a conclusão do curso no tempo estipulado

4. Objetivo

Contribuir para a promoção dos Direitos Humanos e a formação para a Educação em Direitos Humanos, em especial dos docentes de história

5. Metodologia

Será realizado na modalidade a distância, via internet, utilizando-se a plataforma Moodle

6. Avaliação

No primeiro módulo, cada aula apresenta um conjunto de cinco questões cada, totalizando 25 pontos.

No segundo módulo, há uma proposta de criação de uma sequência didática.

Totalizando 30 pontos no total.

CURSO DE EXTENSÃO
MÓDULO 1

DIREITOS
HUMANOS NO
BRASIL

DIREITOS HUMANOS
E O "MENOR
INFRATOR"

DIREITO SOCIAL
À EDUCAÇÃO

DIREITOS
HUMANOS

HISTÓRICO DOS
DIREITOS
HUMANOS

SAIBA
MAIS...

Presented by PERSON
for COMPANY



Os Direitos Humanos

* referem-se a um sem número de campos da atividade humana: o direito de ir e vir sem ser molestado; o direito de ser tratado pelos agentes do Estado com respeito e dignidade, mesmo tendo cometido uma infração; o direito de ser acusado dentro de um processo legal e legítimo, (...) sem estar sujeito a torturas ou maus tratos; o direito de exigir o cumprimento da lei (...) o direito de dirigir seu carro dentro da velocidade permitida e com respeito aos sinais de trânsito e às faixas de pedestres, para não matar um ser humano ou lhe causar acidente; o direito de ser, pensar, crer, de manifestar-se ou de amar sem tornar-se alvo de humilhação, discriminação ou perseguição.*

São garantidores da dignidade de todas as pessoas

VIDA DIGNA?



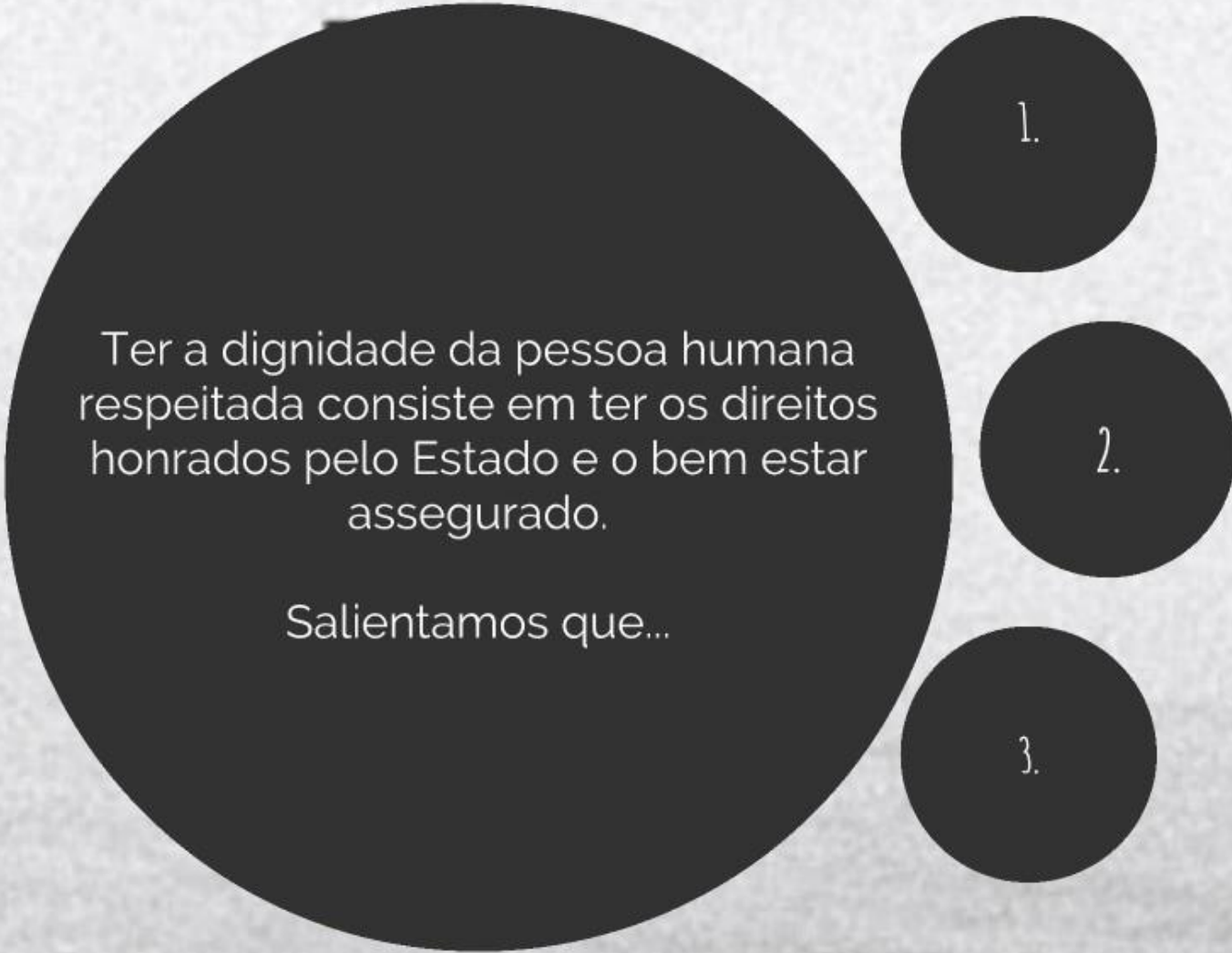


Os Direitos Humanos

* referem-se a um sem número de campos da atividade humana: o direito de ir e vir sem ser molestado; o direito de ser tratado pelos agentes do Estado com respeito e dignidade, mesmo tendo cometido uma infração; o direito de ser acusado dentro de um processo legal e legítimo, (...) sem estar sujeito a torturas ou maus tratos; o direito de exigir o cumprimento da lei (...) o direito de dirigir seu carro dentro da velocidade permitida e com respeito aos sinais de trânsito e às faixas de pedestres, para não matar um ser humano ou lhe causar acidente; o direito de ser, pensar, crer, de manifestar-se ou de amar sem tornar-se alvo de humilhação, discriminação ou perseguição.*

São garantidores da dignidade de todas as pessoas

VIDA DIGNA?



Ter a dignidade da pessoa humana
respeitada consiste em ter os direitos
honrados pelo Estado e o bem estar
assegurado.

Salientamos que...

1.


2.

3.



Segundo Norberto Bobbio,

São direitos históricos, nascidos
de forma gradual e a partir de
lutas mas não acessíveis a todos



Para Vera Candau,

Apesar do reconhecimento da
importância dos Direitos Humanos tanto
em nível internacional quanto nacional,
as violações multiplicam-se

Boaventura Santos pontua que,

Quando interpretados por uma visão hegemônica, podem contribuir para a opressão de determinados grupos



OS DI SURGEM,
CONSOLIDAM-SE E
ALTERAM-SE AO LONGO
DA HISTÓRIA, COMO
RESULTADO DE LUTAS
SOCIAIS





ENCERRAMOS AQUI A PRIMEIRA PARTE
DESTE PRIMEIRO MÓDULO.

A SEGUIR, VOCÊ DEVERÁ REALIZAR A
AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM!

1.



1. O que são os Direitos Humanos?

2.

2. Em que são baseados os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos?

3.

3. De que tipo de direitos trata a DUDH?

4.

4. Os DH são garantidores de uma vida digna aos homens. O que significa ter uma vida digna?

5.

5. Leia o trecho da reportagem a seguir:

Reportagem sobre o assassinato dos estudantes Liana Friedenbach, 16, e Felipe Silva Caffé, 19, na Grande São Paulo, em novembro de 2003. Eles foram rendidos pelos criminosos enquanto acampavam em um sítio abandonado.

(Folha On Line, 02/05/2007. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u134910.shtml>)

O jovem que matou a estudante Liana Friedenbach em novembro de 2003 permanecia na Fundação Casa (ex-Febem) mesmo depois de já ter cumprido o tempo máximo de internação na instituição, que é de três anos. Ele fugiu da unidade Tietê, no complexo Vila Maria na noite desta quarta-feira.

Preso dias depois do crime, ele foi levado à instituição, onde deveria permanecer até o fim do ano passado. O jovem só não foi libertado porque a Justiça declarou que ele é incapaz de cuidar de si mesmo depois de atingir a maioridade civil.

Com a decisão, o jovem deveria ter ido para um hospital psiquiátrico em novembro do ano passado. A Secretaria de Estado da Saúde, incumbida de indicar um estabelecimento para onde ele iria, sugeriu dois locais --as casas de custódia de Taubaté e de Franco da Rocha-- que acabaram rejeitados pela Justiça por serem destinados a adultos.

...

Sem dispor de uma instituição de saúde própria para adolescentes, a secretaria sugeriu, então, que ele fosse mantido na própria Febem, onde receberia tratamento de profissionais da saúde. O jovem deveria permanecer na Febem até a decisão final da Justiça (...)

Veja a cronologia do crime, segundo a polícia:

- Dia 1º de novembro de 2003 - o adolescente e Pernambuco saíram para caçar, pela manhã, e avistaram os namorados. O casal foi abordado à tarde. O objetivo inicial dos criminosos seria assaltar os estudantes. No entanto, ao perceberem que estavam sem dinheiro, teriam optado pelo seqüestro.

Os estudantes foram levados para um sítio da região, que serviria como cativeiro. Sem a presença do caseiro, os criminosos decidiram levar os estudantes para a casa de um amigo, na mesma região, que também estava vazia.

Liana disse pertencer a uma família rica e propôs a solicitação de um resgate em troca da libertação do casal. À noite, Pernambuco violentou Liana, enquanto Felipe permaneceu em outro quarto. No mesmo dia, o adolescente decidiu matar o estudante.

- Dia 2 - os estudantes foram obrigados a caminhar por uma trilha. Enquanto Felipe seguiu com Pernambuco, o adolescente ficou com Liana na mata. Felipe foi assassinado nas proximidades de um barranco, com um tiro na nuca. Liana, segundo o adolescente, não viu o namorado ser morto, mas ouviu o tiro. Ela perguntou pelo namorado, mas Pernambuco disse que ele havia sido libertado.

Pernambuco fugiu após o crime.

Liana permaneceu em poder do adolescente, mas nenhum pedido de resgate foi feito à família.

O pai de Liana descobriu que ela havia viajado com Felipe.

• • • •

- Dia 3 - sob suspeita de que os jovens haviam se perdido na mata, o COE (Comando de Operações Especiais) iniciou as buscas. O local do acampamento foi descoberto no mesmo dia. Além da barraca, as roupas dos estudantes, a carteira e o celular de Liana foram localizados.

Antônio Caitano Silva, dono do casa onde o adolescente permanecia com Liana, chegou com um amigo --Agnaldo Pires. O adolescente apresentou Liana como sua namorada e ofereceu a menina para os colegas. Ela foi violentada por Agnaldo Pires, diz a polícia

Silva, Pires, o adolescente e Liana seguiram para a casa de Antonio Matias de Barros --dono da primeira casa que serviria de cativeiro-- e foram pescar.

No fim da tarde, um irmão do adolescente foi até a casa de Barros. Ele procurava o irmão porque a mãe estava preocupada com seu desaparecimento e comentou que muitos policiais estavam na região. Liana foi, mais uma vez, apresentada como namorada do adolescente.

Com a aproximação da polícia, o adolescente decidiu matar Liana. No entanto, ele disse aos amigos que levaria a garota até a rodoviária.

- Dia 5 - Liana foi assassinada a facadas pelo adolescente, em uma área de mata fechada. O crime teria ocorrido durante a madrugada.

- Dia 10 - Policiais encontram os corpos das vítimas.

Agora, reflita sobre o que existe em comum entre o conteúdo da reportagem e a temática dos Direitos Humanos?

MATERIAL DE
APOIO

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DORNELLES, João Ricardo. O que são direitos humanos? São Paulo: Brasiliense, 1989

SANTOS, Boaventura de Souza e CHAUI, Marilena. Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2013

CURSO DE EXTENSÃO
MÓDULO 1

DIREITOS
HUMANOS NO
BRASIL

DIREITOS HUMANOS
E O "MENOR
INFRATOR"

DIREITO SOCIAL
À EDUCAÇÃO

DIREITOS
HUMANOS

HISTÓRICO DOS
DIREITOS
HUMANOS

SAIBA
MAIS...

Presented by PERSON
for COMPANY

HISTÓRICO

A NOÇÃO MODERNA DE DIREITOS HUMANOS VINCULA-SE AS TRANSFORMAÇÕES EXPERIMENTADAS A PARTIR DO MOVIMENTO DA ILUSTRAÇÃO, OCORRIDO NA EUROPA, ENTRE OS SÉCULOS XVII E XVIII. A PARTIR DE ENTÃO O HOMEM DEIXA DE ATUAR COMO COADJUVANTE DA PROVIDÊNCIA PARA SE TORNAR SUJEITO DA HISTÓRIA

SOCIEDADE
TEOCENTRICA



SOCIEDADE
ANTROPOCENTRICA



HOMEM COMO
COADJUVANTE DA
PROVIDÊNCIA

HOMEM
COMO
SUJEITO DE
DIREITOS

ILUSTRACAO

JUSNATURALISMO

DIREITOS INERENTES E
INALTENÁVEIS DO
HOMEM



Racionalidade



Direito natural

Estado como
garantidor da
manutenção dos
direitos individuais



Estabelecimento de leis e
declarações relativas ao
direito natural

MARCOS
HISTÓRICOS

- *Habeas Corpus Act* (Inglaterra, 1676)
- Declaração de Direitos (Inglaterra, 1689)
- Declaração de Direitos Norte Americana
- Declaração de Direitos do Bom Povo da Virgínia
- Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)


UNIVERSALIDADE

APÓS DUAS
GRANDES GUERRAS

Estabelecimento da Organização das Nações Unidas (ONU)

Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), na qual são descritos, em 30 artigos, os Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais de **TODOS OS SERES HUMANOS**.

GERAÇÕES DE DIREITOS

- 
1. geração: Cívicos e Políticos
 2. geração: Económicos, sociais e políticos
 3. geração: Solidariedade ou fraternidade
 4. geração: Construção de um mundo melhor para gerações futuras
 5. geração: Universo virtual



CARACTERÍSTICAS

Apesar da divisão histórica, Cançado Trindade pontua a necessidade de uma visão integral uma vez que os direitos humanos seriam tão *indivisíveis* quanto os homens, titulares dos mesmos

São ainda: *inalienáveis, interdependentes e inerentes a todo ser humano*

A Conferencia de Teera (1968) afirma a inalienabilidade e a inviolabilidade dos DH

Enquanto a Conferencia de Viena (1993) reafirmou a sua universalidade

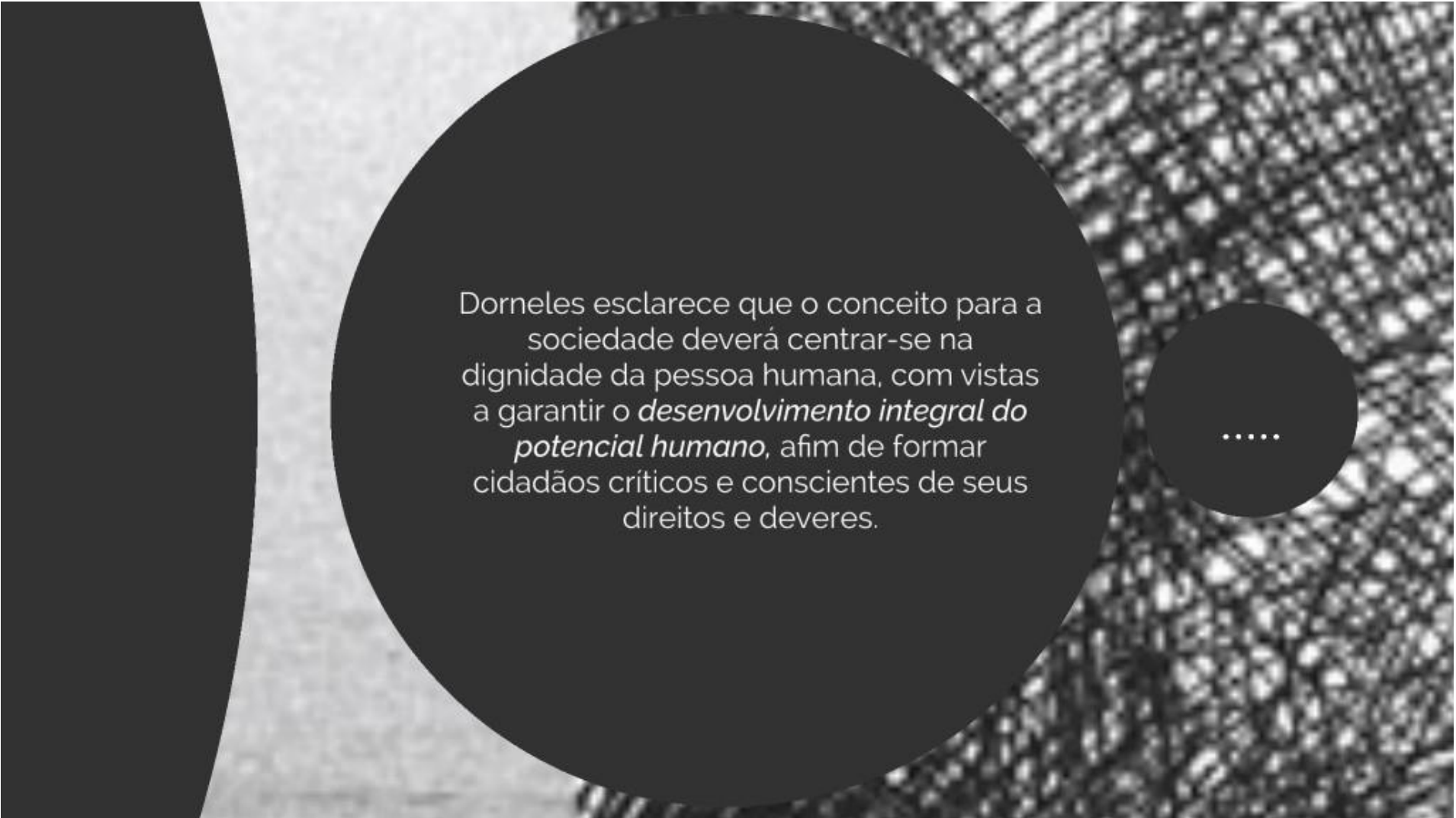
UNIVERSAIS?

Sua UNIVERSALIZAÇÃO é campo de um amplo debate


Os críticos dessa ideia entendem como um processo de homogeneização cultural do ocidente perante outros locais com tradições e culturas próprias, muitas vezes por meio de violência afim de justificar uma "prática única".

Já os defensores destacam que a universalização dos direitos humanos seria resultado da influência que o ocidente exerce sobre outros pontos do mundo

NAO HA
CONSENSO



Dorneles esclarece que o conceito para a sociedade deverá centrar-se na dignidade da pessoa humana, com vistas a garantir o *desenvolvimento integral do potencial humano*, afim de formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.



Encerramos aqui a segunda parte deste primeiro módulo.

A seguir, você deverá realizar a avaliação de aprendizagem!

1.

1. Marque V (verdadeiro) ou F (falso):
- () A noção moderna de Direitos Humanos vincula-se as transformações ocorridas a partir do movimento da Ilustração, quando o homem torna-se sujeito de direitos
 - () Os direitos passam a ser entendidos como inerentes e inalienáveis ao homem, um direito divino, e assim são estabelecidas leis e declarações
 - () A noção de universalidade dos Direitos Humanos surge após as duas grandes guerras. Sendo instituída, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos
 - () Para fins teóricos, pode-se dividir a aquisição dos direitos em 5 gerações: civis e políticos; econômicos, sociais e políticos; solidariedade ou fraternidade; construção de um mundo melhor para gerações futuras; universo virtual

2.

2. Considerando as características dos Direitos Humanos, complete corretamente as lacunas:

O 2. artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos pontua que "todo ser humano tem capacidade de gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição" e está de acordo com uma das características dos Direitos Humanos, que é a _____

O autor Norberto Bobbio ressalta que os Direitos Humanos nasceram de forma gradual, a partir de lutas junto a evolução das sociedades, o que demonstra a _____ dos Direitos Humanos

3.



A)

3. Escute a canção "Garoto Peregrino", interpretada por Coronel Narcizinho e os Brasas do Forró, relacione a Declaração Universal dos Direitos Humanos e responda ao que se pede a seguir.




a) relacione quais artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos não são respeitados na vida do menino baleiro exposto na canção.

b)

b) A cancao, exposta no vinil Forró no Cerrado (1979), alude ao tema do trabalho de um jovem marginalizado pela sociedade.

Esta realidade vai em desacordo com o que é defendido na Declaracao Universal dos Direitos Humanos. Entre seus 30 artigos, está exposto o 'direito a instrucao' (artigo 26). Releia o mesmo e explique em que sentido tal direito pode impactar na vida de jovens como o da cancao de Coronel Narcizinho e os Brasas do Forró.

MATERIAL
DE APOIO



TOSI, Giuseppe (org). Direitos Humanos:
História, teoria e prática. João Pessoa
Editora UFPB, 2004

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos
da Presidência da República. Educação
em Direitos Humanos: Diretrizes
Nacionais - Brasília: Coordenação Geral
de Educação em SDH;PR, 2013

Declaração Universal dos Direitos
Humanos

CURSO DE EXTENSÃO
MÓDULO 1

DIREITOS
HUMANOS NO
BRASIL

DIREITOS HUMANOS
E O "MENOR
INFRATOR"

DIREITO SOCIAL
À EDUCAÇÃO

DIREITOS
HUMANOS

HISTÓRICO DOS
DIREITOS
HUMANOS

SAIBA
MAIS...

Presented by PERSON
for COMPANY

O Brasil é signatário da ONU e possui legislação que garante a efetivação dos Direitos Humanos aos seus cidadãos

CONSTITUIÇÃO DE 1988

PROGRAMAS NACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS (PNDH)

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

ÓRGÃOS COMPETENTES

Exemplos de valores consoantes com a temática:

FUNDAMENTOS: dignidade da pessoa humana e a cidadania, que deve caminhar junto a educação. Esta apresenta-se como condição indispensável para o exercício efetivo de outros Direitos Humanos

OBJETIVOS: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia do desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza e a marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação

ARTIGOS: direito à igualdade e liberdade, à vida e segurança; proibição a tortura; a liberdade de consciência e crença; e o direito à propriedade

A CONFERENCIA DE
VIENA (1993)
PROMOVE O DEBATE
E CONTRIBUI PARA
AVANÇOS NA ÁREA

Assim, foi reafirmado a indissociabilidade, indivisibilidade e integração dos mesmos e a relevância da educação para o desenvolvimento pleno da pessoa humana, em especial da Educação em Direitos Humanos (EDH), esta entendida como uma proposta de política pública.

Ao promover a difusão de valores, fomentar o respeito à dignidade humana, vislumbra-se uma transformação social e a formação de sujeitos de direitos.

Novos mecanismos de proteção dos Direitos Humanos surgiram no cenário nacional após a instituição, pela ONU, da Década Internacional da Educação em Direitos Humanos (1995- 2004) sob a premissa "a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental do ser humano". Foi, então, requisitado que seus Estados-membros, dentre os quais o Brasil, desenvolvessem programas formais e não formais na área, de modo a incentivar a participação da sociedade como um todo.

Isto porque a efetivação dos Direitos Humanos requer ações concretas, como a formulação e implementação de políticas públicas e programas para a proteção dos mesmos visando a construção de uma sociedade baseada no estímulo a igualdade.

PNDH 1 (1996): Estabelecimento de metas e ações relativas ao combate das violações no aparelho do Estado, baseado nos direitos políticos e civis

PNDH 2 (2002): Amplia as propostas de ações para os direitos econômicos, sociais e culturais (direito à educação, à saúde, à previdência e assistência social, ao trabalho, à moradia, a um meio ambiente saudável, à alimentação, à cultura e ao lazer)

PNDH 3 (2009, atualizado em 2010): Entende a efetivação dos Direitos Humanos como uma política de Estado, centrada na dignidade da pessoa humana, visando a consolidação da democracia no Brasil

PNDH 3:

EIXO ORIENTADOR
V

DIRETIZ 19

Eixo orientador V: educação e cultura em Direitos Humanos

Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos;

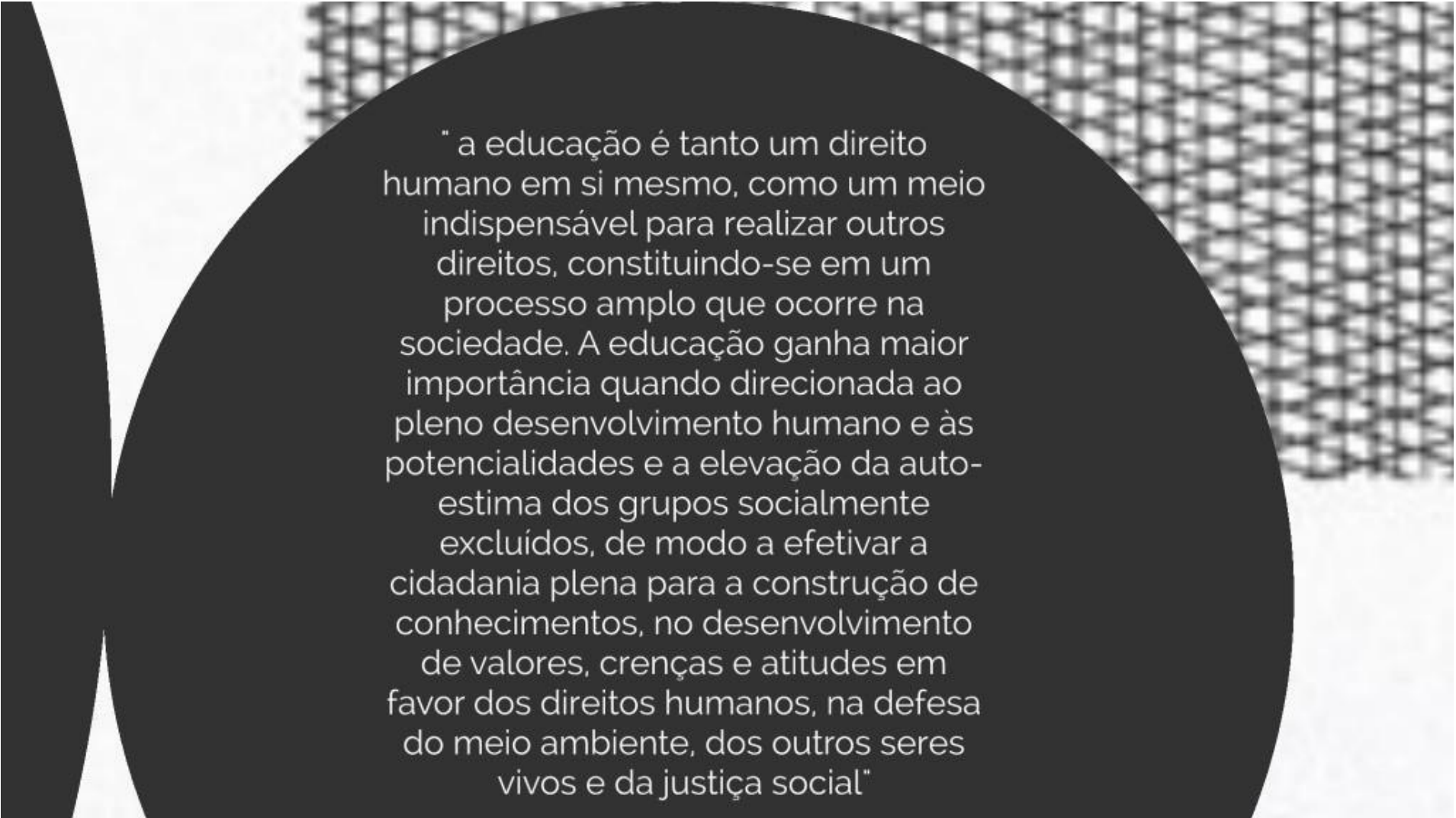
Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras;

Diretriz 20: Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos;

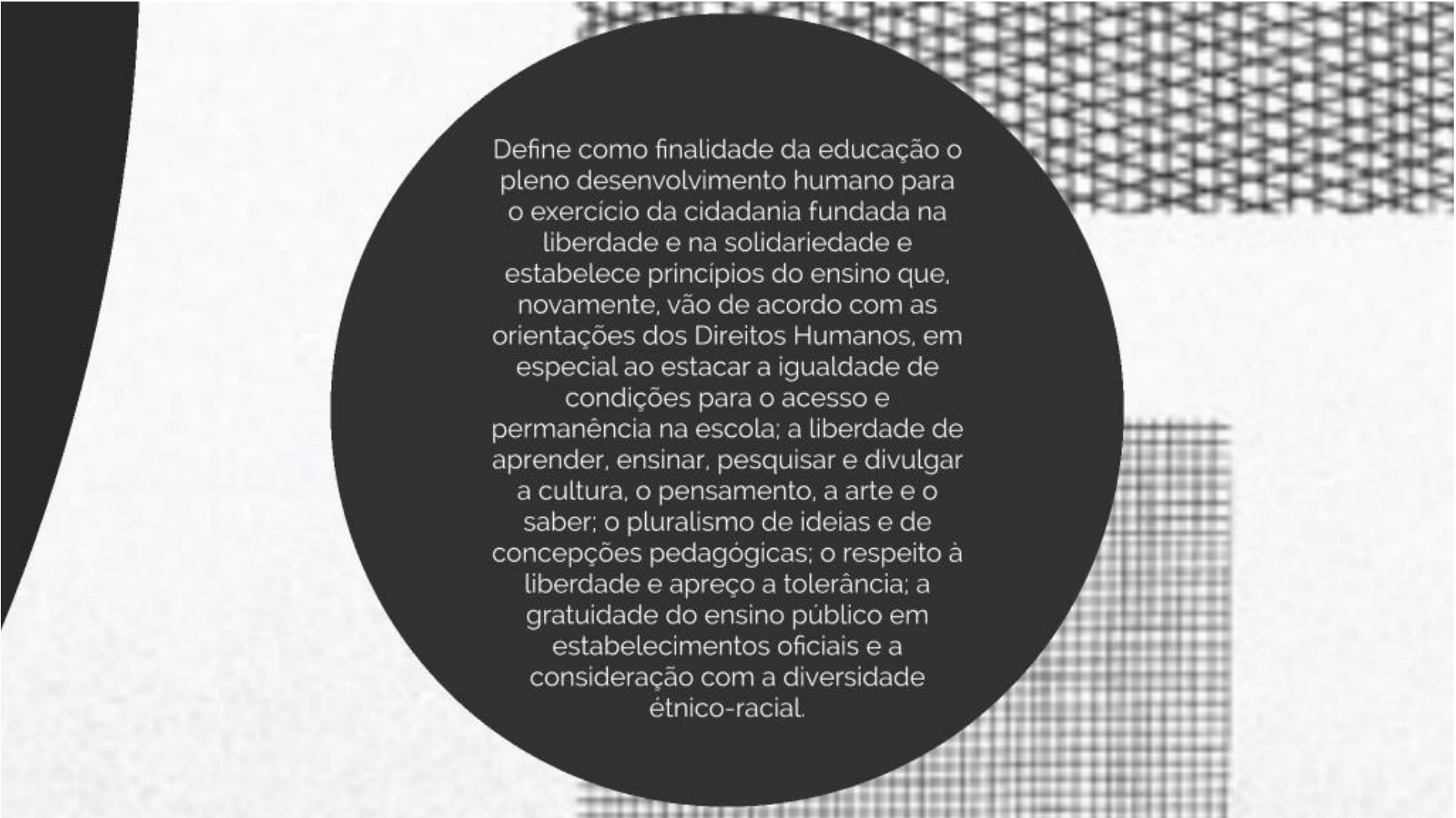
Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público;

Diretriz 22: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura em Direitos Humanos

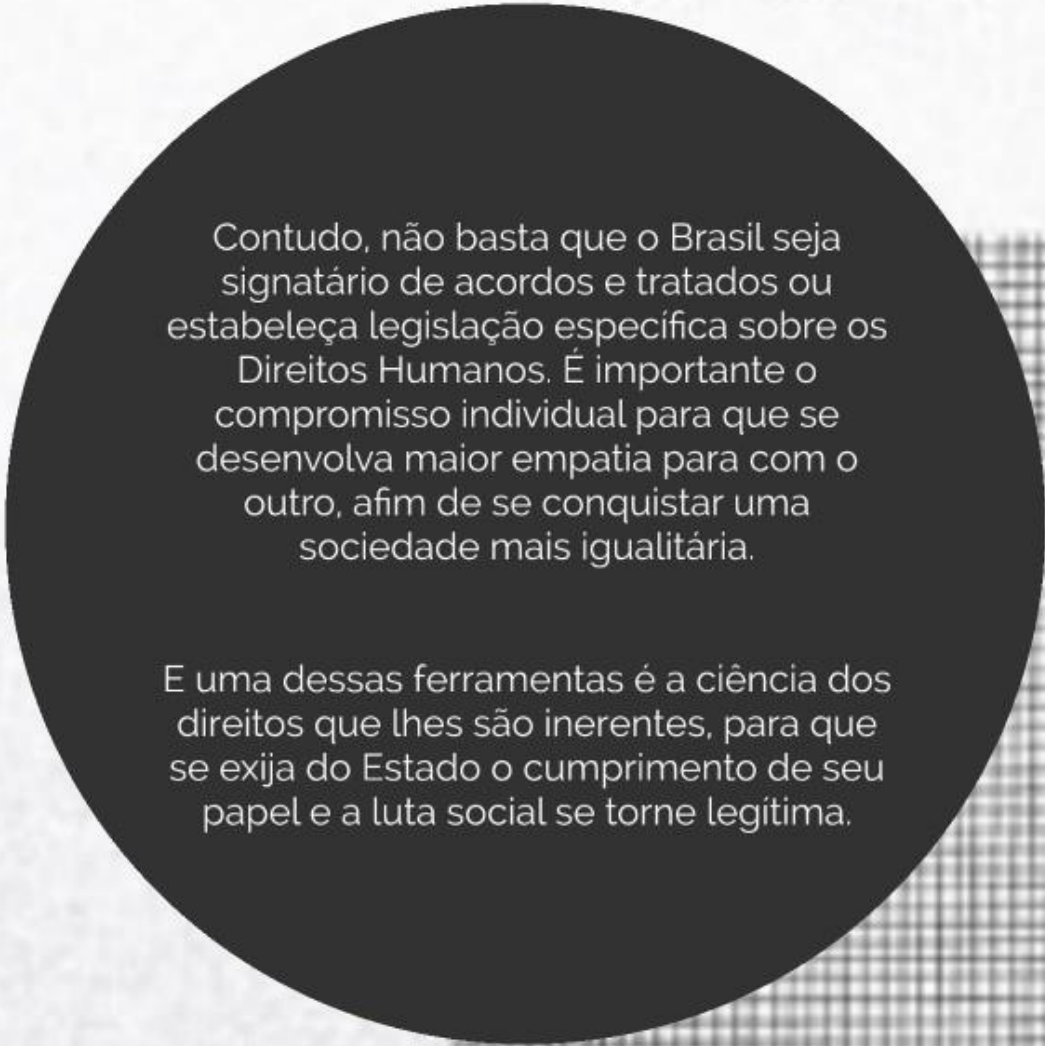
O GOVERNO DEVE TER O COMPROMISSO NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE COMO UM DIREITO HUMANO ESSENCIAL, CAPAZ DE ARTICULAR OUTROS DIREITOS.



" a educação é tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros direitos, constituindo-se em um processo amplo que ocorre na sociedade. A educação ganha maior importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às potencialidades e a elevação da auto-estima dos grupos socialmente excluídos, de modo a efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de valores, crenças e atitudes em favor dos direitos humanos, na defesa do meio ambiente, dos outros seres vivos e da justiça social"



Define como finalidade da educação o pleno desenvolvimento humano para o exercício da cidadania fundada na liberdade e na solidariedade e estabelece princípios do ensino que, novamente, vão de acordo com as orientações dos Direitos Humanos, em especial ao estacar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço a tolerância; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a consideração com a diversidade étnico-racial.



Contudo, não basta que o Brasil seja signatário de acordos e tratados ou estabeleça legislação específica sobre os Direitos Humanos. É importante o compromisso individual para que se desenvolva maior empatia para com o outro, afim de se conquistar uma sociedade mais igualitária.

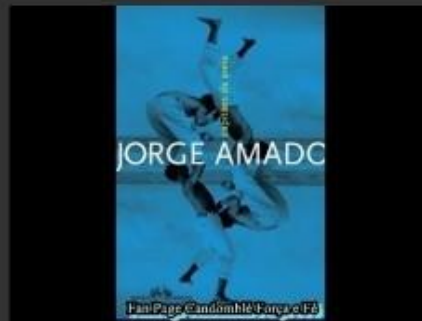
E uma dessas ferramentas é a ciência dos direitos que lhes são inerentes, para que se exija do Estado o cumprimento de seu papel e a luta social se torne legítima.

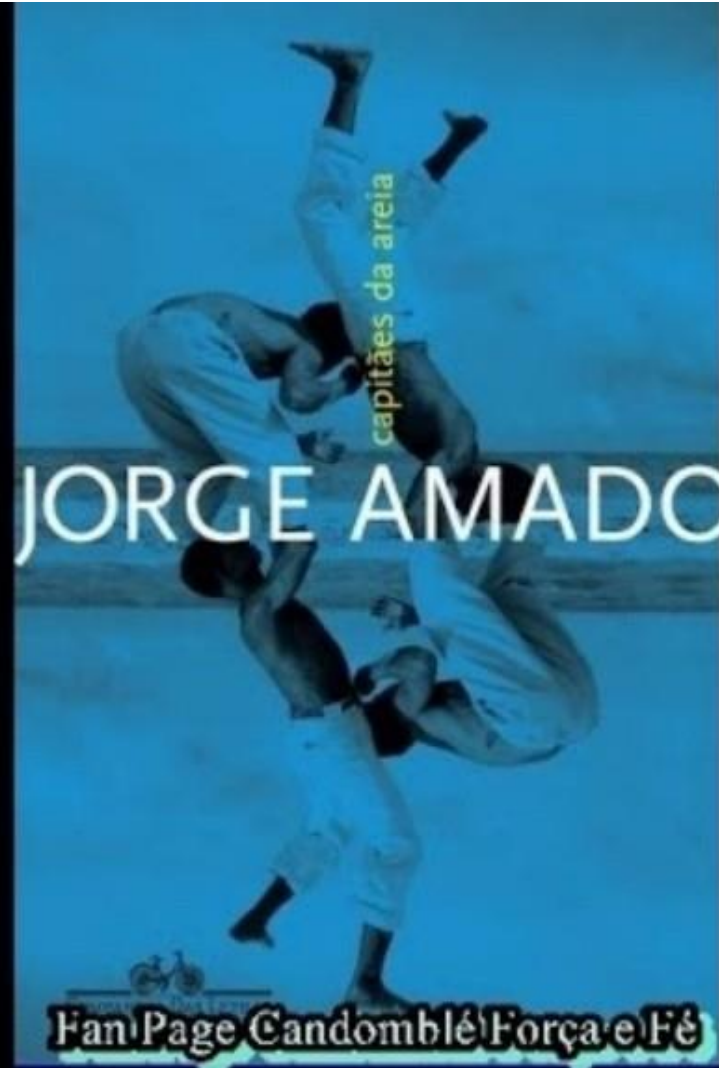



CONHECIMENTO É
PODER!

DE FORMA A AUXILIAR NO ENTENDIMENTO SOBRE A EVOLUCAO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL, VOCE AGORA SERÁ CONVIDADO A ASSISTIR AO FILME "CAPITAES DA AREIA", BASEADO NO LIVRO HOMONIMO DE JORGE AMADO.

APÓS, FAÇA UMA PESQUIS SOBRE O MOMENTO HISTÓRICO RETRATO. QUAIS AVANCOS OBTIDOS DESDE ENTAO NA AREA DOS DIREITOS HUMANOS?







Encerramos aqui a
terceira parte deste
primeiro módulo.

A seguir, você deverá
realizar a avaliação de
aprendizagem!



1.

1. O romance de Jorge Amado retrata o cotidiano de crianças ladras em Salvador, no final da década de 1930. O autor, por meio de um olhar humano, as transforma o que realmente são: figuras humanas. Roubam por fome, por necessidade, pela falta de oportunidades ou de uma estrutura familiar. Na época em que o livro foi escrito, vigorava no Brasil a Constituição de 1937, que instaurou medidas anti democráticas, e o Código de Menores de 1927. Cenário legislativo totalmente diferente dos dias atuais.

a) Em sua opinião, a passagem do tempo provocou alguma mudança na história dos jovens como os retratados no romance? Se pensarmos nos dias de hoje, tais fatores ainda se perpetuam?

b) Cite alguns avanços da Constituição de 1988, em relação aos Direitos Humanos

2.

→ "O Professor, com um pedaço de lápis e uma tampa de caixa, desenhou Volta Seca vestido de cangaceiro. Tinha um jeito especial para desenhar e às vezes ganhava dinheiro fazendo desenhos,

nas calçadas, de homens que passavam, de senhoritas que iam com os noivos. Estes paravam um minuto, riam do desenho ainda indeciso, as noivas diziam:

— Está muito parecido... (...)

Por vezes já tinha um grupo grande espiando e havia quem dissesse:

— Este menino promete. É pena que o governo não olhe essas vocações... — e lembravam casos de meninos de rua que, ajudados por famílias, foram grandes poetas, cantores e pintores."(p. 30)

O Brasil, no PNDH 3, definiu que a efetivação dos Direitos Humanos é uma política de Estado, com vistas a consolidar a democracia no país. Nele, é apresentado o eixo orientador V (educação e cultura em Direitos Humanos). Qual a importância da educação na vida de jovens como o "professor", conforme trecho destacado anteriormente?

3.

3. "Pela madrugada os capitães da areia vieram. O Sem-Pernas botou o motor para trabalhar. E eles esqueceram que não eram iguais às demais crianças, esqueceram que não tinham lar, nem pai, nem mãe, que viviam de furto como homens, que eram temidos na cidade como ladrões. (...) Esqueceram tudo e foram iguais a todas as crianças, cavalgando os ginetes do carrossel, girando com as luzes. As estrelas brilhavam, brilhava a lua cheia. Mas, mais que tudo, brilhavam nas noites da Bahia as luzes azuis, verdes, amarelas, roxas, vermelhas do Grande Carrossel Japonês". (p. 79-80)

O trecho destacado, ilustrado no filme, aborda um momento de sonho, de alegria dos jovens, sentindo-se "iguais" aos demais. Qual a importância de se favorecer a construção de uma identidade, de um projeto de vida a jovens como esses?

4.

4. Como professor, atuante em sala de aula ou em formação, qual seu papel social em relação a jovens em conflito com a lei? Como você exerce seu compromisso individual com a educação?

MATERIAL
DE APOIO

Constituição Federal de 1988

Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Nacional

Plano Nacional de Educação em Direitos
Humanos

CANDAU, Vera M. Educação em Direitos
Humanos no Brasil: realidades e
perspectivas. In: CANDAU, V. M. e
SACAVINO, S. Educar em Direitos
Humanos: construir democracia. Rio de
Janeiro, DPed. 2000

CURSO DE EXTENSÃO
MÓDULO 1

DIREITOS
HUMANOS NO
BRASIL

DIREITOS HUMANOS
E O "MENOR
INFRATOR"

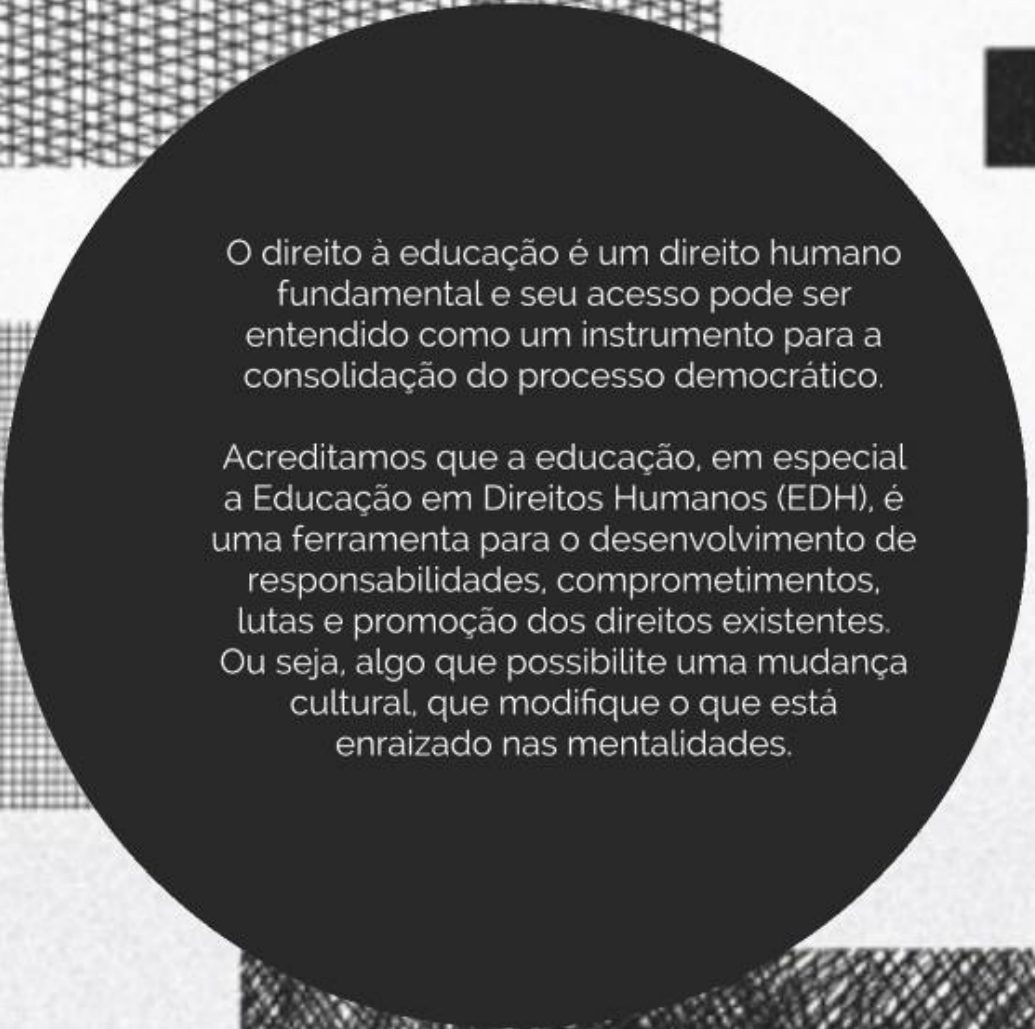
DIREITO SOCIAL
À EDUCAÇÃO

DIREITOS
HUMANOS

HISTÓRICO DOS
DIREITOS
HUMANOS

SAIBA
MAIS...

Presented by PERSON
for COMPANY



O direito à educação é um direito humano fundamental e seu acesso pode ser entendido como um instrumento para a consolidação do processo democrático.

Acreditamos que a educação, em especial a Educação em Direitos Humanos (EDH), é uma ferramenta para o desenvolvimento de responsabilidades, comprometimentos, lutas e promoção dos direitos existentes. Ou seja, algo que possibilite uma mudança cultural, que modifique o que está enraizado nas mentalidades.



EDH?

"pode ser definida como o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes, com a finalidade de fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática na qual impere o Estado de Direito; fomentar e manter a paz; promover um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social"

ENVOLVE:
CONHECIMENTOS,
HABILIDADES, VALORES,
ATTITUDES,
COMPORTAMENTO, AÇÃO.

"pode ser definida como o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes, com a finalidade de fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática na qual impere o Estado de Direito; fomentar e manter a paz; promover um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social"

ENVOLVE:
CONHECIMENTOS,
HABILIDADES, VALORES,
ATTITUDES,
COMPORTAMENTO, AÇÃO.

Não somente as práticas mas também as atitudes devem estimular a promoção desses direitos. Para que ocorra um processo de humanização não apenas interior mas nas relações com o outro. Sendo, assim, mediadora, emancipatória e contribuindo para a formação do sujeito participativo e solidário, capaz de produzir novas práticas sociais.

Programas educacionais, baseados nos Direitos Humanos, podem ser construídos a partir das orientações disponíveis nas três fases do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH).

PMEDH 1

PMEDH 2

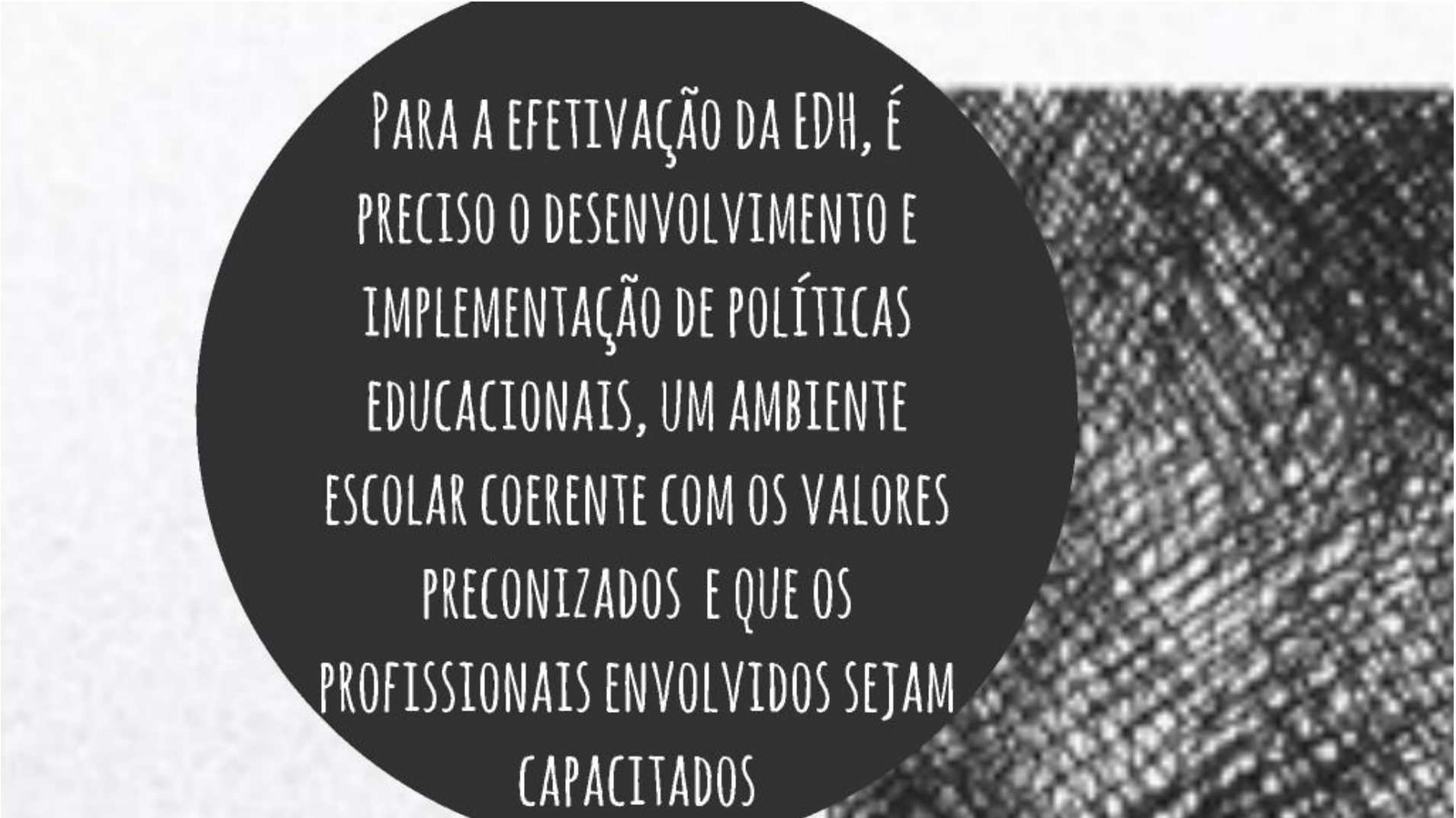
PMEDH 3

1. Fase (2005 - 2009)

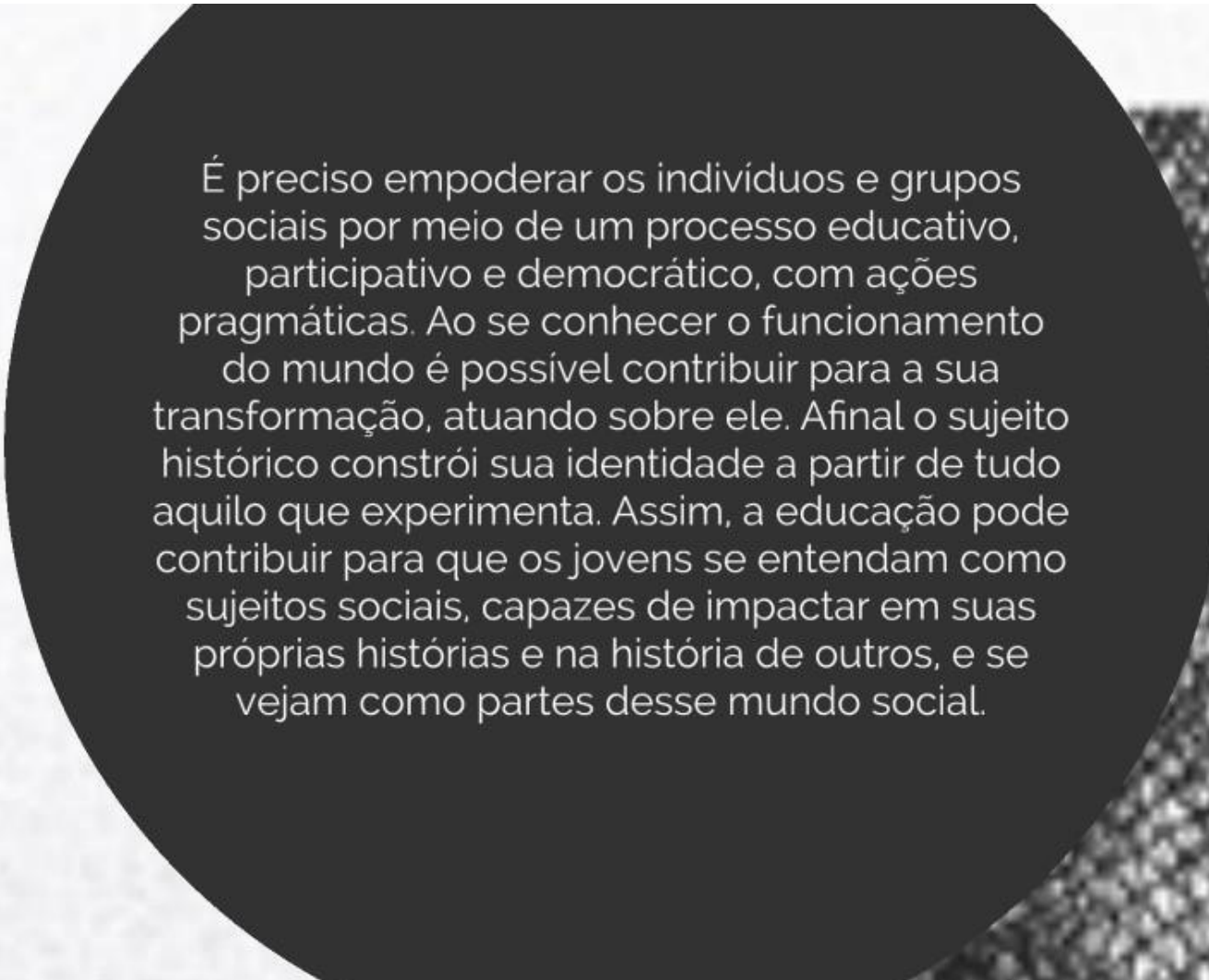
Foco na integração da EDH nos sistemas de educação primário e secundário

Segundo o PMEDH, "uma educação de qualidade, com base nos direitos humanos, abrange o conceito de educação para o desenvolvimento sustentável (...). Nela, a educação é considerada um processo em que se abordam questões importantes, como o desenvolvimento rural, a atenção à saúde, a participação da comunidade, o HIV/AIDS, o meio ambiente, os conhecimentos tradicionais indígenas, e questões éticas mais amplas como os valores e os direitos humanos".

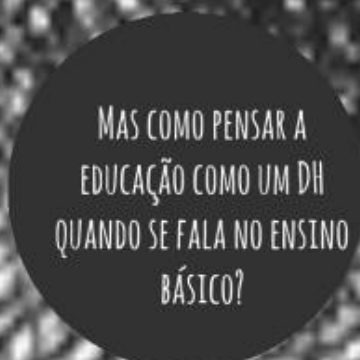
PARA A EFETIVAÇÃO DA EDH, É PRECISO O DESENVOLVIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS, UM AMBIENTE ESCOLAR COERENTE COM OS VALORES PRECONIZADOS E QUE OS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS SEJAM CAPACITADOS




PARA A EFETIVAÇÃO DA EDH, É
PRECISO O DESENVOLVIMENTO E
IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS
EDUCACIONAIS, UM AMBIENTE
ESCOLAR COERENTE COM OS VALORES
PRECONIZADOS E QUE OS
PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS SEJAM
CAPACITADOS



É preciso empoderar os indivíduos e grupos sociais por meio de um processo educativo, participativo e democrático, com ações pragmáticas. Ao se conhecer o funcionamento do mundo é possível contribuir para a sua transformação, atuando sobre ele. Afinal o sujeito histórico constrói sua identidade a partir de tudo aquilo que experimenta. Assim, a educação pode contribuir para que os jovens se entendam como sujeitos sociais, capazes de impactar em suas próprias histórias e na história de outros, e se vejam como partes desse mundo social.



MAS COMO PENSAR A
EDUCAÇÃO COMO UM DH
QUANDO SE FALA NO ENSINO
BÁSICO?



Ela é um direito este assegurado na Constituição Federal brasileira, conforme consta:

"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"

Deverá ser obrigatória, gratuita entre quatro e dezessete anos de idade e ter a oferta assegurada para aqueles que não tiveram acesso a época esperada


E AINDA....

Que a educação é um direito público subjetivo, ou seja, o Estado pode ser cobrado judicialmente por sua execução, conforme exposto na LDB.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) determinam que a EDH deve ser inserida na educação por meio de temas transversais, como conteúdos específicos ou as duas formas, ou de outras que forem criadas e respeitarem os mesmos preceitos.

A educação cabe a todos! Inclusive aos jovens que cumprem Medida Socioeducativa (MSE)!!!

MSE?



Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tais medidas são aplicadas aos jovens e adolescentes na faixa entre 12 e 18 anos, com exceções para alguns casos até 21 anos, quando há ocorrência de algum ato infracional, a depender de sua gravidade.

Podendo ser: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços a comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação.

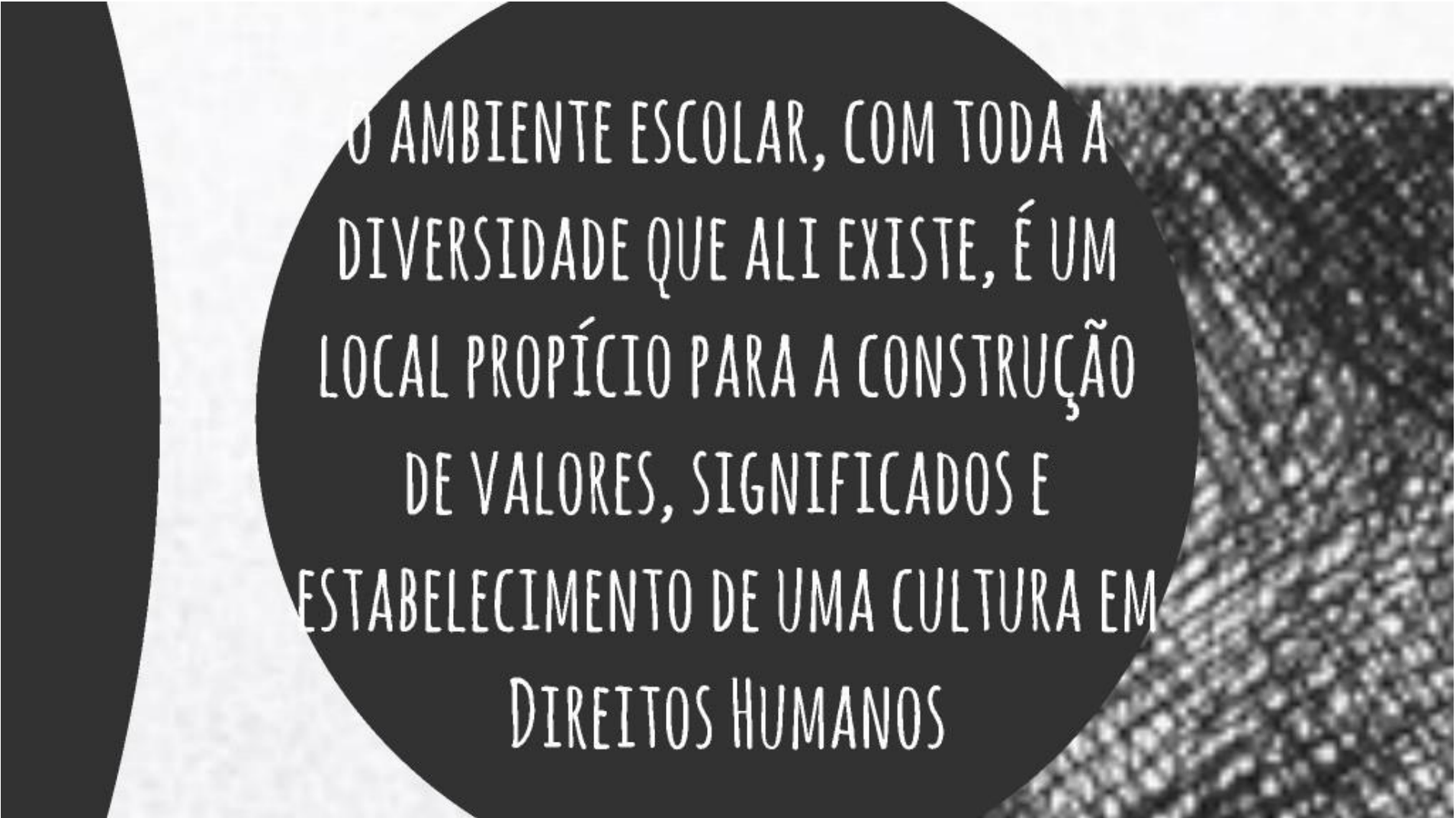
Em todos os casos há destaque para a importância da educação para o processo de ressocialização.

RESSOCIALIZAR
OU PUNIR?

Não existe um cunho penal mas sim de responsabilização, adequada a condição de sujeitos em desenvolvimento, que necessitam se reconhecer como sujeitos históricos. Como o próprio nome sugere, as medidas socioeducativas devem permitir, por meio da educação, o convívio em sociedade, tendo como objetivo

"exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito às diversidades, possibilitando que assuma um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária. Para tanto é vital a criação de acontecimentos que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas"

O AMBIENTE ESCOLAR, COM TODA A DIVERSIDADE QUE ALI EXISTE, É UM LOCAL PROPÍCIO PARA A CONSTRUÇÃO DE VALORES, SIGNIFICADOS E ESTABELECIMENTO DE UMA CULTURA EM DIREITOS HUMANOS




O AMBIENTE ESCOLAR, COM TODA A
DIVERSIDADE QUE ALI EXISTE, É UM
LOCAL PROPÍCIO PARA A CONSTRUÇÃO
DE VALORES, SIGNIFICADOS E
ESTABELECIMENTO DE UMA CULTURA EM
DIREITOS HUMANOS

Uma vez que a EDH


"intervém por meio de uma mediação pedagógica-pacificadora, restabelecendo os valores e a segurança necessários para um ambiente educacional saudável, no qual a justiça, a igualdade, o respeito, a solidariedade e a consideração entre as pessoas prevalecem. Desta forma, a EDH é mais do que uma educação para a mediação de conflitos, visto que fortalece laços de solidariedade, notadamente nas comunidades escolares em que os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana já são vivenciados; e se não ocorrem, devem ser estimulados a acontecer"

O que está de acordo com o processo de ressocialização. Superando, assim, concepções equivocadas e tão enraizadas no senso comum que isentam de direitos os "menores infratores" devido sua "conduta criminosa".

Através do **ensino de história**, deve ser possível promover a problematização do mundo, objetivando a formação de sujeitos críticos, autônomos e que respeitam seu próximo, o que levaria a emancipação dos indivíduos



2. Fase (2010 - 2014)
Foco na EDH para
educação superior,
professores e
educadores,
funcionários públicos,
policiais e militares de
todos os níveis



3. Fase (2015-2019)
Foco no reforço da
implementação das
duas primeiras fases e
promoção da
formação em Direitos
Humanos de
profissionais de mídia
e jornalistas




Encerramos aqui a quarta parte
deste primeiro módulo.

A seguir, você deverá realizar a
avaliação de aprendizagem!



1.



1. Leia o trecho de Violência, de Slavoj Žižek: "Uma análise crítica da constelação global atual - que não permite entrever nenhuma solução clara, nem qualquer pequena luz no fim do túnel (uma vez que temos perfeita consciência de que essa pequena luz deve ser a de um trem que avança em nossa direção para nos esmagar) - suscita geralmente a seguinte objeção: 'Quer dizer então que não devemos fazer nada? Simplesmente sentar e esperar?'. Ao que deveríamos ter a coragem de responder: 'SIM, exatamente!'. Há situações em que a única coisa realmente 'prática' a fazer é resistir à tentação da ação imediata, para 'esperar e ver' por meio de uma análise crítica e paciente. A exigência do compromisso parece exercer sobre nós sua pressão por todos os lados. Numa passagem muito conhecida do seu O existencialismo é um humanismo, Sartre apresentou o exemplo de um jovem francês que se vê dilacerado, em 1942, pelo dilema de escolher entre o dever de cuidar de sua mãe solitária e doente e o dever de entrar para a Resistência e combater os alemães. A posição de Sartre é a de que, evidentemente, não existe uma resposta a priori perante essa alternativa. O jovem em causa tem de chegar a uma decisão que só pode ser fundamentada no abismo de sua liberdade, assumindo a plena responsabilidade por sua escolha. Uma terceira via obscena diante desse dilema seria aconselhar o jovem a dizer à mãe que ia entrar para a Resistência e dizer aos seus amigos da Resistência que tinha que cuidar da mãe, para, na realidade, se refugiar num lugar protegido e se dedicar aos estudos... Há mais nessa terceira via do que um cinismo barato. Antes, ela lembra uma piada soviética sobre Lenin muito conhecida. Sob o socialismo, o conselho que Lenin dava aos jovens, sua resposta à questão...

...e o que deveriam fazer, era: "estudar, estudar e estudar". Estas palavras foram citadas infinitas vezes e até pintadas nas paredes das escolas. O que nos leva à piada: perguntam a Marx, Engels e Lenin o que prefeririam ter - uma esposa ou uma amante? Como seria de se esperar, Marx, bastante conservador no que dizia respeito à esfera privada, responde: "Uma esposa!", enquanto Engels, um autentico bon vivant, opta por uma amante. Para surpresa geral, a resposta de Lenin é: "Gostaria de ter as duas!". Por que? Haveria nele um traço de jouisseur decadente, escondida por trás de sua austera imagem de revolucionário? De maneira alguma - e Lenin explica: "Assim eu poderia dizer à minha mulher que vou ter com minha amante, e à minha amante que preciso ver minha mulher...". "E aí pra onde, então?". "Para um lugar isolado, onde pudesse estudar, estudar e estudar". Não exatamente isso o que Lenin fez depois da catástrofe de 1914? Retirou-se para um lugar isolado na Suíça, onde "estudou, estudou e estudou" a lógica de Hegel. E é isso que devemos fazer hoje, quando nos vemos bombardeados pelas imagens midiáticas da violência. Precisamos estudar, estudar e estudar" suas causas"

Agora, escute a canção Moleque, interpretada por Rosely



A)



a) Qual a importância da educação na vida das pessoas ?

B)

b) O que é e qual a importância da EDH?

2.

2. Segundo o PMEDH 1, o que significa uma educação de qualidade, com base nos Direitos Humanos? Como ela pode ser transformadora na vida do "moleque" retratado na canção interpretada por Rosely ou na luta destacada no texto anterior?

3.

3. "A Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. Ela poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos".

(BRASIL. Parecer CNE/CP Nº 08/2012, de 06 de março de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: 2012)

Pensar na situação dos grupos tradicionalmente excluídos é de grande importância para a modificação de tal cenário. Neste sentido, o PMEDH3 apresenta como foco, além da consolidação das etapas anteriores, a formação em DH de profissionais da mídia e jornalistas. Esta mesma mídia que, conforme texto da primeira questão, bombardeia a opinião pública, sem apontar as causas da violência. Assim, qual a importância da formação em EDH para a mudança deste comportamento?

4.

4. O PMEDH fase 1 tem como foco a integração da EDH nos sistemas de educação primário e secundário. O que é de grande valia, uma vez que atingirá muitos jovens marginalizados pela sociedade, podendo contribuir para sua ressocialização durante o cumprimento das MSE. Essas possuem um cunho penal ou de responsabilização? Qual o objetivo das MSE?

MATERIAL
DE APOIO

Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais - Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, 2013

Constituição Federal de 1988

Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília: CONENDA, 2006

ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação - Tradução Wolfgang Leo Maar - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970

CURSO DE EXTENSÃO
MÓDULO 1

DIREITOS
HUMANOS NO
BRASIL

DIREITOS HUMANOS
E O "MENOR
INFRATOR"

DIREITO SOCIAL
À EDUCAÇÃO

DIREITOS
HUMANOS

HISTÓRICO DOS
DIREITOS
HUMANOS

SAIBA
MAIS...

Presented by PERSON
for COMPANY



Apesar dos avanços legislativos ocorridos nas últimas décadas, o cotidiano brasileiro ainda é marcado pela ausência ou omissão do Estado na efetivação de políticas públicas que garantam uma vida digna a todas as crianças e adolescentes. Parece que, para estes, os Direitos Humanos não cabem, formando uma parcela "esquecida" pelos governantes que, quando envolvida em qualquer ato tido como ilegal é, comumente, classificada como.....

DELINQUENTE

CRIMINOSO

MARGINAL


MENOR
INFRATOR











O termo "menor", inicialmente estaria relacionado a órfãos desvalidos. Seu significado se modifica na Primeira República, quando as ideias científicas e higienistas ganham força. Com o aumento da repressão policial e a necessidade de adequação ao mundo do trabalho que se desenvolvia a época, todas as crianças e adolescentes pobres que não estivessem sob a tutela de um responsável legal ou fossem cometedores de delito, tornavam-se "menor abandonado" ou "menor criminoso".

Com a implantação do Estado Novo (1937-1945), foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM). Tinha como público-alvo os menores moralmente abandonados ou delinquentes. Segundo Marcos Santos, a memória da sociedade a esta instituição era de "escola do crime", "fábrica de criminosos", "sucursal do inferno", "fábrica de monstros e imorais" e "SAM – sem amor ao menor".

EM 1964 SURGE
A FUNABEM

Relacionava a delinquência com desestruturação familiar e problemas urbanos gerados pelo desenvolvimento econômico da época. Bem como era influenciada pelas ideias da Doutrina de Segurança Nacional, dentro de uma lógica de combate a possíveis disseminações de ideias comunistas da época. A nível estadual, surge a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBENs) e há permanência da visão sobre o "menor infrator"

Em 1990 surge a Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), que após quatro anos de funcionamento é extinta e suas funções passam a responsabilidade dos estados. Ainda neste mesmo ano, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é aprovado conferindo proteção integral à criança e ao adolescente, entendidos, agora, como sujeitos de direitos. As MSE devem permitir, por meio da educação, o convívio em sociedade.

SEGUNDO O ECA:
ATO INFRACIONAL

MEDIDA
SOCIOEDUCATIVA

Contudo, não basta a modificação legislativa. É necessário percorrer um longo caminho até que se forme uma memória coletiva que não coloque estes jovens na categoria "menor", que desumaniza e inferioriza. Conforme pontua Boaventura Santos, a naturalização da exclusão "torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social"

Retirar os jovens e adolescente em conflito com a lei da margem da sociedade e possibilitar uma real oportunidade de ressocialização, entendendo-os como produtos de uma sociedade excludente, reconhecendo seus direitos e respeitando-os como cidadãos é urgente. E uma forma seria por meio da educação pois através dela seria possível dar voz a esses jovens silenciados em grande parte das escolas brasileiras, permitindo não apenas sua emancipação como também seu empoderamento

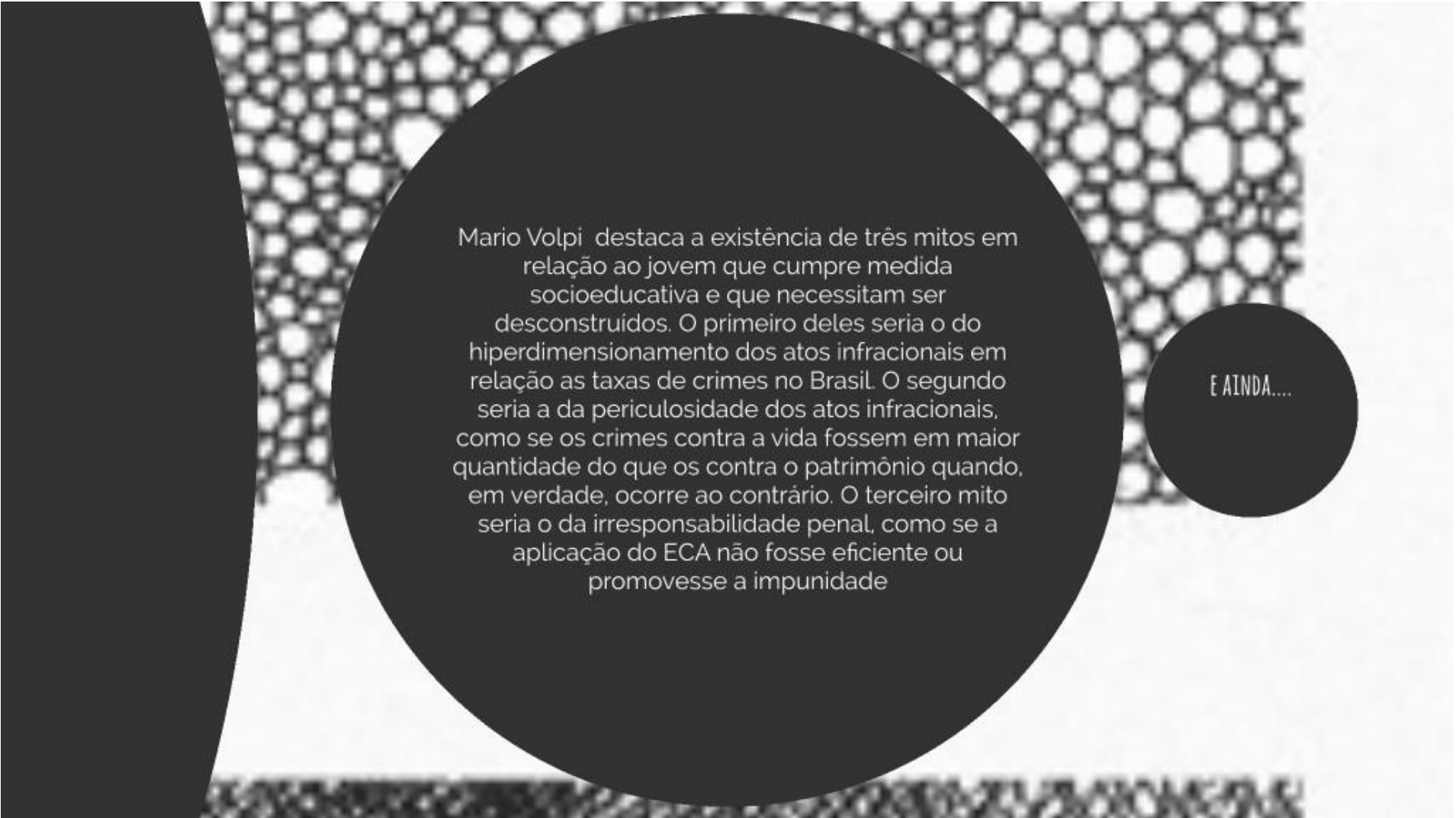
ATENCAO A
TERMINOLOGIA!

MENOR INFRATOR?

"Quantos dos jovens brasileiros já estiveram em conflito com a lei, mas nem por isso cumpriram uma medida socioeducativa? Malvasi defendeu que essa questão da terminologia é um posicionamento político e preferiu o uso de "adolescentes criminalizados", tendo em vista que os outros termos focalizam toda a responsabilidade no próprio adolescente"

Mario Volpi sublinha a importância da terminologia para que não haja incorporação da prática do ato infracional à identidade do jovem. Tal ponderação é pertinente, uma vez que o imaginário popular ainda é alimentado pela ideia do "menor infrator", apesar da legislação específica, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), designar como "jovem ou adolescente em conflito com a lei".

O DESCONHECIMENTO
ACERCA DO ASSUNTO
CONTRIBUI PARA A
PERPETUAÇÃO DE
ESTEREÓTIPOS



Mario Volpi destaca a existência de três mitos em relação ao jovem que cumpre medida socioeducativa e que necessitam ser desconstruídos. O primeiro deles seria o do hiperdimensionamento dos atos infracionais em relação as taxas de crimes no Brasil. O segundo seria a da periculosidade dos atos infracionais, como se os crimes contra a vida fossem em maior quantidade do que os contra o patrimônio quando, em verdade, ocorre ao contrário. O terceiro mito seria o da irresponsabilidade penal, como se a aplicação do ECA não fosse eficiente ou promovesse a impunidade

E AINDA...

Boaventura Santos pontua a existência de um processo de desumanização que contribui para a exclusão social de determinados grupos que não se enquadram no olhar hegemônico do grupo dominante. A partir do momento em que são silenciados, tidos como não-existentes, não podem ser detentores de direitos.

Conforme Peter Burke destaca "os estereótipos muitas vezes tomam a forma de inversão da auto-imagem do espectador. Os estereótipos mais grosseiros estão baseados na simples pressuposição de que "nos" somos humanos ou civilizados, ao passo que "eles" são pouco diferentes de animais como cães e porcos, aos quais eles são frequentemente comparados (...). Dessa forma, os outros são transformados no "Outro". Eles são transformados em exóticos e distanciados do eu. E podem mesmo ser transformados em monstros"

SENDO ESTE O TIPO DE
PENSAMENTO QUE
PERMETA O
IMAGINÁRIO SOCIAL,
CONSEQUENTEMENTE...

uma pergunta se impõe a nossa ética profissional, escolar e pedagógica: como essas imagens morais tão negativas da adolescência e da juventude pobre e negra, nem moralizável nem educável, mas exterminável, terminam afetando o imaginário social e escolar sobre os educandos/as populares que vão chegando às escolas públicas? Como terminam negando seu discurso à educação? Como os tratos, a imoralidade da justiça penal, terminam marcando os tratos dessas infâncias-adolescências pela justiça escolar? (ARROYO, Miguel)

E ainda "esse clima legitimado de condenação moral e repressão de adolescentes e jovens populares porque classificados como violentos não termina contaminando a visão social e pedagógica nas escolas? Olhares negativos sobre os valores desses alunos não invadem o olhar social e escolar? Como a ética docente reage às novas classificações que vão se tornando familiares? As escolas são pressionadas a segregar esses alunos porque são tidos como indisciplinados, violentos, ameaçadores para os colegas e até para os mestres; linguagens e classificações que se tornaram familiares para justificar a segregação dessas infâncias-adolescências na sociedade e nas escolas. Imagens que repõem como novo destaque e requinte de estereótipos sociais, políticos, morais, raciais e de classe mais negativos sobre as crianças, adolescentes e jovens empobrecidos" (ARROYO, Miguel)

É PRECISO REFINAR O
OLHAR SOBRE O OUTRO E
PENSAR QUEM SÃO OS
JOVENS
CRIMINALIZADOS


Para Miguel Arroyo, a criminalização moral de determinados grupos serviria como justificativa para uma segregação social e racial. A escola seria um espaço para esses jovens criminalizados ou apenas para quem se adequa às suas ordens? O problema é que "a ênfase atual no classificar esses jovens e adolescentes como ameaçadores, logo sem direitos à vida, ao trabalho, à educação e até a proteção da justiça, muda radicalmente a relação entre juventude, adolescência, infância e justiça. A relação passa a ser com a justiça penal, com suas marcas classistas e racistas. (...) A delinquência infanto-juvenil é diagnosticada e tratada como uma tara moral de pré-humanos a ser extirpada sumariamente. (...) Ao declará-los ameaçadores, eles são decretados ineducáveis porque rotulados no nível mais primário instintivo, sub-humano. Não são sujeitos de direitos humanos, nem da justiça. Nem da educação. Por aí passam as formas mais radicais de negação do direito à educação e da negação dos direitos humanos dos jovens, adolescentes e até das crianças pobres e negros. Por aí passam as formas mais radicais de negação da política da ética no julgamento dos adolescentes e jovens negros, pobres"

MÁRIO VOLPI RESSALTA QUE, TAL PERSPECTIVA, PODE SER VISTA COMO CRIMINALIZAÇÃO DA POBREZA, EM ESPECIAL DOS NEGROS

Aproximar estas questões a escola regular seria uma forma de contribuir para que este cenário se modifique. Através do ensino de história, deve ser possível promover a problematização do mundo, objetivando a formação de sujeitos críticos, autônomos e que respeitam seu próximo, o que levaria a emancipação dos indivíduos. Almeja-se, assim, que o professor consiga enxergar o jovem em conflito com a lei com toda a sua complexidade, de forma crítica e sem julgamento prévios, a partir da difusão da informação. A partir do momento em que o docente não crê nesta possibilidade, não há como desenvolver um trabalho efetivo neste sentido.

Certamente, diversas instancias devem se mobilizar para promover a emancipação desses sujeitos. Porém, o professor de história não deve se esquivar de seu papel social. Neste sentido, deve ser capaz de desenvolver estratégias que impactem em sua prática docente para permitir a formação de sujeitos críticos e autônomos, que consigam se desprender do estigma do "menor" e se emancipar enquanto "cidadão". Torna-se fundamental dar voz a esses indivíduos silenciados.

ASSIM, URGE
RESSIGNIFICAR O
OLHAR SOBRE ESSES
JOVENS!



Encerramos aqui a quinta
parte deste primeiro
módulo.

A seguir, você deverá
realizar a avaliação de
aprendizagem!

1.

1. Reveja o filme "Capitães da Areia" e ouça novamente as músicas Garoto Peregrino e Moleque. Ainda hoje existem jovens em situação parecida aos retratados nas obras destacadas? Eles devem ser considerados delinquentes ou seriam vítimas? Reflita porque essa situação perdura até os dias de hoje e quais as responsabilidades de cada cidadão e governo.

2.

2. Explique a origem do termo "menor criminoso".

3.

3. Qual a grande inovação do ECA em relação ao jovem em conflito com a lei?

4.

4. Leia o trecho abaixo, extraído da obra ficcional Capitães da Areia.

"CRIANÇAS LADRONAS

Já por várias vezes o nosso jornal, que é sem dúvida o órgão das mais legítimas aspirações da população baiana, tem trazido notícias sobre a atividade criminosa dos Capitães da Areia, nome pelo qual é conhecido o grupo de meninos assaltantes e ladroes que infestam a nossa urbe.

Esse bando que vive da rapina se compoe, pelo que se sabe, de um número superior a cem crianças das mais diversas idades, indo desde os oito aos dezesseis anos. Crianças que, naturalmente devido ao desprezo dado à sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos, se entregaram no verdor dos anos a uma vida criminosa. São chamados de Capitães da Areia porque o cais é o seu quartel-general. E tem por comandante um molecote dos seus catorze anos, que é o mais terrível de todos, não só ladrao, como já autor de um crime de ferimentos graves, praticado na tarde de ontem. Infelizmente a identidade deste chefe é desconhecida.

O que se faz necessário é uma urgente providencia da policia e do juizado de menores no sentido da extinção desse bando e para que recolham esses precoces criminosos, que já não deixam a cidade dormir em paz o seu sono tão merecido, aos institutos de reforma de crianças ou às prisoes. Passemos agora a relatar o assalto de ontem, do qual foi vítima um honrado comerciante da nossa praça, que teve sua residência furtada em mais de um conto de reis e um seu empregado ferido pelo DESALMADO chefe dessa malta de jovens bandidos"

Agora contraponha ao plano real, a partir da análise de reportagens oriundas do jornal O GLOBO sobre jovens em conflito com a lei.

A)



B)

a) no trecho anterior, os Capiteas da Areia são tidos como criminosos e inimigos da cidade de Salvador da década de 1930, liderados por um desalmado chefe. Ao comparar com a reportagem do jornal OGLORO, de 2014, verificamos o mesmo padrão de desumanização. Como este tipo de pensamento, difundido pela grande mídia, pode contribuir para a exclusão social?

A cada quatro detidos no Rio, um é menor de idade

Levantamento revela que apreensão de adolescentes cresceu 92,3%
De acordo com dados do Conselho de Segurança Pública (CSP) de 2015, de quatro o apenado, 3,8% são adolescentes
Indicadores de violência aumentaram em 2015, com 1.717 adolescentes presos em todo o país



b) a reportagem acima, datada de 2015, mostra um jovem solitário, sem perspectiva, tudo vazio ao redor como se, para ele, tudo fosse muito incerto, quase impossível de melhorar. A impossibilidade de um futuro promissor também se delimita nas palavras impressas pelo jornal publicado em Capitaes da Areia. Como você, enquanto professor de história pode contribuir para a mudança deste cenário?

MATERIAL
DE APOIO

BRASIL. Mapa de Encarceramento: os jovens do Brasil. Secretaria
Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de
Juventude - Brasília: Presidência da República, 2015

HALBWACHS, Maurice. Memória Coletiva e memória individual. In:
HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva, SP, Vértice, 1990

POLLACK, Michael. Memória e Identidade social. In Estudos
históricos. Rio de Janeiro, 1992, vol5, n.10

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal:
das linhas globais e uma ecologia de saberes. Revista Novos
Estudos, n.79, Novembro de 2007

VOLPI, Mario. O adolescente e o ato infracional. 10 ed, Sao Paulo:
Cortez, 2015

BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos
Direitos da Criança e do Adolescente. Levantamento anual SINASE
2014. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do
Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, 2017

BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. Tradução Vera
MÁria Xavier dos Santos, revisão técnica Daniel Aarao Reis Filho,
Bauru, SP: EDUSC, 2004

ARROYO, Miguel. O Direito à educação e a nova segregação social e
racial - Tempos insatisfatórios> Educação em revista. Belo Horizonte,
v. 31, n.03, p15-47, Julho-setembro/2015

CURSO DE EXTENSÃO
MÓDULO 1

DIREITOS
HUMANOS NO
BRASIL

DIREITOS HUMANOS
E O "MENOR
INFRATOR"

DIREITO SOCIAL
À EDUCAÇÃO

DIREITOS
HUMANOS

HISTÓRICO DOS
DIREITOS
HUMANOS

SAIBA
MAIS...

Presented by PERSON
for COMPANY

Deixamos, aqui, sugestões de páginas que fornecessem informações e material para educadores interessados na temática dos Direitos Humanos

Anistia Internacional Brasileira
<https://anistia.org.br>

BBC World Service (I have a right)
http://www.bbc.co.uk/worldservice/people/features/ihavearightto/four_b/all_rights.shtml

Comissão de Direitos Humanos e Cidadania
<https://www.aloalerj.rj.gov.br/comissoes/direitoshumanos>

Memorial da Resistência de São Paulo
<http://memorialdaresistenciasp.org.br/memorial/>

Movimento Educação Democrática
<https://profscontraoesp.org/tag/movimento-educacao-democratica/>

Movimento Socioeducativo - Educar em tempos difíceis
<http://www.msebrasil.org/>

Observatório em foco
observatoriodhemfoco.com.br

CURSO DE EXTENSÃO
MÓDULO 1

DIREITOS
HUMANOS NO
BRASIL

DIREITOS HUMANOS
E O "MENOR
INFRATOR"

DIREITO SOCIAL
À EDUCAÇÃO

DIREITOS
HUMANOS

HISTÓRICO DOS
DIREITOS
HUMANOS

SAIBA
MAIS...

Presented by PERSON
for COMPANY

MÓDULO 2

ENSINO DE
HISTÓRIA

APRESENTAÇÃO

ELABORAÇÃO DO DIÁRIO
"DIREITOS HUMANOS: PARA
ALUNOS DIREITOS"

2. ENCONTRO

3. ENCONTRO

1. ENCONTRO

AVALIÇÃO

1. Apresentação

O curso foi desenvolvido como produto final do PROFHISTORIA

2. Público alvo

Destina-se a graduandos e aos docentes de história, bem como aos demais interessados na temática dos Direitos Humanos

3. Carga horária

O curso possui a carga horária de 10 horas 30 min, com duração de 6 semanas. Recomenda-se que o participante dedique-se 2 vezes por semana para a conclusão do curso no tempo estipulado

4. Objetivo

Contribuir para a promoção dos Direitos Humanos e a formação para a Educação em Direitos Humanos, em especial dos docentes de história

5. Metodologia

Será realizado na modalidade a distância, via internet, utilizando-se a plataforma Moodle

6. Avaliação

No primeiro módulo, cada aula apresenta um conjunto de cinco questões cada, totalizando 25 pontos.

No segundo módulo, há uma proposta de criação de uma sequência didática.

Totalizando 30 pontos no total.

RECURSOS E
MATERIAIS
NECESSÁRIO

ANTES DE
INICIARMOS,
UMA BREVE
OBSERVAÇÃO

- Datashow,
- Computador
- Internet
- Folha A4
- Grampeador
- Exibição do documentário Brasil 8.069
- Exibição do documentário Juízo
- Execução da música Drama Infantil

Trabalhar com alunos em cumprimento de medida socioeducativa significa enfrentar dificuldades diversas. É preciso cativá-lo e, com atitudes, fazê-lo perceber que ele faz parte do mundo escolar.

Nesse sentido, propomos uma SEQUENCIA DIDÁTICA que poderá ser utilizada para turmas de 8. e 9. ano ou adaptadas para outras turmas.

Foi pensada para ser desenvolvida em 3 encontros, com uso de material simples e de fácil aplicabilidade, tendo em vista a realidade enfrentada por muitos docentes, de escolas com infraestrutura precária.

MÓDULO 2

ENSINO DE
HISTÓRIA

APRESENTAÇÃO

ELABORAÇÃO DO DIÁRIO
"DIREITOS HUMANOS: PARA
ALUNOS DIREITOS"

2. ENCONTRO

3. ENCONTRO

1. ENCONTRO

AVALIÇÃO

Porque abordar a temática dos Direitos Humanos no Ensino de História?

Devido as especificidades da disciplina como a facilidade da inserção de temas relativos aos Direitos Humanos no próprio objeto da História e as concepções e funções da disciplina.

Segundo o PCN, os objetivos do ensino de História devem "compreender a cidadania, a participação social e política, o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando-se atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e a si o mesmo respeito"

Já as Diretrizes Curriculares para Educação Básica ponderam que aprender história é necessário para que crianças e adolescentes possam intervir e se tornem sujeitos históricos.

O que está de acordo com uma EDH, vista como uma prática emancipatória, que objetiva a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Encontramos, assim, no Ensino de História, um fértil terreno para debater questões que envolvam os Direitos Humanos, como a inclusão dos alunos que cumprem medida socioeducativa em meio aberto.

MÓDULO 2

ENSINO DE
HISTÓRIA

APRESENTAÇÃO

ELABORAÇÃO DO DIÁRIO
"DIREITOS HUMANOS: PARA
ALUNOS DIREITOS"

2. ENCONTRO

3. ENCONTRO

1. ENCONTRO

AVALIÇÃO

1. ENCONTRO

Objetivo: Verificar quais impressões sobre os Direitos Humanos os discentes carregam e apresentá-los a temática

ETAPA 1

ETAPA 2

ETAPA 3




Vamos iniciar a montagem do diário?

Utilize folhas avulsas A4, dobradas ao meio e grampeadas na forma de um pequeno bloco.

Pode-se reservar a primeira folha para a elaboração de uma capa, a ser desenhada ou pintada.

Responda, individualmente, o que entende por Direitos Humanos e para que servem.



A partir de agora, debatam entre si as
respostas obtidas.

Sinta-se à vontade para expor seus
pensamentos!!!

Assistam ao vídeo *What are human rights*
e leiam a Declaração Universal dos
Direitos Humanos (DUDH)

Comparem com as questões postas
anteriormente e façam novas anotações
no diário

LINK PARA ACESSAR O
VÍDEO

LINK PARA ACESSAR
A DUDH



WHAT ARE HUMAN RIGHTS?



<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>

Observação: Você conhece a Organização das Nações Unidas? Converse com os outros alunos e o professor sobre a história da ONU.

MÓDULO 2

ENSINO DE
HISTÓRIA

APRESENTAÇÃO

ELABORAÇÃO DO DIÁRIO
"DIREITOS HUMANOS: PARA
ALUNOS DIREITOS"

2. ENCONTRO

3. ENCONTRO

1. ENCONTRO

AVALIÇÃO

2. ENCONTRO

Objetivo:
Relacionar os Direitos Humanos aos
alunos que cumprem medida
socioeducativa

ETAPA 1

ETAPA 2

ETAPA 3

ETAPA 4

Agora, assista ao documentário Brasil 8.069.

Anotem, no diário, como é o ambiente em que os meninos estão internados, quais atividades desenvolvem, como é retratado o cotidiano e a relação com os agentes do DEGASE.

Tente perceber quais os motivos apresentados, pelo juiz, para que jovens cumpram medida socioeducativa.

Analise se as escolas do sistema socioeducativo se assemelham às prisões ou não e se existe uso de solitárias.

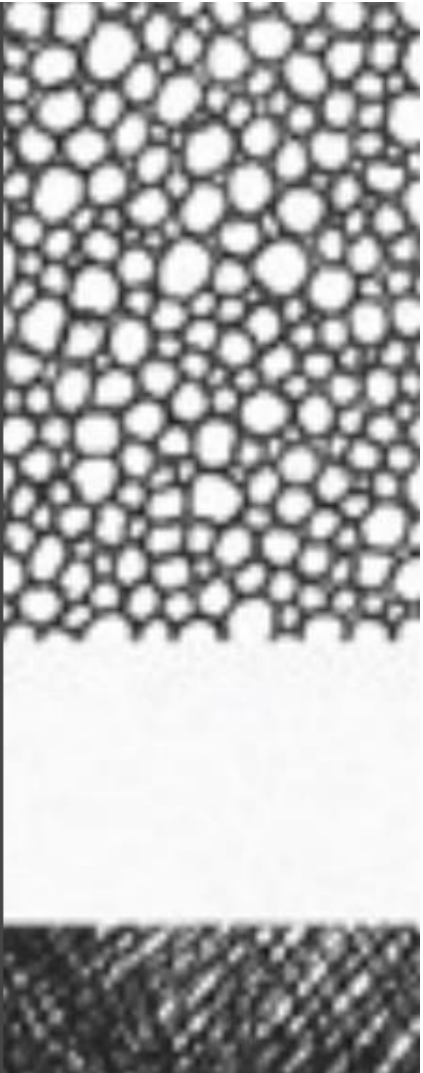

Agora, aponte as diferenças e similaridades com as escolas em que vocês estudam.



A close-up, side-profile shot of a man with short dark hair, wearing a white t-shirt. He is holding a green pen vertically against his forehead, with his hand resting on his head. The background is a plain, light-colored wall. An orange rectangular text box is overlaid on the right side of the image.

BRASIL 8.069






Leia os artigos da DUDH:

I - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade

II - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988:
Educação como dever do Estado e da família a fim de promover o desenvolvimento da pessoa humana

E o artigo 3.º do Estatuto da Criança e do Adolescente:
A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade



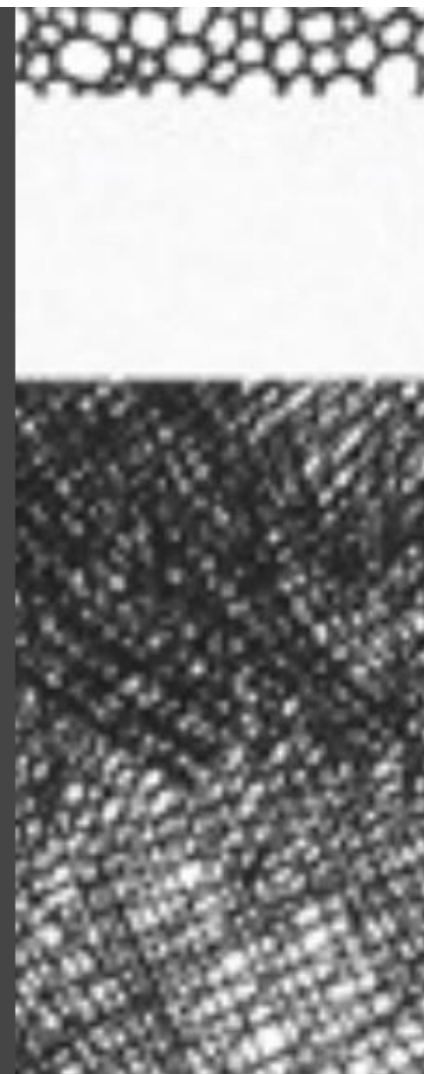
Agora, aponte quais artigos foram respeitados e quais não, anotando em seu diário.

Identifique o que há de comum entre o documento e a temática dos Direitos Humanos.

Dividam-se em grupos de 4 alunos.

Com base na legislação apresentada, escrevam cartas apelando as autoridades por melhores condições aos jovens que cumprem medida socioeducativa.

Escrevam, também, cartas aos jovens, demonstrando solidariedade e apoio nas palavras.



MÓDULO 2

ENSINO DE
HISTÓRIA

APRESENTAÇÃO

ELABORAÇÃO DO DIÁRIO
"DIREITOS HUMANOS: PARA
ALUNOS DIREITOS"

2. ENCONTRO

3. ENCONTRO

1. ENCONTRO

AVALIÇÃO

3. Encontro

Objetivo:
Superar estereótipos sobre os jovens que
cometem ato infracional

ETAPA 1

ETAPA 2

Leia as seguintes falas, extraídas do documentário Brasil 8.069

Agente do DEGASE: São crianças que nascem naquele meio violento (...) não tem atenção do pai e da mãe, não tem recurso, não tem escola. Crianças que crescem no meio da marginalidade. Está no sangue deles, entendeu, ser criminoso, viver na vida do crime

Mônica Cunha, mãe de ex-interno do DEGASE: Mãe nenhuma pariu bandido, esses meninos nascem do ventre de uma mulher como qualquer outro ser humano, eles não brotam do chão com uma AR-15 na mão, botando na cara das pessoas não

Refleta as causas da inserção desses jovens no mundo do crime, anotando em seu diário.

Agora, escreva 15 linhas sobre a pergunta
"Direitos Humanos: para aluno direito?"

Você poderá escrever o que entendeu sobre os Direitos Humanos e se existe alguma garantia legal do direito social à educação a todos. Poderá, ainda, dar sua opinião sobre as medidas socioeducativas, se elas são efetivas ou não, sugerindo mudanças ou elogiando algo. Analise, também, o que você entendeu sobre seletividade penal.

Ao fim da atividade, reunidos em grupos, apresentem o processo de aprendizagem, analisando as rupturas e permanências em relação aos Direitos Humanos e ao aluno que cumpre medida socioeducativa

MÓDULO 2

ENSINO DE
HISTÓRIA

APRESENTAÇÃO

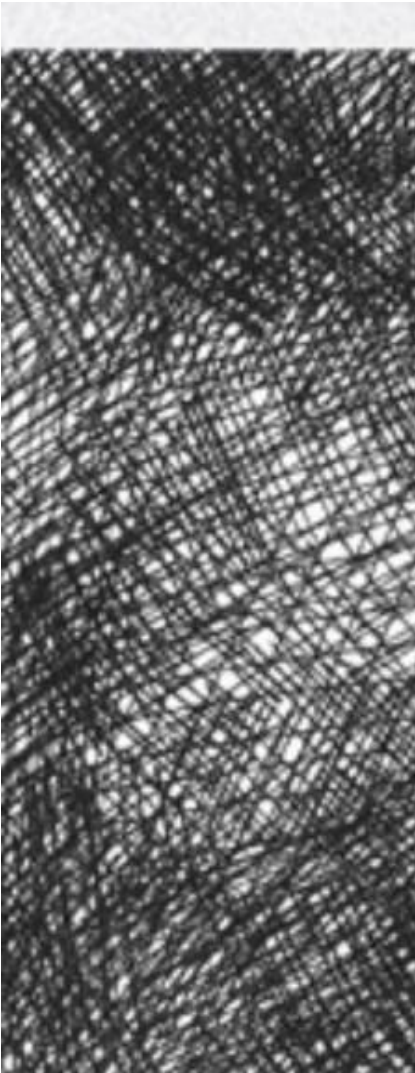
ELABORAÇÃO DO DIÁRIO
"DIREITOS HUMANOS: PARA
ALUNOS DIREITOS"

2. ENCONTRO

3. ENCONTRO

1. ENCONTRO

AVALIÇÃO



Prezado professor,

A partir do exposto ao longo deste curso, solicitamos a montagem de uma sequencia didática.

Para tal, sugerimos dois materiais
- a música Drama Infantil
- o documentário Juízo

Você poderá usar um ou outro ou os dois. Poderá escolher o ano de escolaridade, a forma de montagem e o uso de outros recursos.

Lembramos que o Ensino de História é um proficuo campo para discussão sobre os Direitos Humanos e poderá contribuir,, em muito, ao processo de ressocialização dos jovens em conflito com a lei. Isto porque permite o desenvolvimento de uma visão critica através da reflexão histórica, considerando as experiências humanos através do tempo .

Bom trabalho!



MÚSICA

DOCUMENTÁRIO

DRAMA INFANTIL





JUÍZO







MÓDULO 2

ENSINO DE
HISTÓRIA

APRESENTAÇÃO

ELABORAÇÃO DO DIÁRIO
"DIREITOS HUMANOS: PARA
ALUNOS DIREITOS"

2. ENCONTRO

3. ENCONTRO

1. ENCONTRO

AVALIÇÃO