



RAUL SOUSA SILVA JUNIOR

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA
CRIANÇAS: COMBATE AO RACISMO E FORTALECIMENTO DOS
DIREITOS HUMANOS JUNTO AS INFÂNCIAS**

**MACAPÁ-AP
2025**



RAUL SOUSA SILVA JUNIOR

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA
CRIANÇAS: COMBATE AO RACISMO E FORTALECIMENTO DOS
DIREITOS HUMANOS JUNTO AS INFÂNCIAS**

Dissertação com texto final apresentado
ao Curso de Mestrado Profissional de
Ensino de História - PROFHISTÓRIA da
Universidade Federal do Amapá -
UNIFAP, como requisito para obtenção
do grau de Mestre em Ensino de História.

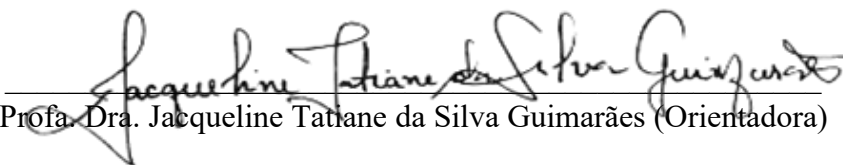
Orientadora: Profa. Dra. Jacqueline
Tatiane da Silva Guimarães

MACAPÁ-AP
2025

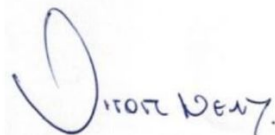
**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA
CRIANÇAS: COMBATE AO RACISMO E FORTALECIMENTO DOS
DIREITOS HUMANOS JUNTO AS INFÂNCIAS**

(A)provado em _____, de _____ de 2024.

BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dra. Jacqueline Tatiane da Silva Guimarães (Orientadora)

Prof. Dra. Helena Simões (Avaliadora Externa)



Prof. Dr. Vitor Nery (Avaliador Interno)



Dedico a meus filhos amados, Aline (na memória), Raul Henrique e Alice, e a minha esposa Priscila pelo apoio nos momentos ruins e bons da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Jacqueline Guimarães pela paciência e grandes ensinamentos.

Aos professores Davi Júnior e Vitor Nery pelos conselhos acadêmicos.

Também sou grato à maioria dos colegas do Mestrado que participaram de diversos debates comigo.

Aos que responderam os questionários e leram o produto didático. Especialmente à colega Professora Denise que ajudou a disponibilizar suas turmas de Ensino Fundamental para exposição da cartilha aos estudantes na Escola Estadual Barão do Rio Branco.

Com este aporte, foi possível a aplicação do produto metodológico no contexto escolar, o que consolidou a pesquisa como meio para defesa de um Ensino de História com qualidade para todos.

RESUMO

O presente estudo aborda sobre o Ensino de História para crianças como uma estratégia para combater o racismo na infância e consequentemente fortalecer direitos humanos. Confrontar os apagamentos e a subalternização de grupos não brancos é possível por meio da leitura de textos e da implementação de atividades que destaquem o protagonismo histórico de grupos negros e quilombolas. Essas ações enfrentam dificuldades provenientes das experiências sociais vivenciadas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Para a realização da pesquisa, utilizou-se o método bibliográfico, explorando o papel, os desafios e as exigências curriculares para o professor de História. A análise realizada confirmou que os desafios enfrentados pelos professores e pelas crianças refletem as dificuldades históricas de grupos sociais não brancos, que continuam sendo “demonizados” por indivíduos e a sociedade. Esses grupos, frequentemente alinhados a interesses de mercado, promovem cortes em gastos públicos como direitos sociais, impactando negativamente no sistema de educação estatal e, por consequência, no ensino de História. O estudo propõe a criação de materiais pedagógicos, como cadernos e cartilhas sobre Direitos Humanos, voltados a docentes, estudantes e à comunidade em geral. Foram aplicados dois questionários a professores de escolas da Amazônia setentrional (Estados do Amapá e Pará), um antes da leitura de cartilha sobre Direitos Humanos e outro após para se verificar o grau de empatia histórica suscitado nos docentes. Por fim, foi realizada uma oficina para estudantes do ensino fundamental da escola estadual Barão do Rio Branco na cidade de Macapá para apresentação da cartilha de Ensino de História e Direitos Humanos contra o Racismo voltado para o público infantil.

Palavras-chave: Cadernos Didáticos/Cartilhas. Educação em Direitos Humanos. Educação antirracista.

ABSTRACT

This study addresses teaching history to children as a strategy to combat racism in childhood and consequently strengthen human rights. Confronting the exclusion and subordination of non-white groups is possible through reading texts and implementing activities that highlight the historical protagonism of black and quilombola groups. These actions face difficulties arising from social experiences both inside and outside the school environment. To conduct the research, the bibliographic method was used, exploring the role, challenges and curricular demands for the history teacher. An analysis carried out confirmed that the challenges faced by teachers and children reflect the historical difficulties of non-white social groups, which continue to be “demonized” by individuals and society. These groups, often aligned with market interests, promote cuts in public spending as social rights, impacting the quality of the state education system and, consequently, the teaching of history. The study proposes the creation of pedagogical materials, such as notebooks and booklets on Human Rights, aimed at teachers, students and the community in general. Two questionnaires were administered to teachers from schools in the northern Amazon (states of Amapá and Pará), one before reading the booklet on Human Rights and another after, to assess the level of historical empathy aroused in the teachers. Finally, a workshop was held for elementary school students from the Barão do Rio Branco state school in the city of Macapá to present the booklet on Teaching History and Human Rights against Racism aimed at children.

Keywords: Didactic Notebooks/Booklets. Human Rights Education. Anti-racist education.

LISTA DAS PRINCIPAIS SIGLAS

AEC – Antes da Era Comum.

CEDCA – Conselho Estadual de Direitos da Criança e Adolescente.

CEE – Conselho Estadual de Educação.

CIDC - Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1990.

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CNJ – Conselho Nacional de Justiça.

CONANDA – Conselho Nacional da Criança e Adolescente.

CPB – Código Penal Brasileiro.

CRFB - Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

CT – Conselho Tutelar.

DH - Direitos Humanos.

DPE – Defensoria Pública do Estado.

DPU – Defensoria Pública da União.

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

ECA -Estatuto da Criança e Adolescente.

EDH - Educação em Direitos Humanos.

EIR – Estatuto da Igualdade Racial.

EH – Ensino de História.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IES – Instituição de Ensino Superior

JIJ – Juizado da Infância e Juventude.

MDHC – Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania.

MIR – Ministério da Igualdade Racial.

MJSP – Ministério da Justiça e Segurança Pública.

MPE – Ministério Público do Estado.

MPF – Ministério Público Federal.

MPT – Ministério Público do Trabalho.

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil.

OEA – Organização dos Estados Americanos.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PIDESC – Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais, de 1966.

PEDH – Plano Estadual de Direitos Humanos.

PMDH – Plano Municipal de Direitos Humanos.

PMEDH - Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos de 2004.

PNADC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006.

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

STF – Supremo Tribunal Federal.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1. ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS: A EVOLUÇÃO DAS NORMATIVAS LEGAIS PARA A PROTEÇÃO DAS CRIANÇAS E O COMBATE AO RACISMO.....	19
1.1. Topografia das normativas legais: trajetórias da proteção à infância e do combate ao racismo no ensino de história.....	19
1.2. A interface entre direitos humanos e ensino de história para o combate aos racismos....	26
1.3. Patrimônio cultural, educação e direitos humanos: uma perspectiva histórica e pedagógica.....	28
1.4. Entre leis e aulas: metodologias para o ensino de história e direitos humanos no combate ao racismo infantil.....	32
CAPÍTULO 2. AS CRIANÇAS COMO SUJEITOS HISTÓRICOS: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	33
2.1. Racismos e dados das violações de direitos humanos no período de 2012 a 2022 em face das crianças no Brasil.....	36
2.2. Educar para resistir: o ensino de História como ferramenta de Direitos Humanos no combate ao racismo infantil.....	44
CAPÍTULO 3. DECOLONIZANDO O CURRÍCULO DE HISTÓRIA PARA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS CONTRA O RACISMO JUNTO À INFÂNCIA.....	47
3.1. Direitos Humanos: uma conquista em constante transformação e desafio para o futuro....	49
3.2. O ensino da História como meio de promoção dos Direitos Humanos das crianças negras.....	51
3.3. Rompendo com o tradicional para uma educação antirracista: a interação entre decolonialidade, ensino de história e direitos humanos.....	54
CAPÍTULO 4. ASPECTOS HISTÓRICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS DA AMAZÔNIA SETENTRIONAL: ENTRE DADOS FOCAIS, QUESTIONÁRIOS E RESULTADOS.....	57
4.1. Educação em movimento: impactos de uma cartilha antirracista na formação docente e na proteção de crianças negras.....	65
4.2. Metodologias antirracistas: transformando o ensino e empoderando crianças na luta contra o racismo.....	68

CAPÍTULO 5. CARTILHAS NO COMBATE AO RACISMO CONTRA CRIANÇAS NEGRAS: DESCRREVENDO OS PRODUTOS EDUCACIONAIS DE INTERVENÇÃO	73
5.1. Descrição do produto didático em texto para cartilha Ensino de História e Direitos Humanos no combate ao racismo para crianças.....	78
5.2. Descrição do produto didático em texto da cartilha Ensino de História e Direitos Humanos no combate ao racismo para professores.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES.....	98
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERGUNTAS AOS PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	103
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	108
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PÓS-CARTILHA AOS PROFESSORES.....	113
APÊNDICE D - CARTILHA ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS NO COMBATE AO RACISMO PARA OS ESTUDANTES	118
APÊNDICE E - CARTILHA ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS NO COMBATE AO RACISMO PARA OS PROFESSORES.....	123
APÊNDICE F - FOTOS DA EXPOSIÇÃO DA CARTILHA AOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO.....	128
APÊNDICE G - DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS DA ONU.....	133
APÊNDICE H - CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA.....	138
APÊNDICE I - APÊNDICE I - LEI Nº 7.716, DE 5 DE JANEIRO DE 1989 - DEFINE OS CRIMES RESULTANTES DE PRECONCEITO DE RAÇA OU DE COR.....	149
APÊNDICE J - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – PNEDH.	150

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda sobre o Ensino de História enquanto potente ferramenta para fortalecer os Direitos Humanos - DH e combater o racismo na infância. O ato racista agride física e/ou psiquicamente grupos sociais, na maioria deles formados por pessoas não brancas como pardos, pretos e/ou quilombolas, afetando sua memória, identidade e cidadania. O caráter eurocêntrico dos currículos de História agrava o quadro de exclusão, tendo em vista que frequentemente apaga ou minimiza o protagonismo de tais grupos em eventos históricos, colocando-os em posições subalternizadas que promovem estereótipos em contextos atuais. O caráter eurocentrado e universal das políticas públicas de ensino propiciam a perpetuação dos discursos de ódio, estimulando diversos casos de violências praticadas contra crianças

As normas de DH estabelecem diretrizes para que haja pessoas mais respeitadas à cultura de paz, diversidade de ideias, empatia histórica, interculturalidade e pluralidade cultural existentes em todas as sociedades, conforme artigo V, da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1965, promulgado pelo decreto n. 65810/1969. (Brasil, 1969).

Ademais, as normas internacionais fundamentam o EH para promoção dos DH e ajudam em questões denominadas “insuficiências” do meio familiar como estereótipos e preconceitos assentados em concepções religiosas de intolerância etnocêntrica, em geral, fomentadoras de racismo, em contraposição às concepções inter e pluriculturais do meio escolar-profissional e supostamente preparado para lidar com crianças e jovens.

O currículo de ensino de História voltado aos Direitos Humanos permite ao docente gerar metodologias ativas, como a pesquisa-ação, a sala invertida, o uso de cartilha ou filmes precedendo e/ou sucedendo a uma roda de conversa, fazendo com que o tempo de permanência das crianças nas instituições educacionais seja de busca da consciência e empatia históricas, o que demanda junto aos professores a utilização de recursos tecnológicos audiovisuais para que o processo didático possa ser lúdico ao interesse discente, em relação a uma disciplina escolar caracterizada pelo emprego constante da linguagem escrita (Silva, 2021).

Além disso, o currículo de EH pode contribuir para o processo de fortalecimento dos DH contra o racismo junto às crianças na Amazônia Setentrional, especialmente para turmas do 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II – Série Finais da Escola Estadual Barão do Rio Branco, situada em Macapá-AP, pois o ensino de História destinado às crianças da Educação Básica, segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aborda unidades temáticas versando processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto que estimula o pensamento e as noções de alteridade e temporalidade, ressaltando-se que as relações sócio-políticas existentes desde o século XVIII até o século XX que permitiram o surgimento dos direitos humanos, especialmente, a liberdade religiosa e o respeito à pluralidade de ideias.

Conforme “Dados do panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil”, no período de 2016 a 2020, que indicaram 34.918 mortes violentas intencionais de crianças e jovens em território brasileiro, das quais 80% eram negras, sendo que a maioria dos meninos negros são mortos em decorrência de ações das polícias, o que indica um resultado médio anual de 6970 mortes, com pelo menos 1070 das vítimas de crianças de até 9 anos de idade, sendo 230 mortes nesta faixa etária só em 2020 (UNICEF, 2021).

Conforme Ferreira e Medeiros Filho, as crianças em situações de vulnerabilidade podem ter passado por algum dos cinco maus-tratos (abuso físico, abuso moral, abuso sexual, negligência física e negligência emocional) que são considerados violações de DH e fatores de risco, tanto agudos, quanto crônicos ligados a suicídios consumados e tentados infanto-juvenis (Darmiano *et al*, 2021).

Diante da escassez da bibliografia analisada acerca da história e DH das crianças negras na Amazônia, especialmente no Amapá, para além do aspecto sociológico, é importante suscitar como o EH pode estimular um contexto de respeito à cultura de paz, à diversidade de ideias sobre relações de cor, gênero e orientação sexual em situação de

vulnerabilidade social e psíquica. Outrossim, a pesquisa espera conseguir contribuir com exibição de dados em um contexto de apagamentos recorrentes impostos às crianças negras no currículo de ensino de história (Guimarães, 2023).

Os estudos sobre EH (Bittencourt, 2008), DH (Kronenberger, 2021) para crianças negras (Cavalleiro, 2023) é tratada com enfoque no direito (Martins, 2021), na pedagogia, na psicologia e na sociologia (Bento, 2022). Áreas de conhecimento importantes que também podem aprender com o presente trabalho metodologias para repelir a rejeição da interculturalidade e pluralidade cultural de discurso extremista baseados no exclusivismo da autoproclamada ortodoxia e na intolerância que fogem do padrão social de respeito à dignidade da pessoa humana e das origens plurais das tradições religiosas que interagem constantemente.

A relevância social da pesquisa se dá porque o currículo de EH (Bittencourt, 2008) e os DH (Lisbôa, 2022) são essenciais para explicação do contexto e da resolução de conflitos sociais, existentes na realidade social da sala de aula e em documentos voltados à educação como um todo e não somente a um debate exclusivo do ensino de história, o que fundamenta todos os docentes, inclusive os de história, na proposta de temas que suscitem a interculturalidade e pluralidade cultural para a cultura de paz, empatia histórica e o respeito à diversidade das culturas não brancas, sejam elas indígenas, quilombolas ou pretas, bem como a promoção do direito à memória (não esquecimento) (Kronenberger, 2021).

Neste sentido, os grupos urbanos e os patrimônios públicos/estatais realizam a seu modo um ensino de História informal com Educação Patrimonial, com efetividade, a partir das quais se constroem sentidos históricos atrelados a pontos de vista ou narrativas de mundo das classes dominantes voltadas para conservação – não raros contrários aos Direitos Humanos, cujos sujeitos são, em geral, os pobres e oprimidos (Sardinha, Silva e Diniz, 2022).

Além disso, há a pedagogia da memória, enquanto a relação sistematizada entre ensino de História e educação em Direitos Humanos, contrariando-se à História oficial e à pedagogia das estátuas (educação patrimonial conservacionista), ao apagamento e à estereotipia, e equilibrando o direito à História e o dever de memória, enquanto consiste num instrumento adicional na luta pela efetivação da educação em Direitos Humanos - EDH, bem como referida pedagogia configura o campo do conhecimento que se faz para gerar o labor unido do EH e da EDH (Sardinha, Silva e Diniz, 2022).

Neste contexto, a metodologia da abordagem é dedutiva, ou seja, da teoria para os dados (UNICEF, 2021), com o procedimento de pesquisa consistente no estudo para revisão bibliográfica e textos normativos sobre EH (Bittencourt, 2008), direitos humanos

(Kronenberger, 2021), racismos (Almeida, 2020), racismo religioso (Santos, 2021), infância (Müller, 2014) e negritude/infâncias negras da Amazônia (Guimarães, 2023) para a busca qualitativa, isto é, voltada a buscar respostas para o problema do racismo contra crianças e implementar os DH (Diógenes, 2015) e a decolonialidade (Lisbôa, 2022) no currículo de história, especialmente em turmas do Ensino Fundamental de escola em Macapá, indicando a possibilidade de se executar os resultados a outros contextos, conforme a semelhança entre eles, preocupando-se com um nível de realidade que não se pode quantificar e buscando atuar profundamente nos fenômenos sócio-históricos.

Para tanto, será usada a pesquisa bibliográfica exploratória por meio da análise de fontes como a Declaração Universal de Direitos Humanos – DUDH da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), a última versão da Base nacional curricular comum – BNCC e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (Brasil, 2018), bem como o método de estudo buscou fomentar soluções ao problema com a participação da comunidade (pesquisa-ação, questionários aos professores) no sentido de usar metodologias ativas e projetos de extensão (oficina aos estudantes), compilando/estudando dados para elaboração de duas cartilhas visando a melhoria do EH por meio dos referidos direitos.

A pesquisa bibliográfica exploratória fez levantamento, coleta e análises de referências bibliográficas em artigos de revistas historiográficas, livros acadêmicos, livros didáticos e google acadêmico, bem como de normas de direitos humanos - DH e currículo escolar de história com fim de tornar o ensino um meio de estimular a consciência e a empatia históricas e divulgar relações étnico-raciais das crianças em sala de aula.

Os objetivos da investigação dedicam-se a desenvolver atividades com o uso de documentos relativos aos DH e com determinadas práticas pedagógicas; averiguar de quais maneiras ajudam no ensino do combate ao racismo; propor a feitura de duas cartilhas sobre tal temática, para suscitar um ensino de história que atenda às finalidades das normas internacionais e brasileiras; aplicar dois questionários a professores atuantes em sala de aula em diferentes seguimentos da Educação Básica que versam sobre a interface ensino de História/Direitos Humanos/casos de racismo; levantar dados estatísticos sobre violência, evasão escolar e outros tópicos para cruzar estatísticas que versem sobre o preconceito racial como propulsora de violações dos direitos humanos; aplicar a cartilha como produto metodológico resultante das pesquisas e dois questionários a docentes nos Estados do Amapá e Pará (Amazônia Setentrional), ressaltando-se que a apresentação de uma das cartilhas a destinada ao público mais jovem se deu estudantes nas turmas do 6º (sexto), 7º(sétimo), 8º(oitavo) e 9º (nono) anos do Ensino Fundamental II – da Escola Estadual

Barão do Rio Branco, situada em Macapá-AP; identificando se a maioria dos currículos escolares de história usados pelos professores atende aos princípios dos DH junto às regras do Regimento escolar e do PPP para a promoção da paz, da interculturalidade, pluralidade cultural e dos DH na prevenção dos ataques violentos, discursos de ódio e racismos.

O currículo de história estabelece premissas que servem como caminho ou o modo de normatizar os conteúdos a serem problematizados em sala de aula. Exemplos como a Escravidão Moderna, o processo de Independência Política Brasileira e a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985) que podem ser observados, a partir de um olhar mais crítico, são temas nos quais determinados grupos sociais tiveram a memória subtraída ou subalternizada.

A produção de identidade feita pela história política tradicional apaga o protagonismo de grupos como de indígenas e negros, deliberadamente, para suscitar um discurso de que tais acontecimentos históricos se deram com poucos conflitos que foram rapidamente sufocados. Tal vertente pacificadora ignora, contudo, as lutas variadas e intensas com a participação de grupos distintos, como crianças, indígenas, mulheres, negros e quilombolas.

Neste contexto, no currículo escolar de Ensino de História, memórias são marginalizadas pela cultura eurocêntrica que aponta para o ponto de vista dos agentes políticos ou “vencedores”, sem explicar ou pouco explicando os agentes protagonistas negros, indígenas, crianças e mulheres. Tais marcadores sociais são privados dos direitos básicos apesar de serem previstos em âmbito internacional desde a metade do século XX, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH da Organização das Nações Unidas – ONU de 1948 que foi criada para garantir a dignidade da pessoa humana.

Relevante informar que, enquanto autor desta pesquisa, apesar de ser lido¹ como uma pessoa de cor branca no Brasil, as viagens feitas ao exterior explicitaram que tal consideração é alterada conforme a história, a cultura e a formação da sociedade a qual se visita. Por exemplo, quando um brasileiro, não negro em sua terra natal, vai aos Estados Unidos ou à Europa vê-se diante do preconceito racial/racismo/xenofobia, que se manifesta por rótulos como “latino” ou “sul-americano” ou ainda como “subcidadão” ou “estrangeiro”, tais expressões servem para estereotipar ou limitar ou discriminar o visitante ou o turista e, não

¹ Ao longo das formações e orientações com a minha orientadora que dialoga sobre letramento racial e branquitude foi ficando cada vez mais contundente a importância de que compreendesse sobre a sociedade em que vivemos somos “lidos”, “vistos” e “entendidos” como brancos ou negros, independente de nossa árvore genealógica.

raramente, culpar o imigrante por eventuais problemas de acesso a serviços públicos por pessoas do norte-global.

O presente texto pretende abordar três dimensões suscitadas durante o curso do Mestrado profissional de Ensino de História, quais sejam: em primeiro lugar, buscar debates e estudos atuais acerca dos temas analisados relativos ao ensino da História; em segundo, fomentar atitudes críticas em termos de estudos e práticas adquiridas na área do ensino da História; em terceiro lugar, mas igualmente importante como as outras duas dimensões podem possibilitar a geração e a ação na área do ensino de História que possam contribuir para o aumento das discussões e das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula em termos qualitativo e quantitativo.

Para se conseguir atingir os objetivos acima mencionados, este texto apresenta duas partes: uma parte crítico-analítica (duas primeiras dimensões) e uma parte propositiva (terceira dimensão), cujo produto final explicitará dois formatos, um texto dissertativo acerca do Ensino de História em Direitos Humanos no combate ao racismo na infância no período de 2014 a 2024 no Brasil, especialmente na Amazônia Setentrional (Estados do Amapá e Pará), como também o formato de caderno didático ou cartilha ou material educacional, um a ser usado enquanto intervenção na escola estadual Barão do Rio Branco para os estudantes dos sexto ao oitavo anos do ensino fundamental e outro para os professores, produtos distribuídos em Escolas do Amapá e Pará, precedidos e sucedidos com explanações, cujas ideias e textos poderão ser veiculadas fora do ambiente escolar, a fim de relacionar o ensino de história com os direitos humanos junto a crianças e os demais grupos etários contra o racismo enquanto problema histórico-social (existente também em outros ambientes).

No primeiro capítulo, explanar-se-ão conceitos de ensino de História e normas para promoção dos direitos humanos junto a crianças no âmbito internacional e brasileiro. Envolve a evolução das normativas ao longo das décadas especificamente aquelas que dizem respeito à proteção das crianças e ao combate ao racismo. São abordadas legislações que visam a proteção integral da infância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e o fortalecimento da educação para os Direitos Humanos, entre outros arcabouços legais. O patrimônio cultural como elo de memória e identidade da população negra na formação crítica dos estudantes, estimulando o respeito e a valorização da diversidade que congrega reflexão sobre Direitos Humanos. As metodologias do ensino de História são abarcadas com as perspectivas de conectar leis, patrimônio e práticas educativas, que favoreçam a construção, onde o respeito aos direitos da infância e a redução do racismo sejam prioridades inegociáveis.

O capítulo 2 intitulado “*As crianças como sujeitos históricos: entre desafios e possibilidades*”, objetiva sintetizar uma breve história das crianças, ao passo que o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos é fundamental para compreender as desigualdades que afetam a infância, especialmente no contexto das violações de Direitos Humanos e recorrentes casos de racismos contra os infantes mais vulneráveis que são os negros. Nesse sentido, ensinar sobre as trajetórias de resistência de povos africanos é relacionada a ideais de fortalecimento de uma identidade positiva e empoderada para as crianças negras.

Na parte seguinte da pesquisa com título “*Decolonizando o currículo de história para promoção dos direitos humanos contra o racismo junto à infância*”, demonstra-se que a decolonização do currículo de História é um passo para permitir que as crianças negras se reconheçam como protagonistas de sua própria trajetória, quando se rompem as versões ou abordagens curriculares pautadas no eurocentrismo que invisibilizam trajetórias e perpetuam desigualdades. Atividades antirracistas que privilegiem debates e percepções cotidianas de racismos e capacitam os discentes para serem sujeitos ativos na luta pela sua concretização de direitos.

O capítulo 4 versa sobre “*Aspectos históricos, econômicos e sociais da Amazônia Setentrional: entre dados focais, questionários e resultados*” e discorre sobre dados, o contexto histórico, econômico e social da Amazônia Setentrional que expõem as desigualdades regionais existentes na riqueza de sua diversidade cultural e biodiversidade comparadas às condições sócio-econômicas da maioria dos amazônidas.

Tal cenário evidencia os desafios enfrentados por crianças negras em termos de acesso à educação de qualidade, proteção de seus direitos e combate ao racismo, inferindo-se com a implementação de metodologias antirracistas capazes de transformar, qualitativamente, o ensino, capacitar os profissionais sobre a diversidade racial de maneira crítica e empoderamento das crianças negras.

O capítulo 5 aborda sobre “*Cartilhas no combate ao racismo contra crianças negras: descrevendo os produtos educacionais de intervenção*” há a descrição dos produtos metodológicos pautados na concepção de uma cartilha que conta com uma abordagem antirracista acessível e lúdica, através de textos, ilustrações, narrativas, o recurso busca informar e transformar. Na verdade, são duas cartilhas ou cadernos educacionais diferentes que congregam sugestões de práticas pedagógicas e atividades que estimulam o debate sobre igualdade racial, respeito às diferenças e a importância da solidariedade entre os povos. Cada

material contém dicas de leituras e estratégias para lidar com situações de racismo dentro e fora da escola de maneira transversal entre ensino de História e Direitos Humanos.

As etapas derradeiras carregam os apêndices com as Cartilhas anteriormente descritas, além dos questionários direcionados aos professores, fotos da oficina realizada com os estudantes das turmas do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Barão do Rio Branco, situada em Macapá-AP, além de algumas normativas legais que foram elencadas no decorrer do debate textual, incluindo a muito falada mas pouco lida a Lei do Racismo, Lei federal n. 7716/1989.

Assim, alguns aspectos históricos, econômicos, geográficos e sociais da Amazônia Setentrional, comparando-se aos do Brasil nos últimos anos suscita a urgência pela descolonização do currículo de história para promoção dos direitos humanos contra o racismo junto à infância, estratégia de educação antirracista, explicitando os produtos didáticos (Cartilhas) e resultados acerca de se suscitar a empatia histórica e a educação em DH e intercultural para estudantes e professores, designadamente no bojo da pesquisa, realizado na Escola Estadual Barão do Rio Branco, por ser uma instituição que atende turmas do ensino fundamental de 6º a 9º anos, compostas de estudantes residentes em diversos bairros centrais e periféricos da cidade de Macapá.

Enfim, o presente texto inferiu as soluções para os problemas apresentados e registrou os momentos e as oportunidades contando a exposição das cartilhas, por meio das fotos nas quais este pesquisador concluiu que a estratégia de intervenção com os produtos feitos e implementados, foi imprescindível, eficaz e urgente no sentido de promover educação antirracista para a necessidade de se buscar o bem comum, a cultura de paz, a consciência e a empatia históricas e o respeito à diversidade cultural e à interculturalidade, ou seja, buscar-se contribuir para uma pesquisa voltada a diversas coletividades sejam estas acadêmica, escolar ou social com dois produtos educacionais relevantes tanto para o ensino de história, quanto para a comunidade em geral, no que diz respeito à educação antirracista e em direitos humanos, prontos para ajudar nas pautas identitárias, promover os direitos à memória, à identidade, à diferença ou igualdade na diferença e reforçar que as ações afirmativas não são favores ou meras ideologias passageiras, mas conquistas oriundas de lutas sociais de diversos grupos historicamente marginalizados, como negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência e LGBTQIA+.

CAPÍTULO 1. ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS: a evolução das normativas legais para a proteção das crianças e o combate ao racismo

Inicialmente, é necessário expor o conceito de Ensino de História que se pretende suscitar no presente texto que envolve a prática de estimular nos estudantes as noções de tempo histórico e ações humanas em contextos específicos. Termos como “antes e depois”, “geração” e “duração” já introduzem noções de temporalidade, permitindo aos discentes compreenderem tanto o tempo cronológico, quanto a diversidade cultural (Bittencourt, 2008).

O ensino de História, portanto, não se limita a repetir ou discutir conteúdos acadêmicos elaborados em outros contextos. Ele envolve uma prática escolar própria, na qual as culturas produzidas nas escolas, com suas particularidades, dialogam continuamente com outras formas de produção cultural. Esse processo inclui desde a formação de professores nas Instituições de Ensino Superior (IES), as contribuições de pesquisadores e autores que produzem artigos, exposições, livros acadêmicos e materiais didáticos (Guimarães, 2012).

Neste sentido, a educação, cujo conceito pode ser o conjunto de ações direcionadas ao incremento da personalidade do ser humano, que abarca tanto o ensino e a instrução, quanto a formação de valores morais/sociais e a capacidade de agir da pessoa em sociedade, tem relação direta ou umbilical com o ensino de História.

Já o conceito de direito que é um termo polissêmico e pode ser tanto a ciência jurídica que estuda normas legais que regulam as relações sociais, quanto o indivíduo que age de modo correto ou justo ou tratar os iguais igualmente e os desiguais desigualmente, entre outros significados.

Neste sentido, relevante mencionar a diferença conceitual entre direitos humanos e educação em direitos humanos, os primeiros são os garantidos em normas internacionais para atender o básico da dignidade da pessoa humana, enquanto a segunda é a que busca incorporar a geração de atitudes, valores e respeito ao ser humano em sua inteireza, sem distinção de cor, gênero, orientação sexual, raça, religião ou condições econômicas ou físicas (Andrade e Simões, 2020).

O conceito de humanidade pode se referir à espécie *homo sapiens*, cuja inteligência das formas expressa e implícita e de tipo sentimental e racional, juntos ou cada qual intercalado, torna o ser humano espécime com grande poder intelectual para inclusive destruir o planeta (bombas atômicas ou aquecimento global por degradação/poluição/queimadas) mas não o bastante, indubitavelmente, para que tratem os humanos, decentemente, seus semelhantes, que imaginará os outros seres vivos (Damásio, 2022).

Outro conceito relevante é o de discriminação que consiste na conduta de diferenciar alguém com base em ideias preconceituosas acerca de níveis sociais (renda) e diversidades regionais, étnicas, de gênero, de orientação sexual ou religiosa.

Além disso, o conceito de grupos marginalizados ou vulneráveis que são os conjuntos de pessoas que, por algum carácter, são mais fragilizados, jurídica e politicamente, ficando mais suscetíveis a receber violações de seus direitos, por exemplos, crianças, adolescentes, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, pessoas idosas, negros, pessoas em situação de rua, entre outros (Sathler, 2024).

Apesar de ser um conceito recente, o genocídio que é um crime contra a humanidade, consistente em atos que eliminam parcial ou cabalmente (de diversos modos como homicídios, lesões corporais graves, esterilizações forçadas, exílios, entre outros) um grupo de pessoas, unido por caracteres étnicos, nacionais, raciais ou religiosos. Foi utilizado em inúmeras ocasiões, na Namíbia pelo Reich alemão no início do século XX, inclusive alguns pesquisadores afirmam que militares germânicos começaram a fazer uso de campos de

concentração neste genocídio, o que fez com que o governo de Berlim reconhecesse, oficialmente, em 2021, tais atrocidades, oferecendo uma compensação/reparação histórica de 1,2 bilhão de dólares em assistência médica, infraestrutura e programas de treinamento ao governo namibiano durante 30 anos (Whewell, 2021). Em outras ocasiões, ocorreram os genocídios do povo armênio pelo Império Otomano durante a Primeira Grande Guerra, do judeu pelo regime nazista liderado por Adolf Hitler durante a Segunda Guerra Mundial, dos povos indígenas da Amazônia pelo governo brasileiro na década de 1960, dos rohingyas pelo governo de Mianmar em 2017, dos palestinos pelo governo e colonos israelenses durante parte dos séculos XX e XXI, entre outros.

O conceito de racismo no Brasil é de crime inafiançável (sem fiança) e imprescritível (sem prazo para afastar a punição) consistente nas condutas que atribuem características negativas a uma pessoa ou a um grupo delas em razão de atributos culturais ou naturais numa falsa hierarquia de inferioridade e superioridade (Sathler, 2024). O racismo pode ser: individual (ordem ética ou moral), institucional (desigualdades em escolas, órgãos públicos), estrutural (naturalização de extermínio de populações negras pelas forças policiais), racismo recreativo (humor, brincadeiras), racismo ambiental (expulsão de quilombolas de área contaminada), racismo algorítmico (estrutural nas tecnologias digitais), racismo religioso (demonização de manifestações religiosas) e racismo linguístico (preconceito com jeito de falar).

Assim, como já dito, os direitos humanos são os essenciais e inerentes a todos os indivíduos pelo simples fato de fazerem parte da humanidade. A seguir, buscar-se-á a origem da normatização dos direitos humanos.

1.1 Topografia das normativas legais: trajetórias da proteção à infância e do combate ao racismo no ensino de história

A primeira “Declaração dos Direitos Humanos” que se tem notícia é atribuída ao rei persa Ciro II, logo após conquistar a Babilônia em 539 AEC. O “Cilindro de Ciro” foi encontrado em 1879 e a ONU providenciou a tradução, em 1971, para todos os idiomas oficiais da entidade plurinacional. Tal Cilindro apresenta texto que autoriza os povos exilados na Babilônia a retornarem a suas terras de origem. Tanto a autorização aos exilados, quanto à conquista rápida da Babilônia além de estar no cilindro podem ser lidos nos livros bíblicos de Esdras 1:2-4 e em Daniel 5:30-31. Atualmente, tal fonte se encontra exposto no Museu

Britânico em Londres dentre as diversas peças de povos ancestrais dos habitantes nas áreas “colonizadas” pelo Império britânico (Rissi e Bronhenberger, 2020).

Neste sentido, quando se menciona que a fonte embrionária dos Direitos Humanos é oriunda do que hoje é um país chamado Irã com maioria da população islâmica xiita e contrário aos interesses imperialistas dos Estados Unidos no continente asiático, projeta-se uma oportunidade para decolonizar o currículo, tendo em vista que a fonte persa precede outros documentos, tradicionalmente, tidos como precursores dos direitos humanos (Magna Carta e Bill of Rights produzidos no que é a moderna Inglaterra ou nos atuais Estados Unidos da América, a Declaração Americana de Direitos ou ainda na moderna França, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão), isto é, pode-se fomentar saber sobre o tema fora da perspectiva norte-global eurocêntrica.

Na primeira metade do século XX, houve relevante documento para o ensino da História acerca dos Direitos Humanos, enquanto meio para o combate ao racismo junto às crianças, a Declaração dos Direitos da Criança, de 1924, não muito conhecida tanto que tal documento não foi suficiente para impedir que milhões de crianças não brancas fossem vítimas dos imperialismos e guerras na África, América Latina e Ásia.

Quando o jurista neerlandês, Hugo Grocius, desenvolveu a noção de uma sociedade mundial de Estados nacionais, ainda no século XVII, desde então os estudiosos aspiram a um mundo gerido pela lei internacional. Depois da 2ª Guerra Mundial, os governantes dos países vencedores planejaram a implementação da Organização das Nações Unidas – ONU, cuja carta previu normas internacionais, um Conselho de Segurança com cinco membros permanentes que eram as cinco grandes potências da época – Estados Unidos, União Soviética, China, Reino Unido e França, que mantiveram um poder de veto unilateral sobre as decisões do conselho (Allison, 2020).

A composição atual do Conselho de Segurança da ONU mais atrapalha que ajuda, uma vez que o poder de veto de qualquer um daqueles cinco países não impediu inúmeras guerras e genocídios durante a segunda metade do século XX e primeiro quarto do século XXI, muito pelo contrário, na maioria das vezes, o poder de veto foi utilizado por algum dos membros, geralmente os Estados Unidos, para que não houvesse intervenção da ONU no fim de algum conflito em que existisse interesse econômico da indústria bélica americana na continuidade da venda de armamentos.

Além da necessidade da extinção do poder de veto unilateral no Conselho de Segurança, há necessidade de se retirar o Reino Unido e a França e colocar países como a Índia o Brasil e a Nigéria, cujos números de habitantes são muito maiores que os dois países

europeus e dariam maior representatividade democrática a referido Conselho, também pelo fato de aumentar o número de continentes (hoje são só 3 continentes representados: 1 país asiático, China; 1 americano, EUA e 3 europeus – Rússia, Inglaterra e França. Com a mudança seriam 4: 2 americanos – Brasil e EUA; 1 africano – Nigéria; 2 asiáticos – China e Índia e 1 europeu – Rússia).

Um dos primeiros documentos internacionais sobre Direitos Humanos é a Carta das Nações Unidas de 1945. Nesta, os termos *Direitos Humanos* foram mencionados seis vezes nos artigos 1 (propósito 3), 13 (1.b), 55 (c), 62 (funções 2), 68 (processo) e 76 (objetivo c). Não houve menção a palavra *criança*, mas por quatro vezes a palavra *raça* foi elencada, nos artigos 1 (3), 13 (1.b), 55 (c) e 76 (c) (ONU, 1945).

A Declaração dos Direitos Humanos da ONU de 1948 é um marco histórico e jurídico para os atuais discursos antirracistas num contexto em que muitos agiam como se crianças, mulheres e negros não tivessem história (Vergès, 2020). Tal documento de 1948 traz a expressão *Direitos Humanos* apenas uma vez no preâmbulo, enquanto o termo *criança* uma vez no artigo 25 (2) e o vocábulo *raça* em dois trechos, nos artigos 2 e 16 (ONU, 1948).

Direitos Humanos, *criança* e *raça* são conceitos que representam nas normas internacionais conjunto de prerrogativas pela promoção da dignidade humana, sua valorização e proteção, independentemente de nacionalidade, etnia, gênero, religião ou qualquer outra condição. O conceito de *raça*, embora biologicamente desacreditado como uma categoria fixa, está ligada ao reconhecimento dos impactos persistentes do racismo estrutural e da necessidade de medidas proativas que promovam igualdade.

A criança reconhecida como sujeito de direitos, deve ser protegida e ter o direito a educação, saúde, lazer e proteção contra violência e exploração salvaguardado. A garantia desses preâmbulos é uma extensão do compromisso que prevê a promoção da igualdade de oportunidades e a formação cidadã.

Convenções que tutelam os direitos humanos das crianças contra o racismo que são a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, adotada pela Resolução 2.106-A (XX) da Assembleia Geral da ONU em 21/12/1965 e ratificada pelo Brasil em 27/03/1968, bem como a Convenção sobre os Direitos da Criança, prevista pela Resolução L.44 (XLIV) da mesma Assembleia só que em 20/11/1989 e ratificada pelo Brasil em 24/09/1990, aprovada pelo Decreto Legislativo n. 28, de 14/09/1990 e promulgada no Decreto n.99.710 de 22/11/1990 (Piovesan, 2024).

Na referida Convenção sobre Direitos da Criança, nada se registra acerca da palavra “história”, mas o vocábulo “educação” aparece em 12 oportunidades, sendo 2 no art. 18, 1 no

art. 20, 1 no art.23, 2 no art.24, 2 no art. 28, 2 no art. 29, 1 no art. 32 e 1 no art.40 (ONU, 1990).

Relevante registrar que o professor de história no uso dos direitos humanos no combate ao racismo junto a crianças pode mencionar que tais direitos não se confundem com o direito internacional humanitário, cujo conceito é o domínio destinado aos instrumentos de combate permitidos, ao respeito e à defesa das vítimas/refugiados/prisioneiros da guerra, e à proteção internacional dos direitos humanos nos conflitos armados (Visacro, 2021).

Outro conceito que o senso comum e o racismo banalizam no estudo da história com direitos humanos junto a crianças é o terrorismo ou ato de terror que se compõe de sete partes, quais sejam: 1) agente perpetrador como grupo de extermínio ou esquadrão da ; 2) clandestinidade ou ilegalidade; 3) violência presumida ou real (ameaça de violência ou uso efetivo de violência); 4) alvo(s) primário(s) pessoa ou grupo de pessoas; 5) publicidade (ou divulgação ampla do ataque); 6) público-alvo é o grupo de pessoas sobre o qual o agente perpetrador busca influenciar ou mudar comportamento; 7) fim psicológico que se trata da tendência comportamental alterada/reforçada em face dos efeitos imediatos e dos danos oriundos do ataque (Visacro, 2021).

Neste contexto, apesar de existirem grupos terroristas em países com maiorias lidas como brancas como o ETA na Espanha e o IRA na Irlanda, os governantes de tais países quase nunca são ligados aos suspeitos dos ataques, muito menos sofrem sanções econômicas, por outro lado, o professor de História, por meio dos direitos humanos, deve suscitar a criticidade junto aos estudantes contra o racismo de governantes racistas dos Estados Unidos, França e Inglaterra, os quais acusam, frequentemente, os governantes do Irã, Síria e Sudão, países com maiorias lidas como não brancas ou negras/mulçumanas de terem laços próximos com grupos terroristas e dar apoio a operações de guerra irregular de grupos como Al Quaeda, Estado Islâmico, Fatah, Hamas, Hezbollah e Jihad Islâmica (Visacro, 2021).

A narrativa suscitada pelos defensores dos direitos humanos nas derradeiras décadas presenciou um avanço constante do “sistema baseado em regras” internacional, do qual os chamados realistas discordam, em especial, no que tange a utilização da força militar. Nesse sentido, olham que países fortes ignoraram, constantemente, tal sistema quando entenderam ser de seu interesse nacional, por exemplo, em 2016, os EUA lideraram a campanha para condenar o parecer do Tribunal de Arbitragem Permanente – TAP, que negou o pedido chinês sobre o Mar do Sul da China. Alguns pesquisadores entenderam a postura americana hipócrita, lembrando que o governo de Washington rejeitou o parecer do Tribunal de Justiça

Internacional – TJI contra os EUA, quando a CIA colocou minas nos portos da Nicarágua, durante os anos 1980 numa tentativa de tirar o governo sandinista do poder (Allison, 2020).

No cenário de um segundo governo trumpista dos Estados Unidos reacionário e autoritário que defende, publicamente, crimes de guerra contra o povo palestino consistente na retirada forçada deste da Faixa de Gaza, apesar de todo o poder bélico com o apoio do exército israelense no Oriente Médio, nota-se que as crises no Iêmen, Líbia, Síria e noutros países islâmicos apresentaram papel secundário ou nenhum da participação dos americanos, pois as circunstâncias globais se modificaram baseadas nas demandas energéticas chinesas e indianas crescentes sobre a região no século XXI, bem como os bilhões de dólares de prejuízo do Chatgpt nas bolsas de valores com o avanço das inteligências artificiais da China mais baratas por exemplos a DeepSeek e a Qwen 2.5 (Khalidi, 2024).

A historiografia contemporânea afirma que, no Brasil, as primeiras leis destinadas para crianças e adolescentes não as tinham como “sujeitos de direitos” e sim como meros objetos dos interesses econômicos, políticos e sociais dos adultos. A primeira legislação brasileira destinada especificamente para crianças e adolescentes foi denominada de Código de Menores e buscava monitorar e punir jovens que oferecessem resistência às normas previstas. Tal código foi aprovado em 1927, reproduzindo a lógica assistencialista para meninas e meninos abandonados e punitivista para jovens suspeitos de violar a lei, em suma, representou um conjunto de regulações sobre crianças pobres e respectivas famílias (Miranda, 2018).

As principais normas legais brasileiras para garantir que o Ensino de História por meio dos Direitos Humanos possa proteger as crianças contra o racismo são: 1) a Constituição da República de 1988; 2) Estatuto da Criança e Adolescente; 3) Lei de Diretrizes e Bases com as alterações das leis federais 10639/2003 e 11645/2008 que tornaram obrigatórios os estudos da história africana, afro-brasileira e das culturas indígenas; 4) Lei de Cotas; 5) Estatuto da Igualdade Racial; 6) Código Penal; 7) Lei da Ação Civil Pública.

Em 1988, após o fim da Ditadura brasileira iniciada em 1964, foi promulgada a Constituição da República vigente, pioneira na proteção dos direitos humanos e da criança e do adolescente, estes enquanto sujeitos de direitos, cujo texto apresenta: 7 vezes a expressão “direitos humanos” no art. 4º, inciso II, art. 5º, §3º, art.109, inciso V-A e §5º e art. 134, bem como o art. 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (Brasil, 1988).

A Lei Maior de 1988 registra criança em 7 dispositivos legais, quais sejam: art. 203, inciso II, 208, inciso IV, art. 227, caput e §1º. Já adolescente é mencionado 9 vezes, além das normas já mencionadas com a palavra “crianças”, no inciso II do §1º e no inciso III do §3º,

ambos do art. 227. As menções à infância ficaram em 3 dispositivos no art.6º, art. 24, XV e 203, I, e adolescência só no art. 203, I. (Brasil, 1988)

Outro pioneirismo da Constituição vigente é na disposição do “ensino de história” no art. 242, §1º, leia-se: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.” (Brasil, 1988). Vê-se que o ensino de História, em geral, deve abordar todas as heranças culturais para a formação do povo brasileiro e isto inclui os conhecimentos produzidos por crianças e adolescentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi aprovado como lei federal n. 8069/1990 e elenca os direitos fundamentais (denominação dada aos direitos humanos no âmbito jurídico interno de cada país) a partir do artigo 7º até o artigo 69 quais sejam: direitos à vida, à saúde (capítulo I), à liberdade, ao respeito, à dignidade (capítulo II), à convivência familiar e comunitária (capítulo III), à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer (capítulo IV) e à profissionalização e à proteção ao trabalho (capítulo V) (Brasil, 1990). Explicitamente sobre direitos humanos, o ECA os registra em três dispositivos: no artigo 70-A, incisos I, IX e art.260-K. A redação dos referidos dispositivos não integravam o texto aprovado em 1990, pelo contrário, o caput do artigo 70-A e o inciso I foram incluídos pela lei federal n. 13.010/2024 e o inciso IX do referido artigo e o art. 260-K tiveram inclusão ainda mais recente pela lei federal n. 14344/2022 (Brasil, 1990).

O caput do art. 70-A prevê que todos os entes públicos devem agir de modo articulado na feitura de políticas públicas e na implementação de ações voltadas a inibir a utilização de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e propagar maneiras não violentas de educação de crianças e de adolescentes. As principais ações do inciso I direciona para promoção de campanhas educacionais permanentes que difundam o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigo físico, tratamento cruel ou degradante, além dos instrumentos de proteção aos direitos humanos (Brasil, 1990).

O inciso IX estabelece a promoção e a realização de campanhas educacionais direcionadas ao público escolar e à sociedade em geral, bem como a divulgação desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos de crianças e adolescentes, incluindo os canais de comunicação já existentes. (Brasil, 1990).

Apesar de não ter uma redação tão recente como a da lei 14.344/2022, a Lei 13.010/2014 que ensejou o texto do artigo 260-K do ECA já se encontra desatualizada no que diz respeito a inexistir a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) desde outubro de 2015. Quando a SDH saiu da Presidência da República, passou a ser vinculada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos –

MMIRHDH, por força da Medida Provisória nº 696, posteriormente convertida na Lei nº 13.266/2016. Mais recentemente o Ministério foi desmembrado pela n. 14600/2023 que prevê o Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania - MDHC. No mencionado dispositivo do ECA, há previsão de que o órgão federal de Direitos Humanos encaminhará à Secretaria da Receita Federal do Brasil, até 31 de outubro de cada ano, arquivo eletrônico contendo a relação atualizada dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, distrital, estaduais e municipais. Outrossim, há a indicação dos respectivos números de inscrição no CNPJ e das contas bancárias específicas mantidas em instituições financeiras públicas, usadas exclusivamente a administrar as receitas de tais Fundos (Brasil, 1990).

No Estatuto da Criança e Adolescente, além dos três referidos dispositivos legais sobre direitos humanos, não há registro da palavra “história”, mas o vocábulo “ensino” aparece em 19 trechos (Brasil, 1990).

O Ensino de história dos direitos humanos das crianças e adolescentes no Brasil tem dois dispositivos legais da redação original do ECA ainda em vigor relevantes sobre o ensino nos artigos 55 e 56. Estes regulam, respectivamente, acerca do dever dos pais ou do responsável legal de matricular os rebentos ou pupilos na rede regular de ensino. Postula também sobre a obrigação dos diretores escolares em informar aos Conselhos Tutelares suspeita de maus-tratos envolvendo seus estudantes, repetidas faltas sem justificativa e evasão escolar, após praticados os instrumentos da escola e altos níveis de repetência (Brasil, 1990).

No artigo 131 do ECA, verifica-se a previsão do órgão autônomo permanente não jurisdicional responsável por zelar os direitos das crianças e adolescentes: o Conselho Tutelar (Brasil, 1990). Os deveres legais dos pais e diretores escolares ajudam a garantir a apuração de eventuais práticas de violação dos direitos humanos das crianças e adolescentes, uma vez que buscam investigar suspeitas de abandono intelectual (artigo 55 do ECA) e lesões corporais dentre outras que gerem faltas injustificadas, evasão ou alto nível de repetência (art.56 do ECA)(Brasil, 1990).

A Lei de Cotas, apelido da lei federal n. 12711, de 29 de agosto de 2012, regulou reserva de vagas para pessoas autodeclaradas indígenas, quilombolas, pardas e pretas no ingresso a cursos ofertados em universidades federais e institutos federais de ensino técnico de nível médio, mencionando uma vez a expressão “direitos humanos” (art.6º) e não menciona as palavras crianças, história e raça (Brasil, 2012).

O Estatuto da Igualdade Racial, lei federal n. 12288/2010, não menciona o vocábulo “criança”, registra expressão direitos humanos uma vez (art. 1º, inciso I), a palavra “história” quatro vezes, sendo 3 só no artigo 11 e 1 no artigo 43, dispondo, respectivamente, que em

escolas de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e particulares, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, conforme a LDBEN, cujos conteúdos relativos à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País, bem como para que produção veiculada pelos órgãos de comunicação valorizará a herança cultural e a participação da população negra na história do País. Já a palavra raça aparece sete vezes nos artigos 1º (3vezes), 60 (mais 3) e no 61 (1vez) (Brasil, 2010).

O Código Penal Brasileiro – CPB, decreto-lei n. 2848/1940, que prevê algumas das sanções mais severas em face de violações aos direitos à vida, liberdade, integridade física/mental, entre outros no ordenamento jurídico no país, elenca as palavras “criança” em 10 trechos (artigos 61, 111, 135, 141, 147-A, 149, 149-A, 171, 218-A e 218-B), “direitos humanos” em 1 parte (art. 359-K), “história” em nenhuma parte e “raça” em 2 trechos (artigos 149 e 359-P) (Brasil, 1940).

A escassez das expressões “direitos humanos” e “história” no CPB se dá porque o texto original de tais normas data da primeira metade do século XX, durante a Era Vargas e antes da criação da ONU, da respectiva Declaração de 1948 e da Constituição brasileira de 1988, ressaltando-se que a única menção aos primeiros foi incluída pela lei federal n. 14.197/2021 (Brasil, 1940).

Assim como o Código Penal, a Lei da ação civil pública - LACP, lei federal 7347/1985, tem o texto original publicado antes da Constituição da República e protege os direitos coletivos, difusos e individuais homogêneos de diversos grupos sociais no âmbito civil. Além disso, tal lei é omissa sobre as expressões “criança”, “direitos humanos”, “história” e “raça”, mas menciona “histórico” em quatro trechos e “racial” em duas partes (Brasil, 1985).

Além da LACP, existe a lei que definiu os crimes resultantes de preconceito racial ou de cor, lei federal n. 7716/1989, cujas penas variam de um a cinco anos de reclusão e multa, não apresentando nenhuma vez os vocábulos “adolescente”, “criança”, “direitos humanos”, “infantil” e “história”, expondo só em uma oportunidade a palavra “ensino” no artigo 6º e a palavra “raça” em dispositivos, artigos 1º caput, 2º-A caput, 3º parágrafo único, 4º §§1º e 2º e 20 caput, bem como a expressão “racismo” aparece apenas no art. 20-D (Brasil, 1989).

Além das normas legais, há normas infralegais que são decretos presidenciais, de governadores de Estados e de prefeitos municipais, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente –

CONANDA, orientações dos Programas de Direitos Humanos, dos Planos nacionais, estaduais e municipais de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, PEEDH e PMEDH, bem como os Planos Decenais de Direitos Humanos da Criança e Adolescente - PDDHCA, da Educação e da Assistência social.

Abaixo das normas internacionais de Direitos Humanos, constitucionais e legislativas, há tais normas infralegais, dentre estas regras sobre ensino de História dos Direitos Humanos das crianças e adolescentes estão diversas resoluções dos Conselhos de educação (nos âmbitos nacional, estaduais e municipais – CNE/CEE) sobre educação quilombola, educação indígena e educação das relações étnico-raciais, bem como as Resoluções CONANDA n. 113/2006, 181/2016 e 191/2017 que dispõem, respectivamente, acerca dos parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, os parâmetros para interpretação dos direitos e adequação dos serviços relacionados ao atendimento de Crianças e Adolescentes pertencentes a Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil e a participação de adolescentes no Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA (Brasil, 2006, 2016 e 2017).

Uma das ações coletivas infralegais mais relevantes para os direitos humanos infanto-juvenis no Brasil foi a criação deste Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA). Institucionalizado pela Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006, do CONANDA, o documento estabelece uma rede de relações envolvendo escolas, educadores, mães, pais, responsáveis, comunidades e territórios, que deve oferecer respostas essenciais da sociedade para a proteção desses segmentos. Essa articulação é fundamental, pois organiza as normas e define os órgãos públicos responsáveis pelo controle, defesa e promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes (Brasil, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN mencionam 356 vezes a expressão “direitos humanos” e a palavra “história” em 194 trechos de diversas resoluções e pareceres da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB (Brasil, 2013). O Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH3, aprovado pelo Decreto presidencial n. 7037/2009, menciona a expressão “direitos das crianças e adolescentes 15 vezes, a palavra “ensino” em 31 partes, o vocábulo “história” em 18 trechos, estabelecendo 6 eixos orientadores e 25 diretrizes, bem como prevendo comitês, parcerias, planos de ações inclusive com fomento para a adesão de Estados, Distrito Federal e municípios (Brasil, 2009).

O Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos – PNEDH menciona 34 vezes a palavra “ensino”, os vocábulos “adolescente” e “história” em 3 partes cada e não apresenta menção ao termo “criança”, mas registrando uma vez o termo “infância” e estabelecendo objetivos gerais e concepções, princípios e ações programáticas conforme o tipo de educação básica, superior, não formal e para profissionais da mídia e dos sistemas de justiça e segurança (Brasil, 2018).

O ensino de história permite ao professor fomentar que os estudantes entendam que a mudança das legislações reflete as lutas históricas travadas pelos negros enquanto grupos marginalizados, ou seja, não são normas concedidas graciosamente pelos legisladores, pois os movimentos sociais que geram a materialização de tais melhorias que têm denunciado a silenciamento de suas histórias, a subalternização cultural e a perpetuação do racismo estrutural no país (Souza Junior, 2011).

Os movimentos sociais impulsionaram mudanças significativas no cenário educacional, demandando currículos que rompam com a narrativa eurocêntrica e resgatem o protagonismo de povos africano. Entretanto, a epistemologia vigente reluta em se manter alicerçada em narrativa eurocêntrica, o que justifica a necessidade de mais ações em prol do direito à memória dos afro-brasileiros e à valorização de suas contribuições sejam ensejadas, para que haja promoção de consciência e empatia históricas (Rüsen, 2010) sobre a escravidão, o racismo e a resiliência negra.

O ensino de História, por meio dos Direitos Humanos, serve para promover a educação antirracista junto às crianças para as conduzir no combate ao racismo vigente em diversos grupos da sociedade. O percurso histórico das leis consolida a criança como sujeito de direitos com garantias de proteção. Além disso, frutos das lutas de movimentos sociais, as normas direcionam para que crianças negras, historicamente vulnerabilizadas, tenham acesso a um ambiente de aprendizado livre de preconceitos, onde sua identidade e cultura sejam valorizadas, bem como o letramento racial e o empoderamento social pavimentam o caminho para uma sociedade mais justa e igualitária.

1.2. A interface entre Direitos Humanos e Ensino de História para a combate aos racismos

Alguns conceitos do ensino de História permitem uma compreensão de que a formação das dimensões dos direitos humanos desde antes da normatização internacional no período pós-Segunda Guerra Mundial. Estes termos conceituais, se o professor de História

fizer uso de metodologias ativas, podem fomentar junto aos estudantes a consciência e a empatia históricas que são entendimentos do tempo com relação ao senso de dilatação do tempo e a capacidade de se colocar no lugar do outro em diferentes contextos temporais (Rüsen, 2010).

Neste sentido, o conceito racismo como prática de diminuir o papel político e social de determinados grupos étnicos marginalizados, como exemplo do que ocorre com a população negra, pode manifestar-se de diversas formas, incluindo o racismo o estrutural, o institucional e o individual (Almeida, 2020).

Com raízes fincadas profundamente, o racismo estrutural é resultado histórico da opressão epistêmica sofrida pelos negros. As desigualdades raciais que se perpetuam há séculos de maneiras veladas ou escancaradas fomentam privilégios sistemáticos para alguns grupos e na marginalização de outros, especialmente pessoas negras. Já o racismo institucional é o que ocorre numa instituição como a escola, onde por exemplo podem existir só professores e diretora de cor branca e pessoal de serviços gerais de cor negra.

Segundo Almeida (2020), o mecanismo normatizador do racismo é tão massivo que naturaliza sua prática na organização social, quando reproduzida automaticamente pelas instituições que deveriam propagar igualdade – como escolas, hospitais, companhias e sistemas protetivos – o racismo institucional se revela como práticas discriminatórias que promovem ou perpetuam a desigualdade racial, sendo percebida nas barreiras de acesso a serviços básicos ou no tratamento diferenciado a grupos raciais em ambientes institucionais (Carmo e Campos, 2020).

Já o racismo individual ocorre nas atitudes e comportamentos de pessoas que discriminam outros indivíduos com base em sua raça ou etnia. Não sendo assim, um problema isolado, pois é interligado às formas estrutural e institucional que reforçam as violências (Munanga, 2000). Enfim, o racismo individual pode ser uma injúria racial praticada por um torcedor gritando de símio contra ou para o atacante do time rival em determinado estádio.

O ensino de história pode contribuir para que a criança negra saiba perceber o racismo recreativo, este é o que ocorre quando se usa o humor ou a brincadeira para humilhar ou depreciar alguém em razão de sua cor de pele ou demais características corporais. Os racismos, enquanto práticas, valores e políticas que, no decurso do tempo, integram-se aos sistemas sociais, econômicos e políticos, perpetuam desigualdades de maneira quase imperceptível. À medida que as pressões que demandam o combate racial vão fortalecendo-se e alcançando garantias de igualdade, ocorre uma espécie de transfiguração que tenta esconder as práticas em outras esferas.

Conceituado recentemente, o racismo ambiental é o que acontece quando, por exemplo, uma indústria deixa de despejar lixo em local adequado para poluir determinado local usado por quilombolas forçando-os a desocupar tal área; enquanto o racismo digital é o que se dá nas redes sociais ou na internet; enfim, o racismo linguístico é o que estigmatiza expressões idiomáticas usadas por pessoas negras como se fossem as únicas faladas pelas mencionadas pessoas.

Para tanto, a educação decolonial tem descortinado estratégias para auxiliar professores a indicar aos estudantes textos, músicas, vídeos, poemas que problematizem essas vertentes da violência racial.

O racismo linguístico pode ser tema interdisciplinar do professor de história com o apoio das Áreas de Conhecimento das Linguagens, em conjunto com os componentes curriculares de Artes e Letras. Assim, há base mais ampla para demonstrar que o idioma foi e é muito empregado para discriminar grupos étnicos historicamente marginalizados.

Outro mecanismo de segregação e violência é o racismo recreativo. Este se manifesta veladamente, disfarçado de humor para brincadeira ou entretenimento, mas que reforça os estereótipos raciais quando usado para provocar risos. Adilson Moreira (2019) assevera que o racismo recreativo opera na esfera cultural, sendo normalizado pela sociedade para ser percebido como inofensivo. No entanto, os impactos são profundos por validarem visões desumanizadoras de grupos raciais, impingindo violência simbólica contra essas pessoas, desconsiderando suas subjetividades e dignidade.

A prevenção e o combate do racismo recreativo podem ser feitos com base nos direitos humanos mediante temas transversais pelo professor de história com os demais professores das diversas áreas do conhecimento escolar, observando os tratados internacionais, a Constituição da República, a LDBEN, o ECA, o PNDH, o PNEDH e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, no sentido de expor que a formação do povo brasileiro apresenta matrizes de diversas culturas e etnias.

Neste contexto, o professor de História pode se utilizar dos direitos humanos para o combate aos racismos mais perceptíveis ou próximos das crianças, um deles é o recreativo, já explicado anteriormente e outro é o religioso, cujo conceito é o ato de depreciar/demonizar/ofender as religiões diversas do racista, em geral, no Brasil, são as concepções religiosas de matrizes africanas e indígenas os maiores alvos.

Portanto, não deve admitir qualquer tipo de racismo, seja com o uso do humor para humilhar ou ofender outrem em razão da cor da pele, etnia, idioma, local de nascimento, religião, sexo ou orientação sexual, tendo em vista que tais práticas seguem recorrentes,

inclusive o STF tem julgado casos que lá chegam, bem como os Direitos Humanos e o ensino de História convergem para criar um arcabouço jurídico-pedagógico que enseja transformações nas mentalidades, mitiga casos de racismo contra crianças e de maneira sistêmica, além de empoderar juridicamente crianças e comunidades em prol da igualdade racial.

1.3. Patrimônio cultural, educação e direitos humanos: uma perspectiva histórica e pedagógica

O conceito de patrimônio cultural imaterial ou intangível feito pela Unesco consiste no conjunto das manifestações culturais, populares e de tradição. Aduz as criações da coletividade, oriundas de uma comunidade assentadas sobre atividade tradicional, transmitidas oral ou gestualmente, quando modificadas durante o tempo continuam a atender o processo de recriação coletiva. As línguas, as tradições orais, os costumes, a música, a dança, os festivais, a medicina tradicional, os ritos, o “saber-fazer” do artesão e das arquiteturas da tradição são exemplos de patrimônio imaterial. (Abreu, 2009).

O Ensino de História com direitos humanos pode engajar a Educação Patrimonial a explicar que a identidade dos grupos sociais é fomentada com a manutenção destes, atuando para a relevância da implementação de políticas públicas que revigorem os símbolos das memórias coletivas de comunidades negras como as quilombolas.

A partir dos anos 1980, as discussões sobre patrimônio viraram instrumentos de luta política de grupos e associações civis. O debate não deve se restringir às tarefas de descobrir, tutelar e preservar identidades, devem, outrossim, problematizar o conceito em seu contexto histórico na modernidade e seus significados semânticos. Certos grupos sociais não se preocupam exclusivamente com a identidade em si, mas também nas relações cosmológicas (cosmovisões), naturais e sociais, além das interações com entidades diversas, tais como deuses, mortos, antepassados, parentes, animais, plantas e vizinhos. Um exemplo é o que ocorre com as baianas do acarajé, registradas pelo IPHAN, buscam assegurar resultados e práticas com sentido mágico/religioso (ligação com a entidade do candomblé – Iansã) sem buscar identidade e nem se associam à “perda” (medo da destruição). A relação entre os Direitos Humanos e o ensino de História neste contexto surge como meio de proteção das crianças negras, tendo em vista que muitas destas baianas possuem filhos(as) negros (as) que recebem ataques raciais nos ambientes escolares e outros estamentos sociais por conta de sua identificação patrimonial (Gonçalves, 2015).

O patrimônio é como um dado individualizado, definido em norma e preservado. Muito embora sob a perene condição de eventual perda da forma original, possui concepção de tempo histórico progressivo em que o futuro é o fim absoluto. Hartog (2006) afirma que o patrimônio é como “sintoma” das experiências do tempo (passado, presente e futuro). O regime clássico de historicidade reconhece continuidade entre passado, presente e futuro, tendo a “história como mestra da vida”. O regime modernista ou futurista se caracteriza pela valorização positiva do futuro, tomando uma assimetria entre passado e presente no contexto do fim do século XVIII e fim do século XIX.

A abordagem presentista reproduz o passado obsessivamente como objeto de fruição, colocando crise na valorização positiva do futuro, como passado preservado com a vã esperança de parar o tempo. A expansão recente do patrimônio nos últimos trinta anos gerou a fragmentação na produção de novos patrimônios, havendo o mercado nos discursos patrimoniais e aumentando o papel do turismo (Gonçalves, 2015).

Atualmente, o patrimônio oscila entre a história nacional e as memórias coletivas, bem como o Patrimônio é o processo presente de reconstrução diante de ameaças naturais, sociais e históricas aos bens (i)materiais. (Gonçalves, 2015).

O conceito de História Pública indica que o ensino de História ocorre por meios não tradicionais comumente ligados à historiografia. Os instrumentos de comunicação, como a televisão, o rádio, as redes sociais, as cartilhas, as músicas, os filmes e os quadrinhos têm formatado novos mecanismos com potencial de consolidar o saber científico à medida que alcança um coletivo maior. Nos últimos anos, destacou-se o personagem Pantera Negra, que faz parte do filme homônimo, cuja produção cinematográfica apresentou excelente roteiro tendo como o protagonista um príncipe africano negro rico com ideias semelhantes a Martin Luther King em face de seu antagonista e primo, também negro mas pobre, com ideias análogas a de Malcolm X, o que contribuiu para ter sido a primeira produção com protagonismo negro a faturar mais de um bilhão de dólares de bilheteria mundial.

Há uma cena no filme Pantera Negra, em que o antagonista entra num museu europeu para levar artefatos de sua cultura africana, inclusive afirmando ao segurança no local que não estava “roubando” mas sim pegando de volta o que era de seu país, o que ajuda o professor de história a decolonizar o currículo, no sentido de não tratar da invasão europeia na África apenas como uma etapa da fase imperialista da Revolução industrial, mas expor os genocídios e os saques praticados contra os povos negros e fomentar nas crianças a criticidade em face do imperialismo europeu ou do norte-global (Austrália, Canadá, Estados Unidos,

Europa, Japão e Nova Zelândia) em prejuízo das economias do sul-global (África, América Latina e quase toda a Ásia).

O encantamento impactante causado pelo filme inspirou orgulho e senso de pertencimento em crianças e jovens negros, criando e/ou alavancando identidades empoderadas, o filme rompeu com vertentes comuns e ajudou a combater o impacto psicológico do racismo estrutural. Promovendo a diversidade racial e cultural, o filme e o personagem cinematográficos podem ser considerados ferramentas para práticas pedagógicas que visem a desconstrução do racismo.

Desta maneira, o movimento dos Direitos Humanos alinhado ao ensino de História demanda à criança negra o direito à memória, à história e à episteme própria para pensar o mundo. Problematizações advindas da vertente histórica alinhadas aos Direitos Humanos cobram mudança permanente dos estatutos ao mesmo tempo que ajudam com proposições acerca de percursos para alcançar renovação. O direito à memória e o direito à episteme – ambas as partes constitutivas de um direito à cultura e ao modo de vida são exemplos disso.

Ademais, no contexto em que o ensino de História e os Direitos Humanos caminham para políticas e práticas que valorizem as vozes e perspectivas negras, a pedagogia da memória é o campo de saber cuja relação sistematizada conecta a educação à valorização de memórias coletivas, especialmente as de grupos silenciados ou marginalizados (Sardinha et al, 2022).

Opondo-se então à historiografia oficial e à pedagogia das estátuas que, segundo Sardinha *et al.* (2022), refere-se a uma abordagem tradicional e estática, que privilegia monumentos e narrativas oficiais, frequentemente excludentes. Para a ressignificar as práticas de racismo contra crianças negras, a pedagogia da memória promove o equilíbrio entre o dever de lembrar e o direito de narrar as múltiplas histórias que compõem a sociedade.

Enfim, o ensino de história com os direitos humanos no combate ao racismo junto às crianças pode contribuir para não apenas decolonizar o currículo, como também ensejar debates e reflexões que permitam aos estudantes se observarem como agentes históricos e sujeitos de direitos.

1.4. Entre Leis e Aulas: Metodologias para o Ensino de História e Direitos Humanos no Combate ao Racismo Infantil

Considerando a variedade de instrumentos didáticos fornecidos fora do ambiente escolar pela História Pública, um leque de opções ajuda o professor na proposição de práticas e aulas sobre a perpetuação do racismo junto às crianças e a imperiosidade de seu combate.

Uma estratégia é descrever as características que assemelham os personagens no filme *Pantera Negra* a pessoas reais que lutaram pelos direitos civis em suas sociedades. O herói protagonista tem como referência o ativista americano pastor negro, Martin Luther King Jr., enquanto o antagonista do felino africano tem como referência o líder muçulmano negro Malcolm X.

No cruzamento de informações entre história e ficção, os primeiros agentes possuem ideais de resistência pacifistas, enquanto os outros dois ostentam discursos belicistas, expondo o longa-metragem aos estudantes que se pode tecer uma analogia com os líderes reais para que eles compreendam as lutas dos referidos sujeitos históricos.

O ensino de história com os direitos humanos no combate ao racismo junto aos estudantes pode suscitar os movimentos sociais dos afro-americanos ou as lutas anticoloniais africanas e asiáticas na segunda metade do século XX, criticando os imperialismos racistas praticados pelos agentes da segurança pública e sistema de justiça, Martin Luther King Jr e Malcolm X romperam silenciamentos e almejavam um mundo igualitário. A pedagogia da memória é usada para ressaltar o direito de relembrar destes sujeitos históricos negros como uma forma de os manter vivos além da existência biológica deles.

Neste contexto, muitos religiosos usam da memória dos assassinatos do presidente dos Estados Unidos da América, John F. Kennedy, de seu irmão Robert e de Martin Luther King Jr. para aumentarem o número de figuras de Jesus Cristo com um novo “dia santo na “religião civil” americana e deixando ampliando a infusão bíblica na vida social. Além disso, o discurso do Destino Manifesto dos Estados Unidos como “protetor dos direitos humanos” causaram mortes de milhares de crianças vietnamitas, causaram a morte de meio milhão de recém-nascidos e crianças em consequência das sanções impostas ao Iraque, refutando-lhes o acesso aos remédios imprescindíveis e a cuidados de saúde necessários. Os cristãos americanos violam o solo sagrado islâmico com forças militares na Arábia Saudita, ignoram a soberania nacional de países latino-americanos treinando militares e criando bases que massacram os seus próprios concidadãos (Horsley, 2004).

O professor de história deve criticar as condutas de radicais da direita e da esquerda contrárias aos direitos humanos, especialmente no que se refere a negacionismo do aquecimento global e dos danos ambientais, pois estes direitos não possuem caráter ideológico ou partidário, uma vez que se destinam a proteger todos não apenas os seres humanos de um ou outro espectro ideológico, inclusive todos os seres vivos, plantas e elementos da natureza como necessários para o funcionamento do equilíbrio climático do planeta Terra sem tantas intempéries como são vistas hoje, exemplos calor e seca na

Amazônia ou no inverno do norte e chuvas/enchentes no verão, afetando fauna/humanidade e flora terrestres.

Apesar disto, os políticos reacionários e negacionistas como o atual presidente dos Estados Unidos da América - EUA, Donald Trump, ignoram ou refutam por interesses econômicos protecionistas que os EUA consomem grande percentual dos recursos naturais do planeta, abarcando combustíveis fósseis para veículos e se recusam a assinar tratados de Quioto ou se excluem do de Paris que visam a reduzir impactos do aquecimento global que prejudica a vida planetária. Curiosamente o capitalismo global hodierno é mais defendido pela China do que pelos EUA, por exemplo estes travaram a Organização Mundial do Comércio – OMC, se retiraram da Organização Mundial de Saúde – OMS e proibiram a companhia chinesa TikTok de atuar em solo norte-americano, caso não seja vendida para um nacional dos EUA.

O ensino de História com os direitos humanos contra o racismo junto a crianças deve suscitar que diversas pesquisas indicam que a “Armadilha de Tucídides”, expressão que significa quando há a guerra entre uma potência em ascensão e outra dominante, pode ou não ocorrer entre Estados Unidos e China, dependendo de como esta vai reagir às ações daqueles, pois já se sabe que os EUA impediram o maior crescimento da Alemanha e do Japão no início da década de 1990, quando a URSS acabou, a fim de evitar maior concorrência econômica com a economia americana, tanto que até hoje há recessão japonesa e a Guerra russo-ucraniana expôs a fragilidade da dependência alemã para as commodities russas (Allison, 2020).

O professor de História pode usar os direitos humanos no combate ao racismo para explicar como a posse de um Presidente reacionário como Donald Trump explica a mudança abrupta nas relações internacionais, especialmente, entre Europa e Estados Unidos, antes aliados numa guerra por procuração junto a Ucrânia contra a Rússia, tanto que, na imprensa mundial, surgiu a piada que “o governo dos Estados Unidos está disposto a manter a Rússia até o último militar ucraniano”. Agora os europeus se afastam dos americanos com a aproximação trumpista do governo russo, sob o pretexto de acabar, todavia, a humilhação deliberada recente, diante da imprensa mundial, provocada por Trump e seu vice ao presidente ucraniano Zelensky, mesmo este já “cedendo” cerca de um quinto do território da Ucrânia, a propósito ocupado por tropas russas e com solo cheio de terras raras (minérios usadas pelas indústrias da alta tecnologia), curiosamente, um dos maiores doadores de campanha trumpista, é o bilionário de tal indústria, Elon Musk.

O Ensino de história com direitos humanos contra o racismo junto aos estudantes deve expor que tanto o mandatário dos Estados Unidos, quanto o da Rússia e o bilionário da alta indústria têm interesses pelo poder e lucro mesmo com custos das vidas humanas, não há na política ou nas relações internacionais, países bons ou ruins, mas países com interesses.

O ensino de história com os direitos humanos junto às crianças contra o racismo deve informar que muitos americanos não conseguem evitar de que os EUA se parecem mais à Roma Imperial do que ao antigo povo do Oriente Médio que festejava sua gênese na liberdade da servidão diante de governante estrangeiro e vivia conforme os princípios da justiça socioeconômica. A posição imperialista dos EUA na nova (des)ordem mundial pode ser inusitada para muitos americanos que refletem com base nas tradições cristãs, pois Jesus de Nazaré cumpriu sua missão entre um povo antigo do Oriente Médio que foi controlado pelo Império Romano (Horsley, 2004).

Uma historiografia decolonial sobre a Roma Antiga deve ensejar criticidade na análise de obras clássicas como de Edward Gibbon, o qual escreveu acerca de várias tradições quanto o “Declínio” e “Queda” de Roma, para organizar uma coleção de textos com sua interpretação e posição política, asseverando que o Império Romano foi a aniquilação da República Romana (quando se sabe que Otaviano Augusto não se considerou Imperador), grandeza que gerou a virtude pagã, do lutador cidadão que guerreava pela vitória e pelo reconhecimento. A corrupção não teria sido causado pelo luxo imperial, mas pela obediência, uma vez que o luxo fomentava o poder comercial, por isto, a concepção de que as defesas imperiais eram reduzidas com a admissão de estrangeiros era insuficiente. De fato, foi o cristianismo que enfraqueceu o Império, mas especialmente um cristianismo, o que com metafísica platônica, que virou fanatismo quando usou da violência, por motivos teológicos – contraditoriamente, desmilitarizou a sociedade pregando a paz e a vida pós-morte. Tal Roma serve a Gibbon como instrumento de crítica ao fanatismo e defesa da defesa mercantil, que expôs como superior, usando conceitos e ceticismo de Hume, até mesmo a forma rebuscada da escrita de sua história se forma num paradigma de uma suposta superioridade social (Martins, 2020).

O professor de história com os direitos humanos contra o racismo junto às crianças deve expor que os EUA não são os protetores de valores cristãos ou dos referidos direitos que alegam ser no ineficiente Conselho de Segurança da ONU, tanto que a composição dos membros permanentes – China, EUA, França, Inglaterra e Rússia leva em consideração a conjuntura política e demográfica da década de 1940 no período pós Segunda Guerra Mundial - 1945), as rivalidades atuais econômicas entre China e EUA e políticas entre Inglaterra,

França, EUA e Rússia acabam atrapalhando o funcionamento do órgão, hoje tal Conselho já deve ter como membros permanentes para ser considerado mundial ou planetário um membro da África, outro da América Latina e outra da Oceania, substituindo a Inglaterra pela Alemanha em razão da relevância econômica desta em razão do ocaso daquela, bem como excluir a França e colocando a Índia, por ser o país mais populoso do mundo, acrescentado Brasil e Nigéria por serem, respectivamente os mais populosos da América Latina e da África, usando-se o critério democrático/demográfico.

O ensino de história com os direitos humanos contra o racismo deve expor junto às crianças que os países violam tais direitos porque possuem interesses econômicos e políticos em diversas áreas do planeta, veja: os americanos invadiram terras dos mexicanos, espanhóis, franceses, ingleses e nativos do pacífico comprando ou guerreando para aumentar o próprio território, basta observar os casos dos estados Arizona, Califórnia, Nevada, Novo México, Utah e Texas, sem falar das invasões do Havaí, e dos comprados como o Alaska junto aos russos, Louisiana junto aos franceses e a Flórida junto aos espanhóis, massacrando até hoje imigrantes irregulares do Sul Global (latino-americanos, africanos e asiáticos); os ingleses invadiram China, Índia e diversas regiões da África e Oceania e mataram milhares de pessoas; os franceses também invadiram diversas regiões e massacraram vários povos da África, América e Ásia; os chineses invadiram o Tibet e massacraram os uigures; os israelenses matam crianças, idosos e mulheres libaneses e palestinos no Oriente Médio; os russos ignoraram a soberania dos georgianos e ucranianos e incorporaram terras outrora destes; os turcos, iraquianos, iranianos e sírios massacraram os curdos; os turcos também perseguiram os armênios; os belgas massacraram os congolezes; o Marrocos não respeita a soberania do Saara Ocidental; Austrália ignora a soberania de Timor-Leste; Venezuela refuta soberania de Guiana; recentemente os EUA de Trump ameaçaram invadir a Groelândia dinamarquesa e o Panamá, ignorando o papel de aliados destes países.

No ensino de história na primeira fase do Ensino Fundamental, é básico inicialmente porque os estudantes iniciam a compreensão de sua própria história, reconhecimento das mudanças e permanências entre os acontecimentos no curso do tempo valorizando o local, seus ancestrais, respeitando as pluralidades entendendo e respeitando as diversas maneiras de vida, bem como se entendam e se reconheçam como sujeitos históricos que são construtores de suas próprias histórias (Pereira e Bianchezzi, 2014).

Neste sentido, é necessária a utilização da interdisciplinaridade com a finalidade de que se possa dimensionar a aprendizagem e geração do conhecimento por meio do ensino de História, destacando que todos os conhecimentos são necessários à produção de saberes e este

labor se alicerça no docente que deve ter a função de iniciar o estudante as diversas maneiras de dados com o olhar histórico, assim o docente se torna imprescindível na construção do conhecimento histórico (Pereira e Bianchezzi, 2014).

O ensino de História com os direitos humanos deve ensinar a valorização da criança como sujeito histórico e o entendimento deste conceito é fundamental nos anos iniciais para que a mesma cresça com tal compreensão histórica de que seus atos e suas omissões registram a história no tempo e espaço por essas ocupado. A docência com outros tipos de fontes em sala de aula torna o ensino de História mais atrativo e variado, desmistificando a noção dos conteúdos do livro didático serem captados como verdades absolutas e essenciais para os estudantes, não menosprezando o mesmo, mas o usando como um meio juntamente com outros para a aprendizagem, assim como o saber prévio trazido com os discentes e por meio deste problematizar para que se possa gerar uma aprendizagem significativa (Pereira e Bianchezzi, 2014).

Neste sentido, para que os estudantes gostem do ensino de história, os professores precisam criar condições e modos de aprendizagem variada, buscando a inserção dos educandos ao respectivo contexto para que assim o mesmo tenha a empatia histórica necessária para gerar a consciência histórica por si só, ou seja, a autorreflexão da noção de temporalidade que a disciplina histórica não trabalha somente como algo distante da realidade e nem com assuntos passados, mas que o presente e o passado se relacionam estando sempre existentes no cotidiano, uma vez que o passado é reescrito continuamente conforme se muda o presente.

No ensino de história com direitos humanos contra o racismo junto as crianças, especialmente, nos anos iniciais do ensino fundamental, é importante no primeiro momento que os estudantes se introduzam a estudar e entender sua própria história, reconhecer as mudanças e permanências entre os acontecimentos no curso dos tempos dando valor a sua localidade, a seus ancestrais, respeitando as pluralidades culturais, entendendo as diversas formas de vida, bem como se reconhecerem enquanto sujeitos históricos que são agentes de suas próprias histórias. O saber nesta fase dos anos introdutórios do ensino fundamental depende muito da maneira como o docente aborda o ensino de história, ressaltando-se que este é ministrado por pedagogos que são licenciados em área geral de ensino, mas diversos estudiosos especialistas na área de história devem dialogar com aqueles, propor alternativas e dar suportes aos professores/pedagogos, apoiando-os a repor a necessidades da falta de especialização na área (Pereira e Bianchezzi, 2014).

Além das disciplinas que são ofertadas na grade de formação inicial da Pedagogia que inclui pelo menos a disciplina de Metodologia do Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, outro modo para se ter maior domínio de saber e conteúdos curriculares para os professores/ pedagogos seriam cursos de formação continuada na área de história por profissionais especializados na disciplina, com destaque no ensino de História para Anos Iniciais, que exporiam diversos modos de ensinar a história dentro e fora da sala de aula contextualizando com o ambiente que estão situados, exibindo variedade de fontes, formas diversas de se usar o livro didático e materiais que se encontram disponíveis no estabelecimento escolar. Com tais formações, os docentes podem ficar mais motivados em trabalhar o ensino de história com outras formas e até mesmo, reitera-se, desconstruindo os mitos e a ideia de que a história só estuda o passado, com isso destacando para a disciplina a formação de cidadãos. (Pereira e Bianchezzi, 2014).

Isto posto, o ensino de história nos anos iniciais é não só uma disciplina para cumprimento de carga horária, mas um ensino que é a base para se formar estudantes que, em primeiro momento, identifiquem-se como sujeitos históricos no espaço e no tempo, entendendo as influências destes conceitos na formação de suas identidades culturais, ajudando a atuar na sociedade de maneira que possam gerar mudanças positivas na região em que estão inseridos. De tal forma, frise-se que, tanto a escola, como os professores precisam, continuamente, rever a prática do ensino de história aos estudantes e, conseqüentemente, modificar objetivando gerar referenciais de conhecimentos históricos desde o começo dos anos introdutórios do ensino fundamental, para alcançar tal intento é relevante realizar convênios ou parcerias com as organizações da sociedade civil, das universidades e das Secretaria de Educação em cursos de formação continuada e grupos de estudo especializados como exemplos os de educação em Direitos Humanos, educação básica e educação das relações étnico-raciais (Pereira e Bianchezzi, 2014).

Desse modo, a escola possui como fim de educar integralmente o indivíduo, reconhecendo o ser humano como um todo, como sujeito da educação, onde o mesmo possa aprender e entender os fatos, não só de maneira passiva, mas ativa e participante criando uma ligação com o ambiente, gerando sua capacidade de percepção crítica sendo ele o autor de suas próprias ideias e não mero copiador das alheias, com isso, escola e docente devem ter como precípua objetivo a geração dos cidadãos em suas diversas concepções mesmo que este se depare com obstáculos em seu magistério que é o de não apenas transmitir conteúdos e sim fomentar criticidade nos estudantes, por isso, é necessário que o docente em sua prática de ensino diferencie os vários tipos de características existentes no ambiente de sala de aula.

Desde o aumento da influência cultural europeia a partir do século XVIII, o que o senso comum na imprensa chama de ocidente¹ propagou que o continente africano não tinha história, pois seus povos não possuíam escrito própria, nem maneiras “desenvolvidas” de organizações sociais como se tivessem história quem vivesse em grandes agrupamentos sedentarizados (cidades), com hierarquias de poder (Estado) e do cultivo de vegetais e criação de animais (agricultura e pecuária). Tal ideia simplificada do senso comum explica mais o desconhecimento que muitos europeus tinham do continente africano do que sobre as histórias desse continente. O que hoje se chama África foi palco da origem da humanidade há cerca de 600.000 anos com o aparecimento do Homo sapiens e da formação de vários estados complexos, invenções e relações humanas que impactaram outras regiões do planeta, em diversas cronologias (Santos, 2017).

A partir da perspectiva decolonial (não eurocêntrica) e das metodologias ativas com técnicas como o uso de debates, filmes e músicas (exemplos “Zumbi” cantada por Jorge Bem e “Pantera Negra” na voz de Emicida) em sala de aula, o professor de História pode conduzir debates concernentes as diferentes formas de lutar pelos Direitos Humanos dos grupos negros a partir da metade do século XX.

Outra abordagem é ressaltar o fato de que mesmo o pastor pregando discurso religioso da cultura da paz e diálogo foi vitimado pela violência racista nos Estados Unidos, ressaltando que a história apresenta complexidades e dicotomias como a do fato de que o Malcolm X ter sido o pioneiro porta-voz dos negros que enxergou com firmeza no rosto dos brancos sem os temer e viver com uma postura confiante para contar aos seus pares (West, 2021).

O professor de história com os direitos humanos contra o racismo junto às crianças deve criticar o discurso da dicotomia “barbárie e civilização” de base colonizadora e racista no sentido de que as elites intelectuais latino-americanas, mesmo depois da independência, ainda viam os países do Norte global (maioria branca europeia como modelo de cultura/desenvolvimento/progresso, enquanto as populações de origem indígena e negra foram consideradas atrasadas, ignorantes, selvagens, responsabilizadas por atraso e caos, típicos dos colonizados do Sul, que deveria ser corrigido. Tal contexto cultural indica tanto a teoria da modernização na América Latina, como os diversos projetos demofóbicos na região, pois se o “povo” não está pronto para a democracia liberal, se está doente pelo atraso/caos/populismo, a solução é a tutela pela elite branca (Barros e Lago, 2022).

¹ A ideologia eurocêntrica entende o “ocidente” como “civilização” ou o “mundo desenvolvido” e “superior”, composto pela parte ocidental da Europa e pelos Estados Unidos; mais recentemente, alguns estudos mencionam Norte global incluindo Austrália e Nova Zelândia (que ficam no hemisfério sul) e o Japão (que fica no Oriente).

Neste contexto, o professor de história deve criticar justificativas rasas sobre o suposto atraso assentado nas diferenças de processos de colonização luso-espânico de um lado e inglês de outro, apresentados em esquemas separados como se os primeiros só tivessem sido de “exploração” e o segundo de “povoamento”, ignorando não apenas os vínculos entre as regiões como a impossibilidade de se estabelecer uma “valorização” exclusivamente em razão da nacionalidade dos colonizadores e por categorias “desenvolvimento” e “subdesenvolvimento”, sob uma visão dualista que não explica os problemas internos gerados pelo poder institucional e o conjunto de conflitos sociais para a manutenção de privilégios das elites coloniais e metropolitanas (antes das independências) e nacionais (após as independências) com desequilíbrios sociais, econômicos e culturais do sistema político (Bittencourt, 2018).

O ensino de história com direitos humanos no combate a corrupção junto a crianças tem de fomentar a criticidade para refutar ideais racistas como a de que os americanos se considerarem um povo escolhido biblicamente, desde a época da América inglesa (século XVIII), inclusive o deísta Thomas Jefferson propondo que o Grande Selo dos Estados Unidos expressasse Moisés (personagem sem comprovação histórica) liderando o povo israelita pelo mar Vermelho, fazendo analogia entre as doze tribos de Israel com as treze colônias inglesas americanas como modelos de aliança de governo para as demais sociedades (Horsley, 2004).

O ensino de história pode suscitar os direitos humanos como instrumentos antirracistas junto aos estudantes para que estes analisem o branqueamento contra perda de identidade é fundamental para a melhoria no combate por uma sociedade mais isonômica. Porém, tal análise tem mais probabilidades de ser compreendida pelos jovens discentes se abranger o liame negro-branco, herdeiros beneficiados ou violados de um mesmo processo histórico. Com a dualidade entre os partícipes de um mesmo cotidiano torna-se mais didática a mediação da ideia de que os direitos de uns são expropriados permanentemente pelo outro. Demonstrar pedagogicamente que o Movimento Negro tem atacado a violação de direitos humanos dos povos exposto a realidade brasileira é uma oportunidade para ensinar que este gera circunstâncias para recriar identidades como também deslocar fronteiras, o que permite a conciliação do país com sua própria história e com seu povo plural (Bento, 2014).

Assim, o ensino da História e os Direitos Humanos apresentam diversos conceitos, normas, orientações e perspectivas que permitem a promoção da cultura de paz, da empatia histórica, do letramento racial, do respeito à pluralidade cultural e da prevenção e/ou repressão dos discursos de ódio, das práticas racistas e dos violadores de direitos junto a

crianças e adolescentes, o que não dispensa o conhecimento da história das infâncias, objeto do capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2. AS CRIANÇAS COMO SUJEITOS HISTÓRICOS: entre desafios e possibilidades

O abandono de bebês e o infanticídio na Antiguidade eram comuns, algo que se pode observar por exemplo em relatos espartanos sobre recém-nascidos com deficiências físicas serem jogados fora. Fato que muda gradativamente durante a Idade Média a partir da caridade pública em emergência nos séculos XI a XIV, em que surge a institucionalização da assistência caritativa aos expostos. Os fundamentos do sistema foram as Amas de leite, o que fez a mortalidade infantil dos expostos nas Rodas reduzisse, não se dando tal redução de maneira ininterrupta porque os abandonos das crianças aumentaram nos períodos de guerras e fomes já na Era Moderna (Marcílio, 2019).

A categoria infância é marcada por mudanças que não são exclusividade da modernidade. Na transição da era nômade da história pré-literária, caracterizada pela caça e coleta, para a era agropecuarista, ocorreram significativas alterações nas formas de viver a infância, tendo em vista que a sedentarização acarretou a presença maior dos pais. Posteriormente, mudanças mais sutis, contudo, igualmente relevantes, foram impulsionadas por sociedades e crenças religiosas. Elas se intensificaram com o surgimento das ideias modernas sobre a infância, difundidas por emulação, pressões internacionais e pela necessidade de desenvolver economias industrializadas e Estados modernos. Tais parâmetros aceleraram novas metamorfoses dentro de uma enorme diversidade cultural e social. O debate segue ocorrendo, mesmo em sociedades pioneiras no conceito de infância moderna, novas alterações surgem para aperfeiçoar o entendimento. Enfim, a estética bela e complexa da história da infância é que dá o roteiro para se conhecer de qual lugar advém tal sensação humana, enquanto se movimenta celeremente na atualidade em seu percurso do pretérito ao porvir (Sterns, 2006).

Saindo da Eurásia e indo à América, existem poucos vocábulos para expressar a criança no pretérito luso-americano, especialmente no passado caracterizado pela grande instabilidade e a constante mudança da população durante os primeiros séculos de colonização, alguns exemplos são “meúdos”, “ingênuos” ou “infantes” achados em escritos ligados ao cotidiano na América lusitana. Decerto, na memória coletiva, a infância foi, então, uma época sem enorme marca, um tempo transicional esperançoso para um Brasil Imperial, em que a característica social da criança é mais submetida à violência explícita ou implícita

do que pela leitura e pela educação. Lamentável contexto brasileiro em que a criação moral, cognitiva e as regras de sociabilidade, comumente, deixam as crianças longe de conceitos como cidadania e "civildade"(Del Priore, 2002).

A escola e a família tiraram a criança da sociedade adulta para uma infância então liberta, mas contraditoriamente confinada em um regime de disciplina rigoroso. Nos séculos XVIII e XIX houve casos de enclausuramento total do internato, com ajuda dos religiosos, dos moralistas e dos políticos, o infante foi privado da liberdade que gozava entre os adultos. Naquele cenário, eram-lhes impostos castigos corporais, o cárcere, os corretivos sociais usados aos condenados em condições mais baixas. Fácil de entender que a invasão de sensibilidade pela infância tenha resultado nos fenômenos hoje conhecidos do controle da natalidade, quando a família acabava de se organizar em torno da criança e erguia entre ela mesma e a sociedade a parede da vida particular (Ariès, 2022).

Neste contexto, a trajetória para a subjetivação das infâncias, do sentimento de que há um mundo singular chamado infância ou de que crianças e os adolescentes devem ser ouvidos ou sujeitos históricos/sociais é uma “fabricação” da Modernidade (Ariès, 2022).

Os Direitos Humanos das crianças e adolescentes devem ser pautados pela pluralidade e não pela universalidade simplificadora, uma vez que não existe um só tipo de infância ou de adolescência, ou seja, existem vários modos de refletir as infâncias e referidas análises se baseiam em ações assistenciais, jurídicas, pedagógicas, políticas e sociais (Miranda, 2018).

No Brasil, desde o século XIX, houve a fase caritativa da assistência às crianças abandonadas, bem como existiram os chamados expostos ou filhos de criação, tendo estes sido assistidos pelas Câmaras Municipais e as meninas “sem família” também foram assistidas na fase da filantropia até meados do século XX (Marcílio, 2019).

Na Amazônia, pesquisa sobre memórias da infância destaca que, mesmo tendo sido uma recordação selecionada por lembranças adultas, há associação da puerícia com a fase das brincadeiras como dominantes em diversas crianças amazônidas. Embora elas estivessem entre vários trabalhadores que passassem, como os jornaleiros, engraxates, estes não apareciam como trabalhadores nas lembranças do menino nas ruas da cidade, nos momentos de labor porque estavam ajudando a seus pais, como uma “boa” criança deveria se ocupar (Figueiredo, 2002).

No fim do século XIX a início do XX, os dados levantados nos registros civis de nascimento e óbito para a freguesia de São Gonçalo confirmam que os números de sub-registro das crianças negras foram grandes em razão do suposto decréscimo populacional,

bem como os pais das crianças pardas e pretas se encontravam, na maioria, em ocupações na zona rural, com a substituição do binômio "escravizado-liberto" para a dicotomia “nacionais x imigrantes europeus”, marcando, já na Primeira República, a ideologia do branqueamento como uma das características da história do racismo brasileiro (Mattos, 2013).

Entre 2016 e 2019, o número de crianças e adolescentes trabalhadores infantis no Brasil caiu de 2,1 milhões para 1,8 milhão. A série histórica registra a tendência de diminuição do trabalho pueril, mas é muito pequena para se aproximar do fim de todas as maneiras de labor infantil. Para 2025 há o compromisso firmado pelo Brasil com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS, das Nações Unidas no sentido de adotar medidas eficazes para o cumprimento da meta 8.7 de referido ODS que versa sobre a obrigação de o país eliminar todas as formas de trabalho infantil. A observância da meta fica mais distante em razão da crise socioeconômica no contexto pandêmico da COVID-19, pela desestruturação de políticas públicas de prevenção e erradicação do trabalho infantil, pela ausência de apoio às famílias em situação de vulnerabilidade. Adicionada aos empecilhos para o cumprimento da meta, a diminuição de recursos financeiros dificulta ações de fiscalização do trabalho por parte do governo federal. O agravamento da situação atual foi captado pelas pesquisas de 2020 e 2021. A pesquisa de 2019 confirmou as características do trabalho infantil apontada sem pesquisas anteriores (FNPETI, 2024).

A maioria dos trabalhadores infantis foi de meninos (66,4%) negros (66,1%); 21,3% (337 mil) na faixa etária de 5 a 13 anos. A faixa etária de 14 e 15 anos corresponde a 25% (442 mil). Além disso, apontou que 53,7% têm entre 16 e 17 anos (950 mil). As atividades agrícolas concentravam 20,6% do total de trabalhadores infantis em 2019. Apesar de que não seja o setor com maior número de crianças e adolescentes explorados, o índice de trabalho infantil perigoso impressiona: 41,9% dos meninos e meninas nas piores formas trabalhavam na Agricultura. No total, 19,8 milhões (51,8%) de crianças e adolescentes de idade de 5 a 17 anos realizavam trabalhos domésticos e/ou cuidado de pessoas, com predominância entre as meninas (57,5%) e na faixa etária de 16 e 17 anos (76,9%) (FNPETI, 2024).

A PNADC 2019 confirma o impacto negativo do trabalho infantil na frequência escolar. Os dados demonstram que 96,6% da população total de crianças e adolescentes, de 5 a 17 anos, é formada por estudantes, enquanto entre os trabalhadores infantis a estimativa é de 86,1%. A diferença é mais evidente no grupo etário entre 16 e 17 anos. Enquanto 85,4% da população total nessa faixa etária frequentava a escola, somente 76,8% dos adolescentes em situação de trabalho infantil estudavam. Não foram divulgados dados regionais e por unidades da Federação na nova série histórica (FNPETI, 2024).

A Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho designa como criança toda pessoa menor de dezoito anos de idade e reputa como piores maneiras de labor infantil os seguintes casos: 1) todos os modos de escravidão ou práticas análogas ao trabalho escravo, como tráfico de crianças, servidão por débitos, trabalhos forçados, inclusive o recrutamento obrigatório infantil para guerras; 2) uso de crianças para prostituição e produções pornográficas; 3) recrutamento de crianças para atividades ilícitas, como a produção e o tráfico de drogas; 4) qualquer trabalho que, por natureza ou pelas condições em que é realizado, pode prejudicar a saúde, a moral e a segurança das crianças (Santos, 2020).

O senso comum em relação ao trabalho das crianças negras e pobres é a ideologia que ampara os mitos de que “é melhor trabalhar do que roubar”, ou “o trabalho não mata ninguém” ou ainda “o trabalho dignifica o ser humano”, ou “o trabalho é bom para o aprendizado”, porém, o trabalho infantil em ruas considerado como caso de abandono precisa ser entendido de modo crítico, buscando-se por meio do ensino da História com os Direitos Humanos, as origens de tal forma de labor para se analisar as causas estruturais desta violação de direitos (Santos, 2020).

2.1. Racismos e dados das violações de Direitos Humanos no período de 2012 a 2022 em face das crianças no Brasil.

O racismo caracteriza-se por uma gama mutante e polimorfa, o que demanda luta antirracista e antigenocida constante, porque a unicidade racista está só na aparência, cujo objetivo principal é a destruição dos negros nas vertentes culturais e físicas (Nascimento, 2016).

O preconceito racial é o que se destina aos grupos considerados em razão das características fenotípicas/físicas, supostamente herdadas como os negros que apresentam três componentes: a) os cognitivos que são ideias e crenças negativas; b) os afetivos que são os sentimentos de desprezo, medo e ódio; c) comportamentais que são as predisposições de discriminar, ou seja, o preconceito se refere a crenças e ideias diferentemente da discriminação que se configura emoções e práticas (Carvalho, 2012).

O Ensino da História em consonância com Direitos Humanos contribui para identificar um racista que, geral, apresenta três possibilidades de avaliação diante das alteridades: a) considera outrem como superior para submeter numa relação de domínio; b) reputa o outro como igual, então gera relação de isonomia ou de equidade; c) considera outrem como inferior para ser submetido numa relação de domínio. A partir destas premissas,

o racista exclui a possibilidade para diálogo ou permuta de ideais, seja pela arrogância de quem se acha superior e não quer desperdiçar tempo, ou pelo temor de quem é inseguro e tem medo de ceder, no caso de dúvida. A ideia de entender o outro como igual na segunda opção é muito rara porque ocorre só se ninguém for racista na relação. Todavia, trata-se de relação sempre em processo de fim, uma vez que em caso da mínima divergência para tudo se acabar em crise/divergência/violência (Castro e Sant'Anna, 2021).

Neste contexto, para atender a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e a Convenção Americana Sobre Direitos Humanos, o Supremo Tribunal Federal - STF, no julgamento da Arguição do Descumprimento de Preceito Fundamental 186, confirmou a constitucionalidade das cotas raciais nas universidades e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 10 - ODS 10 da Agenda 2030 da ONU.

Considerando ainda que o Atlas da Violência, veiculado pelo IPEA, informou que 75% das mortes por homicídio no Brasil são de vítimas negras, mesmo com a redução no índice de homicídios de não negros (diminuição de 12,9%), ocorreu crescimento de 11,5% de mortes de pessoas negras, bem como os números de assassinatos de mulheres seguem os mesmos patamares, pois são 68% das mulheres assassinadas no período foram negras. O Conselho Nacional de Justiça -CNJ criou o Fórum Nacional do Poder Judiciário para Equidade Racial - FONAER, destinado a elaborar estudos e fazer propostas para aperfeiçoar o sistema judicial acerca do tema, por meio da Resolução n.490, de 08/03/2023. Com a participação de vários setores sociais, quais sejam: 1) a presidência por um conselheiro do CNJ indicado pelo Plenário; 2) membro da Advocacia Geral da União - AGU; 3) membro do Conselho Nacional do Ministério Público - CNMP; 4) membro da Defensoria Pública da União - DPU; 5) membro da Fundação Palmares; 6) membro do MDHC; 7) membro do MIR; 8) membro do Ministério Público do Trabalho - MPT; 9) membro da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB; 10) membro das Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - Ceert; 11) Coalização Negra por Direitos; 12) Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas - Conaq; 13) Criola; 14) Educador; 15) Faculdade Zumbi dos Palmares; 16) Geledés Instituto da Mulher Negra; 17) Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - Gemaa; 18) Movimento Negro Unificado -MNU (Rocha, 2023).

Quanto ao mundo do trabalho, número de crianças e adolescentes em situação de labor infantil reduziu de 2,1 milhões em 2016 para 1,9 milhão em 2022. Isso representou queda de 230 mil (11,0%) de crianças e adolescentes ocupadas. Tal resultado se deu, especialmente, pela redução do trabalho infantil de cerca de 184mil (-24,2%) na Região Nordeste, de 38mil (11,3%) na Norte, de 20 mil (-6,8%) na Sul e de 3,5 mil (0,6%) na Sudeste. A Região Centro-

oeste, por outro lado, registrou elevação da população em situação de trabalho infantil de aproximadamente 14 mil (9,8%) ocupações (IBGE, 2023).

Em relação as Unidades de Federação, os destaques foram: o estado da Bahia, do Maranhão, de Minas Gerais e da Paraíba, que reduziram 48 mil, 43 mil, 30 mil e 25 mil ocupações na condição de trabalho infantil, respectivamente. Apenas os resultados desses quatro estados somam 148mil ocupações, logo foram responsáveis por 64% do total da redução (230mil) entre 2016 e 2022. Além disso, a participação da população de crianças e adolescentes trabalhadoras no universo de pessoas com idades entre 5 e 17 anos registrou uma proporção de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil de cerca de 4,9%, em 2022, em relação ao número total de crianças e adolescentes no país, percentual que era de 5,2%, em 2016, queda que ocorreu em um cenário de redução da população de crianças e adolescentes de 40,5 milhões em 2016 para 38,3 milhões em 2022 (FNPETI e IBGE, 2023).

Ademais, a população e a proporção de ocupados reduziu tanto entre crianças e adolescentes negros quanto em seus pares brancos. O número de negros em situação de trabalho infantil caiu de 1,4 milhão em 2016 (5,9% do total) para 1,2 milhão em 2022 (5,5%). A população branca em situação de trabalho infantil também reduziu de 666 mil em 2016 (4,1% do total) para cerca de 634 mil em 2022 (4,0%). Apesar disto, estes números explicitam que o labor infantil é muito mais comum nas crianças e adolescentes negros, o que se explica pelo fato de que as famílias negras estarem mais expostas às condições de pobreza que as famílias não negras, por conta do racismo estrutural e da desigualdade presente desde os tempos coloniais (IBGE, 2023).

Também os números da PNADC explicitam que as piores formas de trabalho infantil são mais frequentes entre os negros que entre os não negros. De 1,2 milhão de negros ocupados com idades entre 5 e 17 anos, 534 mil exerciam alguma das piores formas de trabalho classificadas na lista TIP. Entre as 634 mil crianças e adolescentes não negras ocupadas, 222 mil exerciam alguma das piores formas de trabalho infantil constante. Em relação à cor, em 2022, os dados não mostram diferenças significativas entre a proporção de negros e não negros a exercerem afazeres domésticos ou cuidados. De crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade, 53% dos negros (12 milhões) e 51% dos não negros (8 milhões) declararam exercer afazeres domésticos ou cuidados a pessoas ou parentes.

Entre os ocupados também não há diferença significativa na proporção daqueles que realizam afazeres, tendo em vista que 81,4% dos não negros ocupados e 78% dos negros ocupados declararam realizar afazeres em 2020, mas, vale destacar que, em números absolutos, o total de crianças e adolescentes negras ocupadas (969 mil) e no exercício de

cuidados e afazeres é maior que o das não-negras (516 mil), com a Região Nordeste obtendo cerca de 35% do total do número e crianças e adolescentes negras ocupadas (IBGE, 2023).

Quanto à quantidade de horas dedicadas aos afazeres em 2022, as crianças e adolescentes com idades de 5 a 17 anos relataram dedicar em média 8,0 horas semanais aos afazeres e cuidados de pessoas. Nas Regiões Norte e Nordeste, dedicaram o maior tempo aos afazeres e cuidados (8,8 e 8,9 horas respectivamente). As crianças e adolescentes ocupados dedicaram quase duas horas a mais aos afazeres que as não ocupadas (9,6 e 7,9 horas, respectivamente). As meninas dedicaram mais tempo aos afazeres e cuidados de pessoas que os meninos (9,1 e 6,8 horas respectivamente). Já as crianças e adolescentes negras e negros declararam ocupar mais tempo com afazeres e cuidados que as e os não negros (8,5 e 7,3 horas respectivamente). Outrossim, as crianças e adolescentes residentes nas zonas rurais dedicaram 8,6 horas por semana aos afazeres e cuidados, ao passo que as crianças e adolescentes residentes nas cidades dedicaram por 7,9 horas na semana. (IBGE, 2023).

As derradeiras informações do PNAD 2022 indicam que nos domicílios chefiados por negros, a proporção de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos ocupados foi de 5,33% ante 4,16% nos domicílios chefiados por não negros (IBGE, 2023).

Os dados do Atlas da Violência de 2024 feito pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA indicam que, em 2022, a vitimização de pessoas negras – soma de pretos e pardos – em registros de homicídios correspondeu a 76,5% do total de homicídios registrados no país. No total de 35.531 vítimas, o que corresponde ao índice de 29,7 homicídios para cada 100 mil habitantes de tal grupo populacional. Em relação às pessoas não negras – isto é: brancas e amarelas – a taxa de homicídio em 2022 era de 10,8, com 10.209 homicídios em números absolutos, isto é, proporcionalmente às respectivas populações, em média, para cada pessoa não negra assassinada no Brasil, 2,8 negros são mortos. Tal cenário de grande desigualdade no perfil racial de pessoas vítimas de violência, infelizmente, não é novidade no contexto brasileiro (IPEA, 2024).

Uma leitura das informações colhidas entre 2012 e 2022 permite se perceber que houve queda no índice de homicídios de negros a partir de 2017, com redução grande no interregno de 2017 a 2019, passando de 43,1 para 29,0. Depois de 2020, os números voltaram a crescer em relação a 2019, seguindo relativa estabilidade nos anos posteriores. Diversamente das vítimas negras, a população branca permanece na primeira metade da década 2012-2022, seguida de um movimento de redução também a partir de 2017 (IPEA, 2024)

Os dados do Atlas da Violência do IPEA relativos a 2024 expõem o triste número crescente de violação de direitos humanos contra a população negra no Brasil, sendo só duas Unidades federadas das dezesseis que superaram o índice nacional de homicídios registrados de negros por 100 mil habitantes (29,7) as que não estão nas regiões Norte ou Nordeste, sendo elas Espírito Santo e Mato Grosso, com taxas registradas de 35,4 e 33,4, respectivamente. Na Região Nordeste, a maior taxa foi registrada na Bahia (51,6), seguida do Rio Grande do Norte (45,3), Alagoas (45,1) e Pernambuco (45,1). Já na Região Norte, o Estado do Amapá foi o líder em homicídios de pessoas negras (48,8), seguido do Amazonas (47,5), Pará (36,9) e Rondônia (36,8). Quanto aos menores índices que o nacional, Estados de regiões distintas registraram os índices menores de homicídios de vítimas negras, sendo eles: São Paulo (8,3), Santa Catarina (9,9) e Distrito Federal (14,2) (IPEA, 2024).

Retornando ao contexto de violência letal de pessoas negras comparado ao de pessoas brancas, no âmbito subnacional, o risco relativo de vitimização de pessoas negras, dado pelo quociente das taxas de homicídios entre negros e não negros, um indicador igual a um significa que, considerando as populações residentes para os respectivos grupos sociais, o risco de uma pessoa negra sofrer homicídio é igual ao de uma branca. Se para o Brasil tal indicador foi de 2,8, como apontado anteriormente, alguns Estados superaram muito tal marca, cabendo destacar que o grupo de pessoas não negras engloba pessoas amarelas e brancas. O Estado de Roraima tem a 5ª maior população indígena do país, conforme o IBGE, correspondendo a 15,3% dos habitantes da Unidade Federada, e Boa Vista é segunda capital da região Norte em que há maior quantidade absoluta de pessoas indígenas, atrás apenas de Manaus. Depois de Roraima, os menores riscos relativos foram registrados nos três estados sulistas (IPEA, 2024).

O Estado do Alagoas é líder em risco relativo de uma pessoa negra ser vítima de violência letal, comparando-se a uma não negra, o risco de vitimização letal para uma pessoa negra é 23,7 vezes maior do que para uma pessoa não negra na UF. O Estado do Amapá ficou como vice (9,8), seguido de Sergipe (6,0) e Rio Grande do Norte (5,0). No âmbito brasileiro, o risco é de 2,8, ou seja, em todo o país, a despeito dos contextos socioculturais de cada estado e região, o cenário de desigualdade racial quando se trata de violência letal, infelizmente, é uma realidade ordinária. O uso do risco relativo como ferramenta de análise também foi feito na lavratura do Plano Juventude Negra Viva, lançado em março de 2024 pelo Ministério da Igualdade Racial (Brasil, 2024a), cujo estudo realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública para o Plano, buscou-se verificar se “o acesso a níveis educacionais mais elevados funcionaria como proxy de diminuição do conjunto de

vulnerabilidades que aumentam o risco à violência letal” (Brasil, 2024, p. 333), para o período de 2017 (pico da taxa de homicídios no país) até 2021 (IPEA, 2024).

Com o resultado, houve duas constatações centrais: 1) apesar dos índices de homicídios de jovens negros e jovens brancos terem reduzido entre 2017 e 2021, tal queda foi maior entre adolescentes brancos do que entre jovens negros, o que aumentou a desigualdade em termos de vulnerabilidade à violência letal; 2) a escolaridade é um aspecto protetivo relevante contra a violência letal, com efeitos distintos para jovens negros e jovens brancos, temática que explicita a ocorrência racista sobre determinado conjunto de pessoas negras por meio de grande número de motivos. Nesta direção, as inferências demonstram a possibilidade de protagonismo do ensino de história para a educação em direitos humanos nas políticas públicas que busquem diminuir a desigualdade racial, assim como a necessidade de agir em diversos setores, como cultura, saneamento básico, saúde e segurança, considerando o impacto do racismo na vida das pessoas negras.

Conforme a segunda edição do informativo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, realizado pelo IBGE (2022), há um acesso desigual de grupos populacionais a bens e serviços básicos para o bem-estar social no Brasil sendo a população negra a mais vulnerabilizada socioeconomicamente e violentada de modo letal; tanto que os resultados da pesquisa realizada no Plano Juventude Negra Viva, quanto os números apresentados ao longo deste trabalho, evidenciam o contexto violento que a população negra vivencia no cotidiano brasileiro. Assinala-se, também, a urgência de ações estratégicas para melhorar as condições de vida, e não sobrevivência, de um grupo que é violentado, letalmente ou não, desde a colonização e a escravidão nos séculos XV a XIX.

O desafio do Brasil é promover políticas focalizadas e tematicamente transversais – como demandou a juventude negra durante as caravanas promovidas em todas as capitais brasileiras pelo Ministério da Igualdade Racial em 2023 (Brasil, 2024a, p.337) – para que se possam reduzir tais desigualdades estruturais, apesar de ser um esforço que deve ser liderado pelo governo federal, tal tarefa do Estado brasileiro demanda atuação dos órgãos em rede em todas as esferas municipal, estadual, distrital e federal.

O Estado do Amapá apresentou os seguintes números de assassinatos de pessoas negras nos seguintes anos: em 2012 de 215 mortes, em 2013 caiu para 177, mas voltou a crescer em 2014 para 232, novamente aumentou em 2015 para 264, bem como cresceu em 2016 para 362, reduzindo em 2017 para 351, de novo crescendo para 389 em 2018, depois tendo queda em 2019 para 347, aumentando para 366 em 2020, disparando em 2021 para 446

e caindo para 344 em 2022, mesmo assim ficando com a segunda maior variação no período dentre os Estados brasileiros (IPEA, 2024).

Além dos números de violações dos direitos humanos por homicídios das pessoas negras, o ensino de História quando fomenta postura crítica consegue abordar o papel de sujeitos históricos e sociais de populações tradicionais da Amazônia, quilombolas e ribeirinhos, especialmente, nos casos de conflitos no campo, em geral, iniciados por grandes fazendeiros agricultores, pecuaristas e grupos industriais que buscam adquirir as terras de tais populações de maneira legal (comprando de modo pacífico) ou ilegal (por invasões violentas ou grilagem/falsificação de títulos imobiliários).

Dados da Comissão Pastoral da Terra – CPT sobre como os conflitos de terra prejudicam os direitos humanos das comunidades tradicionais na Amazônia, cujos dez maiores municípios em números de registros de disputas no campo foram os seguintes em 2017: 1) Vilhena-RO liderou com 27 registros seguido de 2) Boca do Acre - AM com 24 registros; 3) Porto Velho -RO com 21 casos; 4) Anapu - PA com 20 disputas; 5)Tartarugalzinho – AP com 17 registros; 6) Acrelândia - AC com 15 casos empatado com 7) Macapá - AP também com 15 disputas agrárias; 8) Presidente Figueiredo - AM com 14 assim como 9) Machadinho D’ Oeste com 14 casos e enfim também 10) Parecis – RO com 14 registros (CPT, 2017).

O Estado do Amapá apresentou dois municípios (Tartarugalzinho e Macapá, respectivamente em terceiro e quarto colocados) dentre os cinco com maior concentração de conflitos e famílias envolvidas na Amazônia Legal no período de 2000 a 2017, indicando que há enorme desigualdade social na porção mais setentrional amazônica. Apesar de até setembro de 2017, o Estado do Amapá não ter registrado assassinato em conflito agrário, é a única entidade estadual no Brasil que apresenta disputas fundiárias em todos seus municípios com Tartarugalzinho em primeiro lugar com 17 registros, Macapá em segundo com 15 casos e Ferreira Gomes em terceiro com 8 conflitos no campo (CPT, 2017).

No fim de 2024, houve um homicídio no interior do estado do Amapá por conflito agrário que vitimou um idoso, cujo vídeo foi veiculado na imprensa e em redes sociais com imagens gravadas por um dos que acompanhavam os assassinos, marido e cunhado da prefeita da cidade onde se deu o crime.

Ainda sobre o Amapá, houve o caso em que um grupo empresarial paulista de soja e um empresário amapaense ocuparam indevidamente e desmataram áreas de posse de comunidades tradicionais nos municípios de Amapá, Calçoene (ramal da Água Verde), Ferreira Gomes e Tartarugalzinho no período de 2013 a 2016, o que dificultou as condições

de vida das famílias negras na região e obrigando algumas a deixar tais áreas o que configura, em tese, exemplos de ações racistas ambientais (CPT, 2017).

Dentre as unidades federadas da Amazônia legal brasileira, em 2017, o Pará aparece em terceiro colocado com 142 conflitos no campo e o Amapá em sexto lugar com 81 registros, bem como o Pará lidera o ranking dos Estados da Amazônia Legal com maior quantidade de famílias envolvidas (20.498) e número de homicídios (20) em disputas fundiárias no mesmo ano (CPT, 2017).

Em sala de aula, o professor de História pode usar dados processuais da Justiça Federal e estadual para explicar aos estudantes casos de violações de direitos humanos das comunidades tradicionais - como os pequenos extrativistas vegetais, indígenas, pescadores, quilombolas e ribeirinhos, em tese, vítimas de casos de racismo ambiental, decorrente do avanço dos empresários do agronegócio em áreas da Amazônia Setentrional, cujas origens podem ser explicadas pelos benefícios/incentivos econômicos oferecidos a tais pessoas empresariais por agentes estaduais sem observar as legislações ambientais e fundiárias da União e do próprio Estado do Amapá, descobertas por duas investigações de crimes de desmatamento nos municípios de Macapá, Santana, Porto Grande e Pedra Branca do Amapari que tiveram como suspeitos diversos servidores e gestores do extinto Instituto de Meio Ambiente e Ordenamento Territorial do Amapá - IMAP, autarquia estadual responsável de fiscalizar e regularizar o uso e a exploração legal fundiária na respectiva unidade federada (CPT, 2017).

A proibição das drogas junto com o racismo estrutural no sistema de segurança pública acentua ainda a desigualdade racial, uma vez que existe uma tendência desproporcional de indivíduos negros mortos ou encarcerados. Inclusive, o proibicionismo é um dos elementos que ajudou a impulsionar a criação de facções ou organizações criminosas - ORCRIM no Brasil, atualmente cerca de 70. O encarceramento em massa de um lado desencadeou a multiplicação destas organizações com o intercâmbio de pessoas privadas de liberdade entre diversas prisões no Brasil. Os vultuosos lucros econômicos a grupos criminosos que garantem as condições para investirem armas e em corrupção (IPEA, 2024).

Frise-se que diversas ORCRIM “recrutam” crianças e adolescentes negros, em geral, residentes em comunidades ou regiões periféricas para atuar como “aviõezinhos” ou transportadores ou revendedores de tóxicos, não raramente porque as condições socioeconômicas das respectivas famílias são de miséria/pobreza/subemprego/trabalho informal, o que faz ser o Brasil um dos países com uma das maiores economias subterrâneas

do mundo, em que as atividades produtivas não são declaradas aos órgãos governamentais com fins de evitar pagamento de tributos.

A atuação das facções gera altos custos sociais há décadas devido a violação dos direitos humanos à vida e à integridade física, com a morte e ferimentos de milhares de pessoas negras por violência, custos estatais com os sistemas de saúde e segurança pública, naquele com procedimentos cirúrgicos, medicamentos, servidores e insumos hospitalares e no último com armamentos, capacitação, coletes, combustível, munições, servidores, viaturas dentre outros.

Enfim, os dados do IBGE, IPEA, CPT expõem números crescentes de violações de direitos humanos de crianças e adolescentes, ressaltando-se que mesmo quando as vítimas diretas dos crimes são adultos ou idosos, em geral, estes têm descendentes (filhos, netos e bisnetos) que são impactados pelo luto/dor/saudade/sofrimento/perda de renda, não raramente privando as pessoas na infância e na adolescência a viverem com problemas de saúde física/mental/financeira e com menos dignidade, por exemplo, menino tendo de trabalhar nas ruas cuidando ou lavando carros ou vendendo doces.

Os dados apresentados revelam desigualdades estruturais que afetam diretamente a população negra, especialmente no contexto da Amazônia Setentrional. As disparidades nos índices de homicídios expõem que a redução geral da violência letal não beneficia igualmente jovens negros e brancos, tendo em vista que número substancial de negros são os mais afetados. O racismo estrutural se manifesta em múltiplas dimensões, desde a vulnerabilidade socioeconômica até a violência cotidiana.

Assim, o papel da escolaridade como fator protetivo contra a violência letal sublinha a importância da educação como ferramenta de transformação social, com políticas e iniciativas que promovam justiça social, igualdade racial e proteção aos direitos humanos, especialmente nas regiões mais vulneráveis.

2.2. Educar para resistir: o ensino de História como ferramenta de Direitos Humanos no combate ao racismo infantil

Neste contexto desafiador que oprime crianças principalmente as negras, o Ensino de História como instrumento dos Direitos Humanos atua contra o racismo junto às crianças e pode possibilitar na percepção em frentes de atuação diversas. Uma é demonstrar que as crianças negras não são instrumentos de trabalho para substituir adultos e outra é sobre propiciar o entendimento acerca do fato de que não apenas as crianças brancas possuem os

direitos à educação e ao lazer. Relevante lembrar de que os estudos sobre a infância começam a ser sistematizados no século XIX e em meados do século XX, são publicados os primeiros Estudos Sociais sobre a Infância, aumentando deste modo a produção dos conhecimentos acerca da criança/infância nas áreas das ciências humanas (Araújo e Gomes, 2023).

Diversas pesquisas expõem variadas interpretações sobre as crianças relacionadas à raça quando realizam observações de práticas em salas de aula, na hora do lanche, tempo do parque, atividades no átrio entre outros locais e momentos educativos lúdicos escolares. Neste contexto, Cavalleiro (2003) trata da questão do preconceito e discriminação racial em escola de educação infantil, acompanhando as crianças e respectivas famílias, bem como as docentes na realização das atividades escolares, tendo constatado que os profissionais da educação apresentam estorvos para notar questões relacionadas a crianças de diversas origens étnico-raciais, inclusive havendo crianças que pensam com preconceitos associando qualidades pessoais à cor da pele sem que houvesse intervenção docente, cujo silêncio do educador diante de atitudes racistas pode fomentar a discriminação racial no ambiente escolar e fora dele.

A melhoria social de alguns negros brasileiros muitas vezes está vinculada à assimilação de padrões sociais hegemônicos brancos, o que resulta na submissão ideológica de uma identidade racial em presença de uma hegemonia predominante. Essa dinâmica também implica uma renúncia identitária, influenciada pelas circunstâncias em que o reconhecimento social do negro é condicionado à intensidade com que ele refuta ou se distancia de sua própria identidade racial (Sousa, 2021).

Dessa maneira, o incremento da criatividade e da atenção se torna relevante para que o racismo brasileiro seja problematizado como um sentimento de existência, não de um grupo isolado em si mesmo, como se fosse algo abaixo de qualquer expressão ou de articulação lógica. Mas algo real e palpável. Ensinar que a desigualdade racial é tão forte por ser produto de reações emotivas entranhadas e desonestas com a sociedade atua. Tendo em vista que pontos de vista pseudocientíficos como o doutrinário eugenista do pretérito, por exemplo, não possuem arcabouços na contemporaneidade.

À medida que a sociedade avança com relação as leis, existem aqueles que dizem preferir uma atitude desonesta do que aceitar a pessoa de tez negra, ou casos em que existem aqueles que se projetam como antirracista na esfera pública, mas que simultaneamente no âmbito privado almeja que negros fiquem afastados (Sodré, 2023).

Neste contexto, em que a sociedade nem sempre viabiliza o debate que provoque pensamento crítico sobre a questão racial, o professor de História com uso dos Direitos

Humanos pode fazer crianças negras possam entender as particularidades da negritude por meio de uma forma mais confiante e reconhecida (Jango,2017).

Com críticas e debates analíticos junto às crianças em sala de aula, o combate ao racismo vai tomando forma e pode ser prevenido ou alertado sobre posturas que desumanizam a pessoa negra. Abordagens que protagonizem personagens negros no movimento abolicionista como Luiz Gama, André Rebouças, José do Patrocínio, Maria Firmina dos Reis e Adelina, reconfiguram as narrativas históricas tradicionais. Para além disso, reconhece o papel ativo e estratégico de lideranças negras na luta contra a escravidão, destacando suas ações como protagonistas centrais e não como meros beneficiários de processos liderados por elites brancas.

A história das infâncias permite ao professor dar às crianças negras o papel de sujeito histórico e agente social, não as delimitando como um futuro adulto em formação, bem como expondo que os Direitos Humanos não são abstrações inalcançáveis, tendo em vista que suas ações almejam promover a cultura de paz, da comunicação não violenta - CNV, educação inclusiva, do letramento racial, do reconhecimento da diversidade cultural, do direito à memória, alicerçados no princípio do respeito mútuo e da possibilidade de se argumentar acerca das vidas africanas e afro-brasileiras, o ensino de História auxilia os processos emancipatórios para tornar ativa a posição (Cavalleiro, 2023).

Destarte, a junção entre ensino de História e Direitos Humanos verbalizam a infância negra legítima de proteção respaldada pelas normas nacionais e internacionais que permitem tirar o eurocentrismo do currículo escolar numa perspectiva decolonial, objeto do capítulo 3 desta pesquisa.

CAPÍTULO 3 DECOLONIZANDO O CURRÍCULO DE HISTÓRIA PARA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS CONTRA O RACISMO JUNTO À INFÂNCIA

O currículo de história como instrumento de promoção dos Direitos Humanos contra atos racistas junto às crianças demanda uma abordagem decolonial, o que pode ser observado em diversos escritos nas duas últimas décadas na América Latina. O texto *“Caminhos do saber Arukwayene nas águas da história: a emergência da historicidade Palikur em narrativas de memória”* expõe a necessidade de se explicar o protagonismo ameríndio, como parte de autonomia e de diversidade nos discursos históricos latino-americanos, consistente em um fenômeno recente e paulatino, muitos povos engendram por romper com o pensamento eurocêntrico e cuidam de buscar narrativas a partir de suas próprias categorias de saber (Almeida, 2018).

Os nacionalismos foram forças históricas reconhecidas pelos governos como movimentos de massa a partir da metade do século XIX, principalmente quando a pressão popular na década de 1860 gerou a impossibilidade de se manter uma política isolada do atendimento de direitos sociais como educação e proteção ao trabalho (Hobsbawn, 2005).

No fim do século XIX e início do século XX, a democracia se tornou o governo das massas populares que se constituem com a maioria dos indivíduos pobres, cujos interesses perante os dos ricos são diferentes ou muitas vezes opostos no sentido de se negar o atendimento dos direitos básicos aos primeiros (Hobsbawn, 2003).

O currículo de ensino de História, durante muitos anos, ignorou a participação e a memória das crianças em geral e especialmente dos povos africanos. Somente a partir do início século XXI, com a publicação da Lei Federal n.º 10.639/2003 houve a inclusão curricular obrigatória da temática da “História e Cultura Afro-Brasileira” (Silva Júnior, 2024).

O conceito de memória como o ato de tornar presente uma ausência do que-já-foi relaciona tempo/narrativa com espaço/arquitetura (Ricoeur, 1998). Isso indica que os currículos brasileiros foram omissos acerca da memória das crianças dos povos africanos, além de promoverem seus silenciamentos e a subalternização de seus protagonismos.

A interface entre currículo e memória a partir de categorias não apenas de espaço e tempo, como também de identidade, cuja dificuldade em ter um critério físico como princípio de solução foi exemplificado com a estória do “Barco de Teseu” no texto “Amazônia: identidade/identificações”, onde se expõe que há hoje uma época de construções e desconstrução de identidades pela tensão entre homogeneização e heterogeneização culturais.

Segundo Paul Ricoeur (1998), a análise do símbolo em relação à memória coletiva ajuda a responder as rupturas e persistências da referida memória em níveis mais profundos (Barash, 2012). Interferências locais de processos translocais, sistemas mundiais agrupados ao capitalismo, criação de comunidades e geografias identitárias sem sentido de lugar são amplamente difundidos pelos meios de comunicação como padrão de normatividade (Loureiro, 2008).

Nos documentos basilares da educação persiste o discurso eurocêntrico, que coloca a Europa e os Estados Unidos da América com os valores como centro dos temas abordados em sala de aula. O que é agravado com as omissões nos livros didáticos de história sobre a memória, o espaço, o tempo, a identidade e a cultura popular dos povos negros existentes nas Amazônias, uma vez que tais livros narram simplificando a região amazônica como um bloco homogêneo de pessoas vivendo com os mesmos hábitos e práticas culturais, silenciando, inclusive sem atribuir nomes aos sujeitos integrantes dos grupos indígenas, negros e mulheres (Cavalcanti, 2020).

O tempo e a identidade de grupos são representados como “o (a) outro(a)” o que sucumbe tentativas de reencontro com protagonismos plurais por conta da colonialidade do saber que apagam dos instrumentos didáticos as contribuições negras (Caixeta e Arruda, 2023).

Ao mesmo tempo que o currículo de ensino de História pode ser entendido como um artefato controlador, pode também ser visto como caminho para emancipação à medida que fomenta a consciência histórica junto aos discentes a fim de que possam ser sujeitos para buscar o acesso aos direitos humanos (Nascimento, 2023).

Promover temas como a escravidão moderna, o processo de independência do Brasil e a Ditadura Civil-Militar brasileira de 1964-1985, destacando personagens dissidentes negras em posições de destaque e decisão projeta concepções sobre as memórias históricas como referências de identidade (Baniwua, 2022).

O professor de história pode decolonizar o currículo trabalhando sobre a cultura popular das crianças negras em temas escolares, referenciando festividades tradicionais como a do Divino Espírito Santo de Mazagão Velho-AP e da Cavalgada de Cambira-PR, em louvor a São Sebastião, que reúne elementos sagrados e profanos, estimulando comensalidade, dança, música e convívio entre diversas famílias com ideais relativos à preservação do meio (Rodrigues, 2022).

Neste sentido, os direitos humanos, a memória e a identidade das crianças negras podem ser debatidos pelo professor de história também com uso da arte e da literatura

populares abordadas a partir do fato que o povo assimila e recria tudo, indicando a riqueza da pluralidade cultural (Suassuna, 2008).

Os direitos humanos apresentam função fundamental na sociedade, principalmente para servir como relevante meio para a redução de violações e desigualdades (Andrade e Simões, 2020). Promovendo, outrossim, uma cultura de respeito integral com o objetivo de mudar condutas para gerar práticas sociais cujo processo envolve a informação/conhecimento sobre direitos e democracia, bem como valores que sustentam os princípios e as capacidades para colocar em prática com eficácia direitos na vida cotidiana (Silva e Tavares, 2013).

O currículo de história como problematizador de sistemas validados contribui para verificar questões atinentes a lacuna acerca da eficácia das garantias institucionais quando direcionados à população negra. Tais direitos ficaram restritos a discussões e normas quase exclusivamente dentro de estruturas nacionais, isto é, nas Constituições e leis de cada país reduzindo os debates sobre direitos naturais desde o século XVIII até o XX (Hunt, 2009).

Em seguida, constatar-se-á como o ensino de história com direitos humanos devem ser considerados uma conquista social em constante mutação e, frequentemente desafiado por ondas conservadoras e reacionárias que consideram tais direitos como algo ligado a determinado espectro político ideológico progressista.

3.1. Direitos Humanos: Uma Conquista em Constante Transformação e Desafio para o Futuro

Os direitos naturais originaram-se há séculos. Inclusive "os direitos do homem" foram relevantes para a Era das Revoluções, todavia, estes direitos "do homem e do cidadão" possuíam significado diverso dos "direitos humanos" atuais. No maior tempo da era moderna, os direitos foram elementos fundamentais dos conflitos pelos sinônimos e pelos direitos de cidadania, por isto, tiveram dependência de que fossem conquistados e tutelados em âmbito nacional. Sendo certo que a lição da história dos direitos humanos, é que estes não são uma herança atemporal ou antiga, que se mantém quanto uma criação nova a ser remodelada ou até mesmo abandonada. Apesar disso, é importante em um mundo já muito diverso daquele em que surgira, cabendo a todos escolher se hoje outra utopia pode substituir os direitos humanos, tanto quanto estes mesmos se originaram dos escombros de eventos oníricos antecessores (Moyn, 2022).

Na verdade, se forem lidos os textos das Revoluções Inglesa, Americana e Francesa, nenhum deles apresenta a expressão "direitos humanos". O primeiro se refere a súditos, o segundo se refere a "nós, o povo" e o terceiro explicita os direitos do "homem e do cidadão".

Nestes casos, limitavam-se os direitos a homens adultos brancos e cristãos, excluindo de qualquer participação política a maioria da população como crianças, indígenas, mulheres e pretos escravizados. Em outro ápice, a Revolução Haitiana revelou-se como o primeiro movimento social que gerou o fim da escravidão africana e negra no que hoje é o continente americano. Nesta oportunidade, os direitos previstos foram os mais próximos do que contemporaneamente chamam-se direitos humanos, mesmo assim isto não garantiu retrocessos políticos e sociais no Haiti, seja de origem externa (imperialismo francês), seja de origem interna natural (terremotos) ou humana (revoltas frequentes e caos social).

Outrossim, o ensino de história decolonial pode contribuir para dar outros pontos de vista aos estudos acerca de eventos que se iniciaram na Europa como a Revolução Francesa, cujos desdobramentos, em janeiro de 1794, levaram a Convenção a receber três deputados de São Domingos, entre eles Jean-Baptiste Belley, ex-escravizado, nascido no atual Senegal, ou seja, setenta anos antes dos Estados Unidos, a França admitiu a luta de seus primeiros parlamentares negros. Belley fez discursos à Convenção para que fosse abolida a escravidão nas colônias, o que ocorreu em 4 de fevereiro sem nenhuma reparação financeira e assegurando plena cidadania aos negros. Decerto a abolição não foi mero favor francês, pois já era fato concreto no Haiti. Interessante que a Guiana francesa que tinha fronteiras com duas regiões escravistas (Suriname neerlandês e Brasil português), em razão das fugas dos escravizados para a Guiana, em 1794, ensejou pedido do governador do Pará a fim de que navios fossem destacados a pedir ajuda do governador daquela região francesa e vigiar o rio Oiapoque (Carvalho, 2022).

Neste caso, o professor de história na abordagem da Revolução Haitiana pode sinalizar a relevância de tal movimento social no sentido de acelerar o processo de abolição do trabalho escravo nas Américas, contribuindo assim para as independências das Américas espanhola e portuguesa. Neste caso, pode até relacionar com História local, considerando que na Guiana Francesa houve a extinção do trabalho escravo antes da América portuguesa (atual Brasil), muitos escravos que estavam na região da Amazônia setentrional, correspondente aos territórios atuais dos Estados do Amapá e Pará, atravessaram a fronteira natural do rio Oiapoque para tornarem-se livres ainda no século XVIII muito antes de 1888, ano em que ocorreu a abolição no Brasil.

Além disso, a Revolução Haitiana permite estender direitos civis e políticos a populações negras que estavam privadas de tais direitos, especialmente, as escravizadas na região da América Central antes mesmo da abolição do trabalho escravo nos Estados Unidos

(após a Guerra Civil), o que enseja o debate dos direitos humanos para populações marginalizadas historicamente junto aos estudantes contra os racismos.

Outro debate historiográfico sobre discursos de políticos ambivalente incorre do discurso do então presidente americano Theodore Roosevelt que declarou a necessidade supremacista branca de que “a pureza da raça deve ser mantida”, além do excessivo desprezo ao direito individual das mulheres de não engravidar ou escolher ter menos filhas(os), afirmando ser o “suicídio de raça” (Davis, 2016).

Combater discursos racistas de políticos de forma decolonial envolve uma análise crítica dos discursos, das práticas e das estruturas de poder que perpetuam a opressão racial, desafiando a lógica colonizadora e suas ressonâncias no presente. Através da análise decolonial é possível dar visibilidade a saberes ancestrais e modos de vida que foram silenciados ou desqualificados pelo colonialismo/imperialismo e pelo racismo.

3.2. O ensino da História como meio de promoção dos direitos humanos das crianças negras

O ensino da História, como meio de promoção dos direitos humanos das crianças negras, busca evitar que a educação brasileira continue a confirmar formas de domínio e exploração de grupos sociais historicamente fragilizados ou marginalizados, e cumpra efetivamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9394/1996, cujos dispositivos introduzem temas ignorados, mas necessários para o processo de construção da identidade dos educadores, das educadoras, dos educandos e das educandas (Diógenes, 2015).

Aperfeiçoamentos têm ocorrido absorvendo as influências advindas das mudanças no Decreto 9238/2017 que criaram o Departamento de Cooperação e Fomento (Decof), o Núcleo de Educação Patrimonial que está na estrutura da Coordenação de Fomento, Educação Patrimonial e Redes (Cofer) dentro da Coordenação – Geral de Cooperação Nacional (Cogecon) no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), uma vez que a noção de patrimônio cultural foi aumentada desde a vigência do artigo 216 da Constituição da República de 1988. Os novos modelos de gestão pública destacam a construção coletiva e participativa/dialógica das políticas públicas e as ações intersetoriais estatais que identificam os educandos (as crianças negras) como sujeitos(as) históricos(as) e transformadores(as) de suas realidades territoriais (Florêncio, 2019).

A Portaria IPHAN n.º 137/2016 é um marco normativo relevante que prevê diretrizes de educação patrimonial no âmbito do referido Instituto e das Casas do Patrimônio,

com o fim de instituir um conjunto de marcos referenciais para tal modalidade de educação, enquanto prática transversal aos processos preservacionistas e valorativos do patrimônio cultural, cujo artigo 3º trouxe em seus incisos os princípios com aspectos fundantes à ação como: estimular a participação da sociedade na elaboração, geração e execução das ações educativas, de maneira a incentivar o protagonismo dos diversos grupos sociais; unir as práticas educativas ao cotidiano, integrando os bens culturais aos espaços de vida das pessoas; dar valor ao território como lugar educativo, suscetível de leituras através de diferentes estratégias educacionais; ajudar as relações de afetuosidade e apego relativos à preservação e valorização dos patrimônios culturais (Silva Júnior, 2024).

Por meio de eixos principais de atuação com as diretrizes conceituais da política de educação patrimonial, dentre os quais a inserção do tema patrimônio cultural na educação formal, bem como o Programa Mais Educação que foi uma estratégia do governo federal para aumentar a jornada escolar e a organização curricular, no âmbito da educação integral, implementado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), as atividades foram organizadas em macroáreas que envolveram temas associados às políticas federais geridas pelos ministérios parceiros, como o da Cultura, o do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o da Ciência e Tecnologia, o do Esporte, o do Meio Ambiente e Controladoria Geral da União (Florêncio, 2019).

Neste contexto, alguns programas governamentais da educação patrimonial, como o ProExt e o PDDE, podem ajudar que o ensino de história contribua com o atendimento de direitos humanos das crianças negras (não brancas), principalmente, os direitos à saúde, à educação, ao meio ambiente, ao lazer e ao desporto (Silva Júnior, 2024).

A própria Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989, conhecida como “Lei do Racismo” é um aporte que auxilia a formatação da educação para combater a prática de racismo contra crianças negras. Reforça os direitos fundamentais garantidos pela Constituição e prevê que haja igualdade entre todos os cidadãos. A Lei do Crime Racial tipifica condutas que caracterizam discriminação racial, étnica, religiosa ou de procedência nacional. As penas podem variar de acordo com o tipo de crime e chegar a cinco anos de reclusão. Contudo, a aplicação da lei ainda enfrenta desafios, como a dificuldade de reconhecimento e busca de registro das práticas discriminatórias, o que exige constante vigilância e educação para que os direitos sejam efetivamente garantidos.

As comunidades como participantes efetivas das ações educativas, os bens culturais inseridos nos espaços de vida das pessoas, educação patrimonial como processo de mediação,

patrimônio cultural como um campo de conflitos, territórios como espaços educativos são alguns pressupostos no objetivo de exercer influência aos que laboram, pensam e atuam com a educação patrimonial. As ferramentas para dar valor e preservar a memória e o patrimônio cultural brasileiro são imprescindíveis para a construção coletiva de uma nova percepção das ações educativas no referido campo (Florêncio, 2019).

Ademais, o aporte educacional que prima pelos direitos humanos tem potencial para reduzir ou excluir o paradigma tradicionalista de patrimônio, centrado no Poder Público que institui autoritariamente a unidade de conservação na vida das populações locais e ignora os significados patrimoniais na vida social das comunidades afro-brasileiras e indígenas afetadas por parques e áreas de preservação na Amazônia, onde há falta de oportunidade de trabalho e renda (Silva e Simonian, 2021).

Os dados socioeconômicos de regiões da Amazônia, como a da cidade paraense de Monte Alegre, indicam que a maioria de sua população é muito vulnerável e tem o atendimento bastante deficiente dos direitos humanos, como a educação, a saúde e o trabalho. Essa realidade é comum às crianças não brancas em grande parte do território setentrional brasileiro, cujo quadro indica um longo trajeto a ser feito para a efetivação da participação social e o alcance da gestão compartilhada do patrimônio arqueológico. É imperiosa a necessidade inicial de serem ouvidos, compreendidos e avaliados os interesses e necessidades das populações locais, caso o Poder Público queira de fato tornar o patrimônio arqueológico como um instrumento de emancipação e de incremento social. Assim, a agenda consegue permitir maior equilíbrio entre a burocracia estatal e o usufruto democrático e emancipador do patrimônio arqueológico (Silva e Simonian, 2021).

Além disso, o currículo de história pode contemplar os conceitos e os princípios da educação patrimonial, especialmente, o patrimônio cultural imaterial e a noção de identidade como instrumentos para promoção dos direitos humanos das crianças negras (“pardas” e pretas/quilombolas). No sentido de que ambos suscitam questões ligadas à memória dos povos não brancos, cujos infantes são mencionados, tradicionalmente, nos currículos históricos como meros objetos de exploração de mão de obra escrava nos períodos da América portuguesa e do Brasil monárquico, e análoga à escravidão nos tempos hodiernos da República, ignorando seus papéis de sujeitos de transformação nos eventos da História.

O ensino de história com enfoque nos direitos humanos e abordagens antirracista, decolonial e intercultural pode fomentar diversas ações destinadas a identificar, a preservar e a valorizar o patrimônio imaterial de povos negros historicamente, buscando refletir o discurso da patrimonialização de pessoas ligado a dois conceitos. O primeiro refere-se a

humanidade como patrimônio universal, já o derradeiro conceito é o de nação como patrimônios regionais e locais enquanto realizações particulares daquele universal em cada país ou localidade, ou seja, é garantida a sustentabilidade às gerações futuras, aos lugares de memória, aos elementos entre passado e futuro e tutelar a diversidade cultural planetária (Abreu, 2009).

O processo de patrimonialização que envolve não só a construção, como também a transformação, a destruição e a melhoria social. A identidade não é só memória e estabilidade, uma vez que os objetos ao serem usados, reconstruídos ou preservados sofrem destruição e podem ser produtos do descarte e esquecimento para surgimento de novas memórias (Gonçalves, 2015).

Diante de interesses representados por agentes sociais, aspiram-se os modos de desenvolvimento social excludentes e que buscam manter privilégios de alguns grupos da sociedade, o ensino de história para promoção dos direitos humanos das crianças negras pode fazer uso da educação patrimonial para ajudar a assegurar meios de aproximação e de efetiva participação da sociedade, pavimentando a união de pessoas e instituições que versam pela concepção de patrimônio que agrupa suas diferentes dimensões e narrativas em uma perspectiva dialógica/horizontal (Florêncio, 2019).

Para instrumentalizar os direitos humanos contra o racismo junto às crianças, designadamente no âmbito da Amazônia Setentrional, o letramento racial em sala de aula é ponto a ser trabalhado. Informar que racializar não é atuar como racista reverso, o que consiste numa improbabilidade histórica já que nenhuma pessoa branca sofre discriminação social ou privação econômica por ter a pele alva.

Pelo contrário, é uma maneira de fomentar a educação antirracista e decolonial orientando ao sujeito branco que ele não é universal, bem como explicitar o discurso da branquitude, enquanto poder e afirmar ao próprio branco que eles não são todos iguais e, entre estes, há proximidade com os povos colonizados mais racializados que pode originar represálias e ser transmoderno sem se omitir diante da modernidade (Nascimento, 2019).

Assim, a transmodernidade, para Dussel (2002), é uma proposta que surge do diálogo entre as culturas, destacando as contribuições de povos que foram historicamente silenciados e explorados, especialmente nos contextos da globalização e do imperialismo contemporâneos, o que ajuda o professor de história com tema transversal dos direitos humanos a romper com o currículo tradicional eurocêntrico.

3.3. Rompendo com o tradicional para uma educação antirracista: a interação entre decolonialidade, ensino de História e Direitos Humanos

Já se sabe que a noção de tempo histórico nos currículos escolares junto às crianças (ensino fundamental) é apresentada por meio das ideias do antes e depois, dos conceitos de geração e duração, o que suscita propostas curriculares que buscam estimular nos discentes, de modo paulatino, uma noção de tempo histórico que não se restrinja ao tempo cronológico (Bittencourt, 2018).

Neste sentido, uma alternativa de sinalizar isso é com uma acareação entre os próprios suportes didáticos oferecidos pelos governos em contraposição a contribuições de textos de estudos decoloniais de autores da América Latina para fomentar os direitos humanos junto aos estudantes, buscando combater o racismo e apontar fontes orais, imagéticas, charges, arquivos e metodologias diversas para explorar áreas da História Oral, História Intelectual, Cultura Material, inclusive por pesquisadores residentes na Amazônia (Nery, 2021).

O professor de História pode decolonizar o currículo por meio de explanações sobre a representação do quilombo, enquanto instrumento relevante no reconhecimento identitário afro-brasileiro, para uma autoafirmação étnica, bem como problematizar o fato de ter havido como burla no sistema escravista em que os negros estavam submetidos projetando uma esperança de que instituições parecidas atuem hoje para ajudar as diversas outras manifestações culturais de reforço à identidade afrodiaspórica (Nascimento, 2021).

O docente para fazer uso pleno do Ensino de História e dos direitos humanos contra o racismo em face das crianças deve explicar criticamente que três ideologias ajudaram a fundar as revoluções nos últimos séculos (XVII a XXI), quais sejam ideias liberais, democratas e socialistas (Mondaini, 2020).

Neste caso, o professor deve suscitar as diferentes correntes de pensamento político para que os estudantes entendam que as liberais valorizam a liberdade individual, o mercado livre e os direitos civis, as democráticas dão valor à participação popular, à igualdade política e à soberania do povo, enquanto as socialistas almejam a justiça social e a redução das desigualdades econômicas. Ainda que distintas, comungam a busca por transformações sociais.

Ironicamente, hoje os nativos africanos reclamam modelos escolares criados pelos colonizadores europeus, enquanto estes os refutam; atualmente é o africano ou asiático quem cobra estradas e portos, tendo a Europa impedido, ora é o colonizado quem deseja avançar e é o colonizador quem o atrasa (Cesaire, 2020).

O ensino de história decolonial junto a crianças contra o racismo pode indicar que o percurso pelo qual o continente africano fez mais de trinta países soberanos se deu de maneira nada simples, marcado por uma relação de diversos grupos de africanos, pelas potências europeias e por parte de agrupamentos de interesses intrametropolitanos. A independência da maioria dos países africanos foi atingida por fatos externos como a 2ª Guerra Mundial, o apogeu soviético, as independências chinesa e indiana, os movimentos populares na Indochina e a Conferência de Bandung. Na própria África, houve o “efeito dominó”, de maneira que reaparecem o Egito sob Nasser, as emancipações prematuras ganense, sudanesa e guineense, bem como os conflitos nacionalistas nas regiões dos atuais Argélia e Quênia, tudo isto contribuiu para derrotar o imperialismo europeu que permanecia enraizado territorialmente no continente, ressaltando-se que tais movimentos de independência foram iniciados pelos povos africanos (Rodney, 2022).

O convite a retrocessos é sedutor, afinal, mudanças seculares demandam posicionamento analítico que, por conseguinte, exigem capacitação. Porém, atitudes superficialmente singelas provocam mudanças que congregam a luta antirracista. Muitas vezes na prática, o educador já adota temáticas decoloniais ainda sem conhecer a definição. Como por exemplo quando desmitifica narrativas que confundem a complexidade histórica com um livro de ficção cheio de “mocinhos” e “bandidos”, muito comum em narrativas de políticos e jornalistas tentando ser coloquiais.

Desmistificar ideologias que rotulam sobre a China ser comunista projeta-se outro exemplo, já que basta se observarem alguns estudos de pensadores críticos que asseveram ter a República Popular Chinesa, desde 1979, experimentado três torrentes privatizadoras: a primeira acerca das diminutas e medianas sociedades empresariais públicas, após sobre terras citadinas; a segunda torrente privatizadora que ocasionara a demissão em massa; a última se referiu à comercialização das estatais, ou seja, tanto os meios produtivos, quanto o labor foram vendidos a tal ponto que é difícil refutar que a China atual tenha um capitalismo burocrático (Au Loong-yu, 2022).

O professor de história com os direitos humanos pode decolonizar o currículo contra o racismo junto às crianças narrando um fato ocorrido em 1989 com cinco adolescentes negros, os “Central Park Five”, que foram presos acusados pelo crime de estupro de uma

mulher lida como branca no famoso parque de Nova Iorque. A imprensa naquela época fez vários relatos racistas sobre jovens negros fora da lei que atacavam e estupravam mulheres brancas, inclusive Donald Trump fez uma publicação de uma página inteira em diversos jornais de Nova Iorque descrevendo adolescentes negros como “malucos desajustados” e pedindo a pena de morte a elas. Depois, a Justiça considerou os 5 jovens negros inocentes do estupro, bem como julgou que muitos envolvidos na acusação sabiam da inocência dos jovens, tendo estes recebido indenização da cidade de Nova Iorque pelo tempo de prisão injusta. (Stanley, 2020).

O ensino de história decolonial com direitos humanos pode indicar outro exemplo de racismo para as crianças como o fato ocorrido em novembro de 2016, quando o Procurador geral dos EUA, Jeff Sessions, de quem se espera a defesa daqueles direitos e do combate aos crimes de racismo, faz um elogio público aos comentários de 1989 do presidente eleito Donald Trump sobre os cinco do Central Park, indicando na política reacionária trumpista da ultradireita fascista que os americanos negros, imigrantes não brancos, homossexuais e mulheres fora das funções tradicionais da ortodoxia cristã dominante são “globalistas decadentes” ou “violações à lei e à ordem”, estratégia simplista para tentar retirar ou diminuir a culpa de eventuais crises socioeconômicas (criminalidade/desemprego/inflação) das equipes políticas ruins ou corruptas e culpabilizar aqueles negros, imigrantes, homossexuais (Stanley, 2020).

O ensino de História com os direitos humanos deve fomentar que a criança negra tenha noção de memória e identidade, o que exclui os conceitos vagos de mestiço/moreno/pardo e inclui os conceitos de etnias, povos africanos/quilombolas afro-brasileiros e patrimônio arqueológico/cultural.

As estratégias docentes, discentes e de gestão do poder público não devem ser fixadas por ideias adultocêntrica (pautada em torno das demandas de pessoas adultas), etnocêntricas, preservacionistas intransigentes e unilaterais. Devem sim ser baseadas na aproximação de relações entre aparato estatal e os coletivos locais, a fim de gerar uma base de negociações de alteridades. A realidade, o conhecimento, os interesses e as necessidades das populações da Amazônia sendo trabalhadas para legitimar seus saberes e espaços alcançando reconhecimento de sua dignidade humana e qualidade de vida (Silva e Simonian, 2021).

Reformular modelos de conhecimento que perpetuam visões colonizadoras (Caixeta e Arruda, 2022) é essencial para ampliar pensamentos e ações críticas em relação aos direitos fundamentais, como vida, educação, liberdade e segurança, assim como para garantir direitos ligados à intimidade e às escolhas afetivas.

Historicamente, grupos negros e indígenas foram marginalizados e punidos por estabelecerem relações fora dos padrões impostos por uma moral hegemônica de origem eurocêntrica e monogâmica. Por isso, é necessário repensar concepções limitantes de afetividade que desconsideram a diversidade de formas consensuais de relacionamento.

Assim, um currículo de História voltado para os direitos humanos possui papel crucial quando aborda tais questões, promovendo uma visão mais inclusiva e respeitosa das escolhas individuais e coletivas para que a decolonização curricular da História com os direitos humanos possa ensejar discussões junto a crianças que as permitam entender que a realidade não se limita aos eventos políticos partidários-governamentais, a fim de pensar criticamente, entender seus papéis de sujeitos de direitos e agentes/promotores da cultura da paz e do respeito à pluralidade cultural, o que demanda ciência de aspectos econômicos, históricos e sociais das realidades nacional, regional e local a ser explicados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 ASPECTOS HISTÓRICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS DA AMAZÔNIA SETENTRIONAL: entre dados focais, questionários e resultados

Os registros mais antigos na Amazônia como um todo datam de 19 mil anos e na Amazônia brasileira o mais antigo é de 11.200 anos, no estado do Pará, no sítio de Pedra Pintada, no município de Monte Alegre. Estes dois registros mais antigos humanos na região antecedem à formação da vasta área da floresta ombrófila que hoje é o bioma de maior variedade do planeta, isto é, nesta região vigoravam savanas e os humanos chegaram antes da floresta surgir (Malheiro e outros, 2021).

Relevante registrar que o período histórico ao qual se suscitará a discussão dos dados tem como recorte os últimos anos de 2014 a 2024 com algumas variações conforme a disponibilidade de informações, cujos impactos para a história do tempo presente são de interesse não só da área do conhecimento histórico, partindo das informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e do Panorama da violência letal e sexual infantil no Brasil, como também de registros de ocorrência junto aos órgãos de segurança pública de 27 (vinte e sete) unidades regionais da Federação que expõem a gravidade da situação e a necessidade de redução destas ocorrências.

Especificamente, as informações expostas neste capítulo são de dados censitários da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNADC do IBGE, via Censo demográfico, do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, informações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB referentes aos anos direcionados à pesquisa, bem como informes oriundos dos Ministérios dos Direitos Humanos e Cidadania - MDHC, da Igualdade racial - MIR e da Justiça e Segurança Pública - MJSP.

Conforme dados do censo em 2022, há, no Brasil, 31.873.804 (trinta e um milhões, oitocentos e setenta e três mil, oitocentos e quatro) crianças, o que representa 15,7% (quinze vírgula sete por cento) da população brasileira e 16.860.754 (dezesesseis milhões, oitocentos e sessenta mil, setecentos e cinquenta e quatro) adolescentes, o que abrange 8,3% (oito vírgula

três por cento) da população total no Brasil, indicando que, em cada grupo de 100 (cem) habitantes, cerca de 16 (dezesesseis) são crianças e 8 (oito) são adolescentes, cuja maioria 51% (cinquenta e um por cento) é do sexo masculino (IBGE,2023).

O último censo indicou que a Amazônia Legal não só tem a maior parte da população indígena no Brasil, como parte considerável da população que se declara quilombola, por exemplo, dos cinco primeiros estados brasileiros com maior percentual de quilombolas em relação ao total da população, três fazem parte de tal região, quais sejam 1) Maranhão (3,97%), 2) Bahia (2,81%), 3) Amapá (1,71%), 4) Pará (1,66%) e 5) Sergipe (1,27%), e apresentam proporções de pessoas quilombolas no total de população residente superior ao percentual nacional, que é de 0,65% (IBGE, 2023).

Nota-se que a Amazônia apresenta contradições como ser quase 60% de todo território brasileiro, ter mais de 25milhões de habitantes, dentre eles, povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, cujas principais fontes de renda são a agricultura de subsistência, a caça, o extrativismo vegetal e a pesca, com enormes áreas naturais preservadas chamando as atenções do mundo para a questão ambiental/climática e, simultaneamente, marginalizadas dos interesses políticos do Brasil (Sousa e Colares,2022).

A região da Amazônia Setentrional na qual foi produzido o presente trabalho tem a cidade natal e de residência do autor, Macapá, capital do estado brasileiro do Amapá, mas abrange também uma parte significativa da região amazônica, esta formada por caracteres naturais da geografia, uma delas o respectivo lugar: situado em extensa porção no hemisfério norte, com 1,4 milhão de quilômetros quadrados (17% do território do Brasil).

Alguns trabalhos asseveram que a Amazônia setentrional abrange parcialmente o estado do Amazonas com 33 entes municipais, abarca todos os 15 municípios do estado de Roraima, apenas 10 municípios do estado do Pará e todos os 16 do estado do Amapá, totalizando 74 municípios, 41 deles situados total ou em parte na Faixa de Fronteiras, com mais de 2,7milhões de habitantes e nela vivem $\frac{1}{4}$ (um quarto) dos indígenas de todo o Brasil, bem como apresenta 7,4 mil quilômetros de fronteiras com o Peru, a Colômbia, a Venezuela, a Guiana, o Suriname e a Guiana Francesa (Barbosa e Rosa Filho, 2015).

No Estatuto das Cidades, há disciplina por regras gerais da política urbana, cujo texto da Lei federal nº 10.257 de 10 de julho de 2001 classifica com o IBGE (2010) as cidades quanto ao porte pelo número de habitantes, reputando-se vila o agrupamento humano com menos de 2.000 pessoas.

Consideram-se as cidades pequenas, médias e grandes a partir dos respectivos assentamentos populacionais do seguinte modo: as pequenas cidades têm população até

50.000 habitantes (IBGE, 2010), acima 50.000 até 100.000 habitantes. Há as cidades médias, bem como acima de 100.000 habitantes, surgem as grandes cidades, tal critério é o usado pelo IBGE e pela maioria dos estudos que abordam tal assunto (Barbosa e Rosa Filho, 2015).

Ora, pode-se perguntar para que saber o conceito das cidades segundo o porte num trabalho sobre ensino de história com direitos humanos e racismo junto a crianças? Porque a Amazônia Setentrional, assim como a maior parte dos agrupamentos populacionais no Brasil apresentam municípios pequenos e médios, bem como o espaço ou o local em que vivem as pessoas influencia no ensino de história e na estratégia de proteção aos direitos humanos contra os racismos junto às crianças.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA no Atlas da Violência 2024, diversos estados na região norte do Brasil, por ficarem expostos à ação forte de, no mínimo, uma dezena de organizações criminosas - ORCRIM atuando em territórios fronteiriços e por terem menores contingentes populacionais, têm mais mudanças nas taxas de homicídio recentemente porque há conflitos locais ligados ao narcotráfico que já são suficientes para elevar muito tais índices, como é o caso do Amapá e do Amazonas (IPEA, 2024).

Ainda conforme o referido Atlas da Violência no Estado do Amapá de 2016 a 2022, os índices de homicídios por 100mil habitantes saíram de 48,3 (representa 381 registros de mortes) a 40,5 (358 mortes), maiores que as médias do Brasil nos mesmos anos, respectivamente de 30,6 (62.517 mortes) e 21,7 (46.409 mortes) (IPEA, 2024).

O número de crianças e adolescentes mortos no Brasil por faixa etária, no período de 2012 a 2022, foi de 2.153 homicídios na primeira infância (0 a 4 anos), 7.000 crianças (5 a 14 anos) e 94.970 homicídios de adolescentes (15 a 19 anos). Foram milhares de crianças e adolescentes que perderam a vida. No caso de vítimas de homicídio na primeira infância (0 a 4 anos), o agregado brasileiro da taxa de homicídios por 100 mil infantes indica, em 2022, estabilidade em relação ao período anterior, ao registrar o valor de 1,0 homicídio a cada 100 mil crianças, mas a comparação de 2012 a 2022 (assim como entre 2017 e 2022) revela redução na taxa de homicídios de 28,6%. Em relação à taxa de homicídio contra crianças (5 a 14 anos), foi de redução em 7,7% entre 2021 e 2022. (IPEA, 2024).

Comparando com uma década atrás, a taxa de homicídios de infantes caiu em 55,6%. Os adolescentes (15 a 19 anos) foram as vítimas mais comuns de homicídio entre as faixas etárias analisadas. Os 5.220 adolescentes mortos no Brasil em 2022 correspondem a uma taxa de 34,1 homicídios registrados para cada grupo de 100 mil adolescentes. Entre 2012 e 2022, 21 unidades federadas tiveram queda na taxa de homicídio de adolescentes, já considerando a

variação entre 2017 e 2022, 24 unidades regionais diminuíram os homicídios contra adolescentes. Todavia, tal tendência de queda de mortes parece estar menor, uma vez que, entre 2021 e 2022, só 18 unidades federativas reduziram essas taxas de homicídio (IPEA, 2024).

Além disso, chamou atenção que a Amazônia Legal seja a região que tenha os maiores índices de homicídios nos últimos anos, de acordo com a 18ª edição do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, as taxas de Mortes Violentas Intencionais na Amazônia Legal foram 54% superiores à média nacional. No mesmo sentido, os dados aqui apresentados apontam para a necessidade de se olhar mais especificamente para a violência contra as mulheres nessa região. Cresceram todas as formas de violência contra as mulheres em 2024, sendo 63,4% dos feminicídios contra negras, praticados por 90% de homens, 63% parceiros íntimos, 21,2% exparceiro, 8,7% familiar e 64,3% mortas na própria residência (FBSP, 2024).

O Estado do Amapá apresentou o maior índice de homicídios 69,9 por 100mil habitantes do Brasil em 2024, o triplo da média brasileira de 22,8. Além disso, o Amapá tem duas cidades dentre as dez mais violentas do Brasil, a líder Santana e a nona, Macapá. No mesmo sentido, o Amapá tem a polícia mais letal com 23,6 por 100mil habitantes ou 173 mortos, tendo as mesmas cidades dentre as dez onde a Polícia mais matou com Macapá na terceira posição e Santana em sexto lugar (FBSP, 2024).

Apesar de tal cenário, o observatório dos Direitos Humanos registrou como exemplo, no Amapá de 2013 a 2022, estado com o índice de letalidade policial mais alto do Brasil, foram registradas apenas 2 notificações de violência interpessoal com possível agressor sendo policial ou agente da lei. (MDHC, 2024).

No Brasil de 2013 a 2022, excluindo-se os casos com cor ou raça ignorada, 68,8% das vítimas eram negras (15,2% pretas e 53,6% pardas), percentual bastante acima da proporção de negros na população geral (55,5%, sendo 10,2% pretos e 45,3% pardos). 1% das vítimas do eram indígenas. Tais informações indicam a relevância de se enfrentar o racismo institucional e estrutural do Brasil especialmente junto aos integrantes dos órgãos de segurança pública (MDHC, 2024).

De 2021 a 2023, a Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos (ONDH) registrou mais de 41 mil relatos em que os suspeitos das violações eram profissionais de Segurança Pública. Nesse período, o número de denúncias envolvendo agentes de Segurança Pública quase dobrou no país cerca de 92,5%. Tais registros em que os suspeitos das violações eram profissionais de Segurança Pública não são só de violências cometidas em serviço, outrossim fora dele. No ano de 2023, ao menos 1 em cada 4 denúncias recebidas pela ONDH eram de

violência doméstica: 25,3% dos registros tinham como local da violação a casa onde residiam a vítima e o suspeito (MDHC, 2024).

Dentre as instituições profissionais/corporações de Segurança, cerca da metade (44,6%) dos suspeitos nos registros de violações da ONDH eram policiais militares, categoria que representa mais da metade (50,9%) do quantitativo das instituições de Segurança Pública do Brasil, com 404.871 profissionais em 2023, segundo dados do Relatório “Raio-x das Forças de Segurança Pública no Brasil (2024)”, do Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Quase um a cada dez suspeitos das agressões (9%) era diretor de unidade prisional (MDHC e FBSP, 2024).

Em relação aos estupros, de 2011 a 2023, os números cresceram em 91,5%, 83.988 registros, o que significa 1 estupro a cada 6 minutos, tendo como vítimas 88,2% do sexo feminino, 76% eram vulneráveis (crianças e pessoas com deficiência – PCD), 52,2% eram negras, 61,6% têm até 13 anos, 32,5% entre 10 a 13 anos, 18% entre 5 a 9 anos e 11,1% de 0 a 4 anos (FBSP, 2024).

As demais violências em desfavor das crianças e adolescentes entre 2022 a 2023 também cresceram em 22,0% de registros de abandono de incapaz, 34,0% de abandono material, 42,6% de pornografia infanto-juvenil, 24,1% de exploração sexual infantil e de 28,4% subtração de crianças e adolescentes (FBSP, 2024). Quanto aos crimes de ódio, estes cresceram muito em 77,9% ou 11610 casos de racismo, 87,9% ou 2090 casos de racismo por homofobia ou transfobia e em 41,7% ou 214 mortes do segmento LGBTQI+ (FBSP, 2024).

Os números elevados de crimes contra crianças e adolescentes negros estão muito ligados ao encarceramento em massa da população negra no Brasil, segundo o Relatório de Informações Penais do Ministério da Justiça e Segurança Pública, no primeiro semestre de 2024, a população carcerária do Brasil era de 663.906 pessoas, cujo sistema carcerário brasileiro apresentava um déficit de 174.436 vagas. A maioria dos presos é do sexo masculino em torno de 96% do total, enquanto a população feminina ficou em 4,3% do total. A maioria dos presos é negra em torno de 69,1% do total (MJSP, 2024).

O painel de Dados da Ouvidoria Nacional Humanos e da Cidadania – ONDH do MDHC registrou, no ano de 2023, 337.770 protocolos de denúncias, 531.449 denúncias e 3.440.166 violações, sendo na região norte os respectivos números no referido ano - 17.625, 28.073 e 183.378, a maioria das vítimas de cor negra (parda e preta), bem como o maior grupo de vítimas são crianças e adolescentes que foram 228.519 e 1.315.698 representando 37,34%, sendo 379 no Amapá e 4.426 no Pará. Ocorridas nas escolas do Brasil foram 63.282 violações, denúncias 12.019 e protocolo de denúncias 8.494 (MDHC, 2024).

O painel de Dados ONDH/MDHC registrou, no ano de 2024, 383.582 protocolos de denúncia, 650.417 denúncias e 4.379.540 violações, novamente a maioria das vítimas de cor negra (parda e preta), bem como o maior grupo de vítimas são crianças e adolescentes que foram 289.445 e 1.694.413 representando 37,8%, sendo 457 no Amapá e 5.520 no Pará. Ocorridas nas escolas do Brasil foram 95.746 violações e denúncias 16.045, ou seja, houve aumento em todos os números (MDHC, 2025).

O painel de Dados ONDH/MDHC registrou no ano de 2025 até o dia 18/01/2025 16.394 protocolo de denúncias, 28.799 denúncias e 206.440 violações, novamente a maioria das vítimas de cor negra (parda e preta), bem como o maior grupo de vítimas são crianças e adolescentes que foram 289.445 e 1.694.413 representando 35,34%, sendo 14 no Amapá e 267 no Pará. Ocorridas nas escolas do Brasil foram 1.111 violações e denúncias 182, nestes números, houve redução por causa das férias escolares e recesso de fim de ano (MDHC, 2025).

Em 2023, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania - MDHC voltou a coletar dados brasileiros referentes aos números de adolescentes em restrição e privação de liberdade no país, por meio do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Havia 6 anos desde 2017 que a Política Nacional de Atendimento Socioeducativo não tinha um relatório amplo de dados publicados que trazem um quadro dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no regime de internação em todas as unidades federativas do Brasil. O relatório Sinase 2023 revelou um total de 11.556 (onze mil quinhentos e cinquenta e seis) adolescentes inseridos no sistema socioeducativo nas modalidades de restrição e privação de liberdade. Em comparação ao levantamento anterior de 2017 que registrou um total de 24.803 (vinte e quatro mil oitocentos e três) adolescentes em atendimento nas medidas de semiliberdade e internação, nota-se considerável diminuição de quantidade (MDHC, 2023).

Diante de um cenário tão grave de racismo estrutural, o Poder Judiciário brasileiro, por meio do Presidente do Conselho Nacional de Justiça, criou o Grupo de Trabalho – GT com a Portaria CNJ 73/2024, a fim de se criar o protocolo para julgamento de perspectiva racial 2024 com mais de 178 páginas, atendendo a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância de janeiro de 2022 e uma medida estratégica que ajuda bastante as metas da Agenda 2030 das Nações Unidas, especialmente o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nº 16, que visa “promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis”, bem

como fortalecer a capacidade do sistema de justiça de atuar no enfrentamento do racismo e alinha-se, ainda, ao ODS nº 18, um compromisso voluntário com a equidade étnico-racial assumido pelo Estado Brasileiro no âmbito da Agenda 2030 (Brasil, 2024).

Outrossim, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública informou em 2025, que as medidas socioeducativas em meio fechado vêm caindo em todo o país desde 2016. Alguns fatores têm sido pesquisados, quais sejam: os impactos da pandemia de covid-19; o acórdão do Supremo Tribunal Federal (STF) no âmbito do Habeas Corpus Coletivo 143.988/ES; o incremento de homicídios contra adolescentes e jovens; a diminuição das abordagens policiais e dos registros de roubo; entre outras. (MDHC, 2023).

Ademais, o retorno da compilação de dados do Sinase acontece depois de um longo período sem a realização da pesquisa - por diversos motivos, dentre eles algumas dificuldades impostas pela pandemia de covid-19, o que fez com que o relatório fosse limitado à apresentação das informações do meio fechado. Os dados compilados são relativos à situação do sistema socioeducativo em 30 de junho de 2023, quando as informações foram enviadas pelas unidades federativas de todo o Brasil, cuja coleta e publicação de tais dados são relevantes para a elaboração de políticas públicas mais efetivas na gestão e atendimento socioeducativo em todo o país (MDHC, 2023).

O relatório Sinase 2023 indicou 505 unidades de atendimento socioeducativo nas modalidades de privação e restrição de liberdade, o que significa um crescimento em relação aos anos anteriores - em 2015 eram 484; em 2016 eram 477 e em 2017 eram 484. Dentre elas, 67 dessas unidades são para atendimento exclusivo de meninas, 420 unidades de atendimento para meninos e 18 cujo atendimento é misto. Relevante recordar que as unidades de atendimento misto não têm recomendação pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), conforme a Resolução Conanda nº 233, de 30 de dezembro de 2022, que recomenda a internação das adolescentes em unidades exclusivas para o público feminino e a desativação de unidades mistas, em razão de tal norma, observa-se que as unidades mistas já estão em número bem reduzido (MDHC, 2023).

Quanto ao número de adolescentes em restrição de liberdade, 4,4% correspondem ao sexo feminino e 95,6% ao sexo masculino. Cerca de 63,8% dos adolescentes no sistema socioeducativo brasileiro informaram ser de cor parda/preta, o que corresponde a 7.540. Já aqueles que se consideram brancos são 2.633 (22,3%) e amarelos 8 (0,1%), indígenas 53

(0,4%) e quilombola 1. Aproximadamente 200 adolescentes não tinham registro quanto à cor da pele ou etnia e 802 estavam sem dado relatado por alguns estados, representando 6,8% dos adolescentes sem tais informações. Não obstante, o percentual de sem dados acerca da raça é o menor em relação aos relatórios dos anos anteriores do Sinase que, nos anos 2015, 2016 e 2017, representavam, respectivamente, 14,67%, 16,54% e 36% (MDHC, 2023).

Segundo os dados coletados os adolescentes negros cumprindo medidas socioeducativas são a maioria em quase todos os Estados do Brasil (exceto no Rio Grande do Sul com 45,2% de negros e 53,8% brancos, apesar da população autodeclarada negra nos estados sulistas não ultrapassar 1/3 ou 33,33%), tal contexto também se chama de hiperencarceramento racial ou encarceramento em massa da população negra. Além disso, os Estados da Amazônia Setentrional apresentaram grandes índices de internação de meninos negros: 81% no Amapá e 89,8% no Pará (MDHC, 2023).

Em relação ao contexto educacional da região amazônica, apresentam-se grandes problemas, como elevadas taxas de analfabetismo e baixa escolaridade da população, bem como há o cotidiano de diversas crianças, em especial as ribeirinhas, indígenas ou quilombolas, em que se muda bastante a realidade conforme os fenômenos naturais, como as cheias e as secas (estas mais frequentes com o aquecimento global) fluviais periódicas, inclusive para levantar cedo e andar por grandes distâncias, ou ainda sair bem antes do almoço, caminhando por horas em cima de caminhões por estradas de difícil acesso com lama ou poeira ou terra mole; seja caminhar até o rio e adentrarem botes, canoas, catraias ou lanchas de pequeno porte, enfrentando correntezas ou chuvas muito fortes, situações bem comuns para as crianças que moram na Amazônia e dependem de transporte alternativo (não regular) para chegar até a escola (Sousa e Colares, 2022).

Para se ter ideia do panorama brasileiro anterior ao período ao discutido aqui, os números do IBGE acerca da educação explicitaram melhoria entre 1999 a 2009, com o incremento do número de pessoas que frequentam instituições educacionais em todas faixas de idade e níveis de escolaridade. No ano de 2009, existiu um aumento grande da frequência no nível da educação infantil na faixa etária de 0(zero) a 5 (cinco) anos, em razão de que a média daquelas que iam a creches e escolas em 1999 era de 23,3% e chegou a 38,1% uma década depois. Quanto ao ensino fundamental, receptor de crianças de 06 (seis) a 14 (quatorze) anos, desde metade da década de 1990, praticamente todas as crianças tinham

frequência escolar, saindo de 94,2% no fim da década de 1990 e chegando a 97,6% no fim da primeira década do século XXI (Guimarães, 2012).

Dentre os dados educacionais obtidos junto ao UNICEF, a diferença entre as médias brasileira sobre os percentuais de distorção série por etapa da educação básica nas etapas inicial (12%) e final (26%) do ensino fundamental e no ensino médio (28%), diante das existentes na região norte, (respectivamente 19%, 36%, 41%) expõe que a maior parte da Amazônia apresenta índices acima da média do Brasil e coloca o estado do Pará como líder nas três etapas (23%, 41% e 47%), seguido dos estados do Amapá (22%, 35% e 35%), Acre (22%,30% e 29%) e Amazonas (18%, 33% e 42%) (Sousa e Colares, 2022).

Segundo o IBGE, a Amazônia Legal é dividida em duas partes: a Amazônia Ocidental, composta pelos Estados do Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima, e a Amazônia Oriental, composta, por exclusão, pelos Estados do Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso, sendo que a porção setentrional da Amazônia abrange áreas do Estado do Amapá e partes do Pará, o que ensejou a decisão do autor em deixar a busca de dados em toda a Amazônia no Brasil para pesquisa em outro momento com tempo maior que os dois anos do presente Programa de Mestrado Profissional do Ensino de História (IBGE, 2023).

Os dados do censo de 2022 expõem o Estado do Amapá com quase 800 mil habitantes, sendo o penúltimo em números absolutos neste quesito; em relação à densidade demográfica, apresenta 5,15 habitantes por quilômetro quadrado, o que o deixa em vigésimo terceiro neste aspecto; os dados estaduais no ensino fundamental em 2023, foram de 131.948 discentes com 716 escolas e 7.357 docentes (IBGE, 2023).

Outrossim, a capital do Amapá, cidade de Macapá apresentou, no censo 2022, a população de 442.933 habitantes e a densidade demográfica de 67,48 habitantes por quilômetro quadrado, comparada com outros municípios do estado, ficou nas posições 1 e 2 de 16 nos referidos aspectos. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 52 e 1139 de 5570; os dados educacionais macapaenses, em 2010, apresentaram o índice de escolarização de 6 a 14 anos de idade que era de 94,8%. Comparando-se a outros municípios do estado, ficava na posição 13 de 16, sendo a comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 5074 de 5570; quanto ao IDEB, no ano de 2021, para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 4,9 e para os anos finais, de 3,9, comparada a outros municípios do estado, ficava nas posições 1 e 5 de 16, já se comparando com municípios de todo o Brasil, ficava nas posições 3843 e 4435 de 5570 (IBGE, 2023).

Além disso, quanto aos números da discriminação racial na educação brasileira podem ser observados no SAEB, em que se vê, no período de 2016 a 2021, um aumento geral

das notas para todos grupos raciais, exceto em 2021, ano da pandemia da COVID-19, mas tal incremento explicita que a diferença de menos de 20 pontos em Matemática para alunas e alunos brancos do quinto ano do ensino fundamental para os pretos em 2016 (221 a 204) foi para 30 no ano de 2019 (235 a 205); já no ano pandêmico de 2021, todos caíram, os primeiros para 225 e os pretos para 195, mantendo a diferença de 30 pontos de dois anos anteriores, números semelhantes aos de Português, cujas notas somente pouco menores foram de 222 (brancos) a 194 (pretos) em 2019 (Barbosa e outros, 2023).

As diferenças de desempenho entre negros e brancos no ENEM nas quatro provas objetivas e na redação entre 2016 a 2021 tiveram uma piora de 2016 a 2019 com tendência de aumento maior das desigualdades nas avaliações de matemática e redação e mesmo nas provas de ciências humanas, da natureza e linguagens houve diferenças menores mas significativas, o que suscita a necessidade de se abordar os direitos humanos contra o racismo não somente no ensino de história, mas nas demais disciplinas, uma vez os impactos racistas sobre as crianças negras abalam a confiança e a motivação delas, que podem ser reconquistadas com o uso da educação das relações étnico-raciais - EREER e o ensino das histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas, a educação em direitos humanos – EDH em cumprimento das leis federais n.10.639/2003 e 11.645/2008 (Barbosa e outros, 2023).

Considerando que o tempo disponível para pesquisa durante os pouco menos de dois anos de Mestrado Profissional em Ensino de História que é bem curto diante das múltiplas possibilidades de pesquisa do ensino de história – EH com direitos humanos – DH no combate ao racismo junto a crianças, o presente trabalho se preocupou em ouvir os professores de história que atuam em escolas junto a crianças e adolescentes na Amazônia Setentrional (Estados do Amapá e Pará), uma vez que para oitiva dos estudantes, além da autorização dos responsáveis legais, há rigor maior na submissão junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, bem como o pesquisador para adquirir a atenção e as respostas de crianças e adolescentes necessita de abordagens diferentes e talvez mais demoradas na aquisição de confiança, como exemplos brincar, desenhar ou jogar algo do gosto infanto-juvenil (jogos de celulares, de tabuleiro, infantis de pega-pega entre outros).

Ademais, foram feitos dois questionários cuja distribuição não foi limitada a professores de História de uma ou duas instituições de ensino, a fim de obter uma noção mais panorâmica e ampla da realidade sobre as práticas de Ensino de História com direitos humanos na prevenção ao racismo junto às crianças na Amazônia Setentrional, evitando-se equívocos ou dissabores como gerar uma pesquisa excessivamente local comparando escolas

com finalidades muito diversas, ignorando as particularidades de cada comunidade e região escolar.

A título de exemplo, houve uma pesquisa educacional recente no Amapá, em que foram comparadas duas escolas estaduais de vocações diversas - uma de ensino médio situada em bairro quase central de Macapá e outra de educação quilombola, localizada em área mais distante do centro em região de quilombo, cuja conclusão foi identificar se os projetos desenvolvidos nas referidas instituições de ensino cumpriam as normas da lei 10.639/2003 (que mudou a LDBEN para tornar obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e educação das relações étnico-raciais), tendo a primeira deixado de criar projetos acerca da temática racial e a segunda desenvolvido tais projetos durante todo o período letivo (Sousa, 2023).

Os dois questionários foram enviados a diversos professores de história, um antes do fornecimento e leitura da cartilha sobre EH e direitos humanos no combate ao racismo e outro após tal leitura, especialmente aos que atuam em escolas públicas das cidades amapaenses de Macapá e Santana, bem como aos das cidades paraenses de Afuá e Almeirim, no que diz respeito às respectivas docências no chão da escola, tanto em relação aos direitos humanos, quanto ao combate do racismo junto aos estudantes, cujas perguntas detalhadas encontram-se no apêndice.

No primeiro questionário, a maioria afirmou existir relação boa entre a comunidade, a direção escolar e os professores, cerca de 30% asseverou ser regular tal relação e aproximadamente só 10% informou que esta relação é excelente. Além disso, 100% dos professores que responderam ao questionário têm vínculo efetivo com a administração pública dos Estados do Amapá, do Pará e dos municípios de Afuá, Almeirim, Macapá e Santana. Cerca de 50% dos professores que responderam ao questionário atuam em turmas do ciclo final do ensino fundamental, 35% no ensino médio, 10% no primeiro ciclo do ensino fundamental e apenas 5% na Educação para Jovens e Adultos.

Outrossim, no questionário pré-cartilha, menos de 5% dos professores de história que responderam ao questionário afirmaram ter menos de 10 anos de docência, cerca de 10% asseveraram ter mais de 20 anos em sala de aula e mais de 85% afirmaram ter de 11 a 20 anos de magistério. Quase 50% dos professores questionados consideraram as estruturas físicas e pedagógicas das escolas regulares, cerca de 40% as reputaram boas e aproximadamente 10% entendem que tais estruturas são excelentes, tal resultado pode ser explicado em razão de que a maioria das escolas na Amazônia Setentrional não tiveram reformas recentes e nem cursos de capacitação junto aos profissionais da orientação pedagógica.

Em relação a tal capacitação aos profissionais da educação, a legislação fomenta que estes buscam cursos de especialização, Mestrado e Doutorado para serem mais remunerados com eventuais progressões funcionais nas carreiras do magistério. Perguntados sobre a participação em curso de Ensino de História voltado para a educação em Direitos Humanos mais de 70% responderam negativamente e somente cerca de 30% afirmaram ter feito tal curso, apesar de existirem diversas normas internacionais e brasileiras que determinam a necessidade de capacitação constante do profissional docente, especialmente, nos planos de DH e EDH nos diversos âmbitos geográficos (mundial, nacional, estadual e municipais).

A situação da capacitação docente foi muito melhor no que diz respeito ao Ensino de História para a educação das relações étnico-raciais, pois mais de 80% dos professores afirmaram já ter feito curso com tal temática, o que se permite inferir que a maioria destes profissionais apresentam a capacidade para identificar atos racistas mesmo em sala de aula.

Números semelhantes foram os de professores que usam livros didáticos de história como principal recurso didático, pouco menos de 80%, enquanto só 10% utilizam textos de fontes, como leis, letras de músicas, poesia e reportagens, bem como apenas 10% usam filmes como instrumentos de ensino de História nas salas de aula, talvez os números baixos quanto aos recursos audiovisuais sejam explicados pela dificuldade do acesso à internet na maioria das escolas públicas na Amazônia Setentrional, principalmente porque a grande parte dos filmes está disponível na rede mundial de computadores junto aos prestadores de serviços de streaming.

Ainda no primeiro questionário, quanto ao uso das metodologias ativas, mais de 85% afirmaram que as utilizam nas aulas de história, números excelentes que só perdem para os mais de 90% de professores que responderam usar elementos das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas das realidades dos estudantes na sala de aula. Em relação ao posicionamento ideológico dado diante dos direitos humanos, mais de 90% dos professores de história afirmaram ser favoráveis e os poucos contrários parecem ser os que estão há mais tempo em sala de aula ou no serviço docente, percentuais idênticos à situação ideológica acerca do racismo, tendo mais de 90% respondido ser problema principalmente estrutural e menos de 10% asseveraram ser problema individual.

No que tange ao testemunho de violações de direitos humanos ou racismos contra crianças negras em sala de aula no período de 2018 a 2023 nas escolas da Amazônia Setentrional, cerca de 65% responderam positivamente e em torno de 35% negaram ter visto ou ouvido tais situações durante o magistério no mencionado lapso cronológico. Na última pergunta do questionário pré-leitura da cartilha, mais de 75% dos professores de História

afirmaram já ter realizado algum projeto em Direitos Humanos ou de combate ao racismo, provavelmente em razão de que muitos profissionais da educação envolvidos em tais projetos conseguem receber menos turmas para realização de tais atividades.

As pesquisas evidenciam a prevalência significativa de episódios de racismo e violações de direitos humanos contra crianças negras nas escolas da Amazônia Setentrional. O fato de 65% dos professores terem testemunhado tais situações nos últimos anos reflete um ambiente educacional onde desigualdades raciais e discriminações ainda são recorrentes. A urgência de políticas públicas e intervenções educacionais que congreguem ações eficazes para combater o racismo é medida que justifica os produtos educacionais/ cadernos pedagógicos do presente trabalho que visa promover a equidade racial e social nas escolas e fortalecer os direitos humanos como pilares do ensino de história.

4.1. Educação em Movimento: Impactos de uma Cartilha Antirracista na Formação Docente e na Proteção de Crianças Negras

Após as respostas dos questionários, foram distribuídas cartilhas aos mesmos professores de história que atuam em escolas da educação básica nos Estados do Amapá e Pará, cujas perguntas podem ser lidas em detalhes no apêndice. Em setembro de 2024, o primeiro questionário foi enviado aos colegas docentes de história, enquanto o segundo questionário encaminhado após o envio da cartilha/produto didático em dezembro de 2024, ressaltando-se que houve a elaboração de dois cadernos pedagógicos/cartilhas: uma para os docentes ou adultos e outra voltada para crianças e adolescentes, ambos descritos abaixo e integralmente presentes no apêndice.

Considerando que o mês de dezembro é final do ano letivo para quase todos os colegas professores de história e muitos estão em período de aplicação de avaliações de último bimestre ou recuperação aos estudantes, foi compreensivo que cerca de 1/3 (um terço) dos que responderam o questionário anterior tenham se omitido tanto na leitura, quanto nas respostas ao segundo questionário.

Neste caso, todos os professores de história que responderam o formulário leram a cartilha enviada sobre Ensino de História e Direitos Humanos no combate ao racismo. Para a segunda pergunta do questionário pós-cartilha, a maioria dos professores (66,7%) respondeu que já presenciou prática de racismo em sala de aula, o que configura um pequeno aumento (1,75%) em relação ao primeiro questionário que tinha registrado 65% ter visto ou ouvido tais situações durante o magistério no lapso cronológico dos últimos 10 (dez) anos – 2014/2024.

Frise-se que todos os professores de história que presenciaram práticas racistas em sala de aula afirmaram informalmente que comunicaram as situações à coordenação ou direção escolar e aos pais ou responsáveis dos estudantes envolvidos, nenhum deles procurando saber depois se os mesmos tomaram providências no sentido de registrar ou não ocorrência do ocorrido buscando o sistema de justiça ou se resolveram extrajudicialmente o problema.

Para a terceira pergunta do questionário pós-cartilha sobre o uso dos direitos humanos no ensino de história para o combate ou a prevenção do racismo em sala de aula 88,9% dos professores responderam positivamente e somente 11,1% deram o não como resposta, o que representa percentuais próximos do primeiro formulário em relação ao posicionamento ideológico dado diante dos direitos humanos, em que quase 90% dos professores de história afirmaram ser favoráveis ao uso de direitos humanos, percentuais idênticos à situação ideológica acerca do racismo, tendo cerca de 90% respondido ser problema principalmente estrutural e menos de 10% asseveraram ser problema individual.

Em relação a quarta pergunta do questionário, todos os professores responderam ter considerado o conteúdo do caderno pedagógico relevante para as respectivas práticas de ensino de História, tais percentuais são idênticos aos 100% dos profissionais que afirmaram ter feito uso das metodologias ativas no chão de sala de aula, o que significa aumento de mais de 15% em relação ao primeiro questionário acerca da utilização de referidas metodologias.

Para a sexta e última pergunta do questionário pós-cartilha, todos os professores responderam que têm interesse de desenvolver projetos audiovisuais ou divulgar a cartilha lida na escola em que atua, o que motiva este autor a buscar maior número de cadernos pedagógicos a serem distribuídos aos colegas docentes de História e aos estudantes da educação básica.

O presente trabalho trouxe estudo da relação do currículo de história e direitos humanos em contexto racista com os dados do Atlas da violência IPEA contra crianças e adolescentes no Brasil, no período dos últimos dez anos, que indicaram 34.918 mortes violentas intencionais de infantes e jovens em território brasileiro, das quais 80% (oitenta por cento) eram negras, sendo que a maioria dos meninos negros foram mortos em decorrência de ações das polícias, o que indica um resultado médio anual de 6970 mortes, com pelo menos 1070 das vítimas de crianças de até 9 anos de idade, sendo 230 mortes nesta faixa etária só em 2020 (IPEA, 2024).

Tal contexto da crescente violência brasileira, em geral, vem de fatos que constituem crimes motivados por diversos fatores como questões amorosas/emotivas/passionais ou de

fúria racista ou problemas psiquiátricos (surtos psicóticos), inclusive houve aumento nos últimos anos de ataques homicidas a instituições de ensino no Brasil e nos Estados Unidos, cujos derradeiros ex-Presidentes da República, Jair Bolsonaro (inelegível e suspeito de diversos crimes) e Donald Trump (mesmo condenado criminalmente pela Corte do Estado de Nova Iorque venceu a eleição diante da rival mulher negra Kamala Harris em 2024) deram entrevistas criminalizando ou “culpando” vídeo games como causa dos ataques. Discursos que configuram opiniões anacrônicas e descontextualizados que ignoram centenas de estudos/pesquisas médicas oftalmológicas, ortopédicas, pediátricas, psicológicas, e psiquiátricas, com resultados indicando que os jogos eletrônicos, se usados moderadamente, mais ajudam a acuidade visual, o reflexo cerebral e a saúde motora do que atrapalham. Ressalvando-se que há jogos de dança, de estratégia, com ficções históricas, de montagem e que o uso exagerado que pode gerar problemas com vício e prejuízo à vida social (Khaled Jr, 2018).

Diante de discursos retrógrados culturais e pseudomorais feitos por políticos desinformados ou mal assessorados, o professor de História deve estar atento para criticar expondo que os direitos humanos asseguram a liberdade e a democracia, mas não garantem a liberdade de expressão de crimes contra a honra, discursos de ódio, fake News, negacionismos, racismos e terraplanismos.

Especialmente, porque interesses econômicos e ideológicos se explicitam nas falas dos mencionados políticos, aliados aos bilionários das bigtechs (multinacionais da tecnologia) que preferem atacar ou criminalizar a indústria de jogos a criticar os malefícios que o uso ilimitado e sem regulamentação normativa das redes sociais provocam nas crianças, adolescentes e adultos. Ansiedade e depressão são exemplos dos males que têm assolado os mais jovens, tornando a geração atual a pioneira na queda de leitura de livros pelo excesso de telas, o que gera o mito dos “nativos digitais”, quando na verdade são “cretinos digitais” (Desmurget, 2021).

Preparado contra o colonialismo e o racismo digitais ou algorítmicos, o professor de história tem a oportunidade de fomentar criticidade junto aos estudantes acerca de que a transformação das tecnologias informacionais têm retirado em velocidade grande - cada vez mais trabalho vivo do interior fabril. Ademais, existe, no hodierno patamar de concentração de capital, uma tendência à conversão das forças produtivas em destrutivas, sabendo-se que, em situações de crise, a queima de trabalho falecido por meio de conflitos bélicos consiste num modo dinâmico da economia, quicá na hodiernidade seja que a carbonização de trabalho vivo. Outrossim, passa a ser lucrativa, mesmo que pareça dispendioso pode ser rentável se

devidamente dominada em áreas malditas, restritas por grandes interesses imperialistas de concentração de renda. Como já dito, o racismo acompanha possuindo uma função na economia muito recente aqui para diferenciar os que podem ser carbonizados, sem complicações éticas, daqueles cujo sofrimento pode ser tomado como paradigma (Faustino e Lippold, 2023).

Neste contexto, sugere-se como um mecanismo de acesso direto por meio do próprio sítio da plataforma ao tribunal arbitral, de composição mista concursados por provas e títulos e pessoas escolhidas pelo povo. Tal tribunal, vinculado a uma Comissão de fiscalização das Bigtechs, emitirá decisão para casos comuns em até 48h, e de sua decisão, não bastando a restituição do conteúdo. Caso verificada a repercussão social, jurídica ou econômica importante, deve caber recurso para órgão de maior representação popular direta, bem como a votação pública, em certas ocasiões elencadas pelo Comitê. Enfim, o compliance, pode impedir que os diálogos racionais públicos sejam evitados pelos gerenciadores das sociedades empresárias. Tais diálogos aptos a permitir decisões coletivas razoáveis que são meios eficazes para o controle de condutas entre particulares, via publicidade e argumentação (Matos, 2024).

Diante do aumento dos atos violadores dos direitos humanos de crianças, agravado pelas lógicas adultocêntrica, etnocêntrica e racista, os infantes ficaram mais expostos às negações dos referidos direitos, à violabilidade de seus corpos, aos processos de empobrecimento gerados pelas desigualdades estruturais e acelerados em situações de guerras, enchentes artificiais (por barragens construídas/rompidas) ou naturais e de refúgio. Crianças indígenas, negras, quilombolas e ribeirinhas têm reduzido papel de sujeitas de direitos e seguem vítimas de exploração desumanizadora e destruidora do meio ambiente (Santana, 2023).

O ensino de história contribui para apresentar o papel de diversas instituições públicas junto à sociedade brasileira, neste sentido, há as que trabalham diretamente com a garantia dos direitos humanos da infância, como Conselhos Tutelares (CT), Conselhos Estaduais e Municipais de Direito da Criança e Adolescente (CEDCA e CMDCA), defensorias públicas estaduais e da União (DPE e DPU), Escolas da educação básica, Juizados da Infância e Juventude (JIJ) e Promotorias de Justiça da Infância e Juventude (Guimarães, 2021).

Enfim, tais instituições responsáveis pela garantia dos direitos das crianças e adolescentes devem atuar em diversas frentes, principalmente em rede para maior eficácia a fim de evitar duplo ou triplo trabalho simultâneo destes órgãos como ilhas sem trocas de

informações, para assegurar o cumprimento das normas legais, a promoção do bem-estar e a defesa contra abusos e violações dos direitos humanos infanto-juvenis de modo mais célere e seguro para a proteção integral ou plena do maior número possível das potenciais vítimas, o que demanda a seguir como as empoderar.

4.2. Metodologias Antirracistas: Transformando o Ensino e Empoderando Crianças na Luta Contra o Racismo

O professor de História deve debater com os estudantes que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC ainda não destaca a educação antirracista e desconsidera a realidade brasileira e amazônica de racista, limitando-se a elencar conteúdos da História da África e dos afro-brasileiros: acerca das Áfricas aborda muito pouco sobre o período pré-moderno, restringindo-se aos reinos mais conhecidos, inclusive o Egito antigo.

A BNCC descreve pouco ou nada acerca da relevância dos povos hoje lidos como indivíduos negros (africanos) na origem de cidades na atual Europa (Cordoba, Tolosa, etc) e no crescimento dos cristianismos primitivos fora do que hoje se chama Palestina.

Já em relação às Áfricas modernas são abordadas como territórios onde ocorreram guerras étnicas, escravidão desde o século XV e divisão pelos países imperialistas no fim do século XIX. A descolonização na segunda metade do século XX é descrita como consequência das crises econômicas dos países europeus imperialistas que sofreram no período pós-segunda guerra mundial.

Quanto à contribuição dos afro-brasileiros para a cultura, o ensino de história junto às infâncias para promoção dos direitos humanos pode trazer para a sala de aula os alimentos de origem africana como acarajé, angu, bobó, caruru, feijoada, pamonha, vatapá, etc.

Neste sentido, o ensino de história na promoção dos direitos humanos junto às infâncias pode fomentar o letramento racial, enquanto um grupo de ações e conhecimentos que busca se contrapor ao racismo e estimular a justiça social, inclusive com uso das expressões “Améfrica Ladina” e “pretugês” criadas pela intelectual negra, Lélia Gonzalez, para reforçar a herança linguística de origem africana no português usado no Brasil (Ratts e Rios, 2010).

O afeto à diversidade ou o respeito aos direitos humanos perante estudantes infanto-juvenis tem de buscar atividades e procedimentos didáticos para tornar a aprendizagem mais lúdica e atrair a atenção discente por mais tempo possível. O ensino de história por meio dos direitos humanos com uso de sequências cronológicas, entrevistas, textos de literatura infantil,

imagens, fotografias, desenhos, pinturas, esculturas, colagens, história em quadrinhos (com personagens negros enquanto protagonistas como Blade, Lanterna Verde, Luke Cage, Pantera Negra, Saci entre outros), cinema, documentários, animações (desenhos animados), museus, música, artesanato, danças e jogos (Fermiano e Santos, 2014).

Além destes, há o texto recente sobre história africana voltado para crianças “O pequeno Príncipe: uma história na África”, escrito por Artur Barcelos e Adriana Fraga, ilustrado por Alisson Affonso, cujo enredo trata de um menino de 6 anos que percorre discursas regiões, conhecendo culturas, faunas, floras e climas do continente onde surgiu o ser humano (Barcelos e Silva, 2023).

Outrossim, há outro livro voltado para crianças, vencedor do prêmio de Direitos Humanos Neide Castanha, chamado “Pipo e Fifi: Ensinando proteção contra violência sexual”, de autoria da Caroline Arcari e ilustrado por Isabela Santos, cujo subtítulo já expõe o foco que é orientar o público infantil diante das formas de violação dos direitos humanos à liberdade, lazer, educação, cultura, esportes, entre outros (Arcari e Santos, 2022).

Em relação à África moderna, pode-se suscitar um ensino de história decolonial com discussão acerca do livro ilustrado, “Rainha Ginga: Guerreira de Angola”, escrito pela professora Mariana Bracks Fonseca, com desenhos por João Angoleiro, narra de modo lúdico a história desta mulher no contexto de grande pluralidade cultural das transformações acontecidas na Angola seiscentista, assunto que ajuda a implementar a lei federal 10.639/2003 (Fonseca e Angoleiro, 2016). Noutra aula, acerca da mesma temática, mas para estudantes adolescentes a partir de 14 anos, pode-se ver e discutir a série “Rainhas africanas: Nzinga” num dos serviços de streaming oferecidos no Brasil desde 2023.

Ainda acerca da África Moderna, há uma personagem histórica de origem das terras que hoje são chamadas de Moçambique, que foi levada por jesuítas ao Japão no século XVI, lá tornando-se o primeiro samurai negro comprovadamente, conhecido como Yasuke e retratado pela cultura pop japonesa em animes e mangás que podem ser usados em sala de aula pelo professor de História para expor uma perspectiva decolonial (Soares, 2025).

Quanto à África contemporânea, o professor de história pode suscitar que diversos países ainda possuem bases militares de países europeus como França e Inglaterra que têm interesses econômicos em recursos naturais (minérios para indústria bélica e energia, bem como produtos agrícolas) nos respectivos territórios africanos, inclusive tais países assim como Estados Unidos, China e Rússia interferem em conflitos que violam os direitos humanos de crianças e adolescentes negros com apoio no fornecimento de armas de fogo e outros produtos da indústria armamentista, por exemplo, basta recordar das crianças usadas

como soldados nos combates armados em Moçambique, vítimas de problemas de saúde mental (Honwana, 2002).

Acerca da contribuição para o entendimento de um ensino de história decolonial baseado em explicação pela literatura africana, o texto “Espíritos vivos, Tradições modernas”, expõe que a possessão pelos espíritos é muito mais que um fenômeno periférico, herança de crenças ancestrais ou expediente de preservação da reacionária e antiga ordem política, constitui parte fundamental do complexo sistema cosmológico da sociedade africana, em constante mutação, especialmente a moçambicana (Honwana, 2002), o que contribui para se compreender uma cosmovisão para as crianças (não eurocêntrico) com direitos humanos (liberdade religiosa).

Para um ensino de história como promoção dos direitos humanos das crianças negras, o texto “Religiões tradicionais africanas e a flexibilidade do sagrado em Bastide” relata que não se deve entender as religiões africanas no Brasil como meras práticas mágicas, maléficas e supersticiosas, sob pena de contribuir para a intolerância religiosa que baseia o racismo em geral (Cossa, 2019).

Além disso, um ensino de história para os direitos humanos não pode ignorar que estes são básicos para a existência digna do ser humano reconhecidos internacionalmente, neste contexto, a saúde é um deles, tema principal dos textos “Reflexões sobre a saúde mental em Moçambique”, de Bóia Junior e “Representação de saúde/doença (mental) da medicina tradicional” por Narciso Mahumane. No texto “Reflexões sobre a saúde mental em Moçambique”, há o relato emocionante de um menino sobre os traumas que a guerra civil moçambicana trouxe a ele, suscitando que a psicologia clínica convencional não é suficiente para tratar da saúde mental de crianças outrora soldados, cujo tratamento demanda rituais religiosos tradicionais de purificação para a reconstituição psíquica da criança que pode durar anos e depende do apoio coletivo (Efraime Junior, 2014).

Em sentido parecido, o texto “Representação de saúde/doença (mental) da medicina tradicional” narra o caso Quisse Mavota, em que meninas de um colégio na capital moçambicana experimentaram possessão espiritual, cuja solução terapêutica final foi dada às terapias da medicina tradicional, o que suscitou reações arrogantes e preconceituosas da academia e da imprensa que consideraram os estados alterados de consciência das estudantes como crenças ignorantes e irracionais (Mahumane, 2014).

Estes dois textos imediatamente acima expuseram que os direitos humanos à vida e à saúde possuem forte relação com o direito à liberdade religiosa, apresentando a necessidade

de um ensino de história que fomente a decolonialidade, a interculturalidade e uma educação antirracista.

Já o texto “Religiões africanas hoje” de lavra de Francisco Martinez, trata de como a literatura “científica” da Europa descreveu equivocadamente as características das religiões tradicionais africanas, por muito tempo ignorando que tais dimensões religiosas são vividas nos níveis pessoal e comunitário, para os quais é necessário compreender os significados dos símbolos e dos ritos (Martinez, 2009).

Outro excelente trabalho que, vencedor do Prêmio Jabuti 2018, pode auxiliar o ensino de história para a busca de reflexão com ludicidade no combate ao racismo é a história em quadrinhos “Angola Janga”, escrita e ilustrada por Marcelo D’Salete, cuja narrativa busca representar o cenário das relações entre negros aquilombados de Palmares e assenzalados e portugueses no século XVII (D’Salete, 2017).

Ao tratar temas sensíveis, como aqueles que são violadores de direitos humanos com dramas pessoais/familiares em conflitos armados, as de histórias em quadrinhos auxiliam na fluidez da leitura. O trabalho vencedor do Pulitzer, “Maus”, escrito e ilustrado por Art Spiegelman, retrata a vida do pai do autor desde a adolescência até a prisão durante o holocausto judeu na segunda guerra mundial, representando os judeus como ratos, os nazistas como gatos, os poloneses como porcos e os americanos como cachorros (Spiegelman, 2009).

Também permitindo um ensino de História com temas sensíveis, mas numa temporalidade da Revolução islâmica de 1979, há o trabalho “Persépolis”, vencedor da Feira de Frankfurt de 2004 e transformado em longa de animação indicado ao Oscar. A obra conta como sujeita de direitos e protagonista histórica uma menina iraniana de 10 anos de idade, chamada Marjane, que viu uma revolução do povo se transformar numa ditadura muçulmana, cujas violências da radicalização do regime e da guerra entre Irã-Iraque fizeram os pais a exilarem para a Áustria. (Satrapi, 2007).

Para ajudar o professor de História a suscitar as violações de direitos humanos contra crianças palestinas pelo exército israelense nos séculos XX e XXI, há a história em quadrinhos “Palestina: uma nação ocupada”, escrito por Joe Sacco (2004). O trabalho de Sacco permite que o ensino de história com direitos humanos contra o racismo decolonize o currículo no sentido de se valorizar a vida dos palestinos, enquanto os meios de comunicação tradicionalmente eurocêntricos valorizam a vida dos brancos judeus. Assim, a criticidade e a empatia histórica aos estudantes é fomentada diante das bolhas conservadoras e reacionárias feitas de fakenews e narrativas falaciosas nas redes sociais e veículos das imprensas pró-Israel e Estados Unidos.

Desconhecedoras, talvez, do fato de que o Estado atual de Israel é uma criação política, fruto dos interesses imperialistas americanos e europeus pós-Segunda Guerra Mundial no Oriente Médio, bem como que a relação entre o Reino antigo de Israel (escrito na Bíblia hebraica) e o referido Estado israelense só existe nos pensamentos de líderes fundamentalistas religiosos cristãos, os discursos de poder desumanizam as vidas de árabes palestinos muçulmanos e esquecem de que a realidade é mais complexa, havendo palestinos judeus e árabes cristãos também vitimados nos territórios de Israel, do Líbano e da Palestina.

O professor pode expor que os governos dos países não são “bons” ou “maus”, mas sim movidos por interesses. No Oriente Médio, não é diferente, tanto que a Palestina apresenta duas lógicas supostamente inconciliáveis se debatem: a “lógica do martírio” e a “lógica da sobrevivência”, analisadas tais lógicas como dois problemas idênticos do óbito e terror por um lado, da liberdade e do terror por outro. No debate dessas duas lógicas, o terror não está só de um lado e a morte de outro, mas o terror e a morte estão no centro de cada um: o necropoder mistura as diferenças entre resistência e suicídio, sacrifício e redenção, mártir e liberdade (Mbembe, 2023). Neste sentido, libertação ou renascimento nacional, restituição da nação ao povo, revolução, commonwealth, quaisquer expressões usadas para a descolonização buscam simplificar o fenômeno da violência (Fanon, 2022).

Para tornar o ensino de História tão inteligível como as redes sociais para crianças e adolescentes, as metodologias ativas ajudam a fomentar nos estudantes a reflexão de que eles são sujeitos históricos e agentes de transformação social. Dessarte, o uso da música também pode permitir que o professor explique diversos períodos históricos a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) com letras de artistas que tiveram seus direitos humanos violados pelos agentes do regime autoritário. Em relação a este período, também se podem usar filmes como o premiado “Ainda estou aqui” e decisões judiciais como o entendimento recente do Supremo Tribunal Federal de rever a aplicação da Lei da Anistia para os crimes de efeitos permanentes como os de ocultação de cadáver durante a Ditadura e, eventualmente, punir com prisão e cassação da aposentadoria dos militares suspeitos ainda vivos de tais atos criminosos, cujos impactos emocionais e consequências psíquicas aos familiares das vítimas geram memórias traumáticas e configuram graves violações aos direitos humanos, infelizmente negados por diversos grupos conservadores e reacionários no Brasil.

Nos estudos sobre dança e música, os dados culturais bantos são existentes nos congos, quilombos, coco, jongo, maculelê, maracatu, bumba meu boi e capoeira, salientando-se o samba, um dos gêneros musicais mais democráticos e que configura uma das faces da identidade pluricultural do povo brasileiro (Munanga, 2009).

Em tempos recentes de grande polarização política, o professor de História deve expor que os direitos humanos estão acima de questões político-partidárias, as conquistas promovidas a partir do avanço dos movimentos sociais não podem retroceder com o advento de gestores ou partidos com ideologias reacionárias e intenções golpistas e autoritárias como Donald Trump e Jair Bolsonaro, que postaram mensagens de guerra cultural, fakenews à ciência, às instituições democráticas, ao Poder Judiciário em favor das bigtechs (cujos proprietários, em geral, são aliados políticos), e praticando terrorismo doméstico com invasão de prédios públicos para impedir a posse de sucessores, depois anistiando os condenados no caso trumpista e, no caso bolsonarista, desejoso pela anistia dos presos (Rocha, 2023).

Decolonizar o currículo e cumprir o que ditam os direitos humanos e a Constituição da República acerca da pluralidade de matrizes culturais que formaram o povo brasileiro por meio da dança. Um exemplo é a manifestação artística do carimbó, enquanto dança e música típicos e populares na Amazônia amapaense/paraense apresenta características das culturas africanas, indígenas e ibéricas, o que pode tornar o conteúdo para crianças e adolescentes mais atrativo. A perspectiva decolonial no ensino de história com uso dos direitos humanos pode gerar reflexões sobre as especificidades das crianças negras da Amazônia, caracterizada pela cor epidérmica e permite se reputar determinada área étnica marcada pelo espólio da diáspora africana, bem como entender a pluralidade de processos educacionais, oriundos da ascendência do povo que foi escravizado e calado no curso da história oficial do Brasil e manifestar a multiplicidade epistêmica e cultural (Peres e Medeiros, 2021).

No contexto em que a norma de comportamento antirracista prevalece atualmente em grandes porções do planeta, porém o racismo persiste, largou as diversidades físicas, em geral, trocando-as por incapacidade cultural. Os imigrantes não são criticados com palavras pela aparência, todavia, por meio da noção do suposto atraso cultural, econômico e incapacidade adaptativa. A assertiva da inferioridade foi trocada na discussão política, atualmente, a migração é culpabilizada de usar a assistência social que não foi gerada para ela. Continua existindo debate entre identidade e exclusão; critérios para atribuir cidadania são a precípua maneira de definir pertencimento. Apesar disso, as identidades coincidem, não raramente, com a cidadania formal, já que os modos informais de discriminação podem ser muito fortes sem enquadramentos das instituições ou da aplicação do Estado. Tal aparato estatal em discussão no que se chama hoje ocidente não significa que os antigos problemas foram resolvidos, seja aí, seja em outro local. A violência cotidiana entre as etnias persiste visivelmente nas diversas áreas do planeta, tal como a escravidão e a escravização, frequentemente fundadas nos preconceitos ligados à ancestralidade étnica, em suma, é

necessário caminhar bastante para se chegar à dignidade humana e implementação dos direitos humanos (Bethencourt, 2018).

Além dos trabalhos acima indicados e dos que foram mencionados nos cadernos didáticos/cartilhas aos professores e aos estudantes no apêndice, indica-se a obra excelente que trata de crianças como sujeitos históricos, mas agora na Amazônia brasileira, é o trabalho de Angela de Carvalho, ilustrado por Mario Baratta, chamado “Pescadores de sonhos”, cujo enredo é sobre dois meninos que vivem o ambiente cultural e natural/fluvial do norte do Brasil (Carvalho, 2017).

As metodologias ativas de ensino de história podem ensejar as abordagens pedagógicas contra o racismo recreativo para retratar a origem das vantagens dos cabelos crespos de crianças e adolescentes quanto à diversidade de penteados em revistas e produções audiovisuais (desenhos animados, documentários, filmes e séries), inclusive professores das chamadas ciências “duras” fazem uso da etnomatemática (Figueiredo, Cividanes e Campos, 2023).

Mesmo em relação à primeira infância, cujo ensino de história é abordado difusamente nas atividades da educação infantil, é possível promover os direitos humanos contra o racismo, usando as metodologias ativas para mencionar o Marco Legal da Primeira Infância (lei federal 13257/2016) e o Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) e ainda buscar a diminuição das desigualdades sociais (Rivitti e Silva, 2023). Os professores de história e os historiadores, enquanto participantes da experiência, tentam criar as construções históricas a partir das narrativas e da feitura dos sentidos que elas têm, bem como há diversos narradores incógnitos munidos de saberes que não são escritos e que necessitam de valorização pela história, pois tais narrativas abrangem toda prática de vida de quem conta e ajuda a quem escuta (Paim, Assumpção e Souza, 2024).

Com relação ao racismo religioso pode ser feito com exposição de que pajés, pais de santo e respectivos clientes enfrentaram preconceitos e proibições, não se deixaram ameaçar pelas forças dos agentes hegemônicos. Resistiram e reformularam-se constantemente, seja fugindo para territórios localizados em zonas distantes dos controles policiais, das excomunhões de religiosos, juntando demais partes do ambiente religioso oficial ou usando signos de comunicações inteligíveis para a conversa com a sociedade. Atualmente, ainda que astuciosamente, tais agentes históricos resistem a viver seus imaginários de convicções, crenças, curas e saberes, lutando para validar suas identidades religiosas e históricas (Sarraf, 2024).

O ensino de história com os direitos humanos pode auxiliar junto as crianças a explicar o conceito de colorismo que é a ideia de classificar a sociedade numa gradação de cores sob a mentalidade da superioridade branca, a fim de suscitar uma educação antirracista eficaz que destrua as hierarquias entre negros de pele clara e negros de pele escura para acabar com a extinguir o preconceito da superioridade alva e se chegar a de fato a igualdade racial (Devulsky, 2021).

As metodologias ativas no ensino de história com direitos humanos permitem que o racismo recreativo seja percebido não como uma simples brincadeira, mas como uma atitude de discriminação que usa do humor para expor ou depreciar alguém em razão de suas características físicas ou culturais. A exibição de documentários, filmes e programas da televisão brasileira pode expor vários exemplos deste tipo de racismo como o de Mussum (estereótipo do negro bêbado e folião), Tião Macalé (estereótipo do negro sem dentes e ocupação) e Vera Verão (estereótipo do negro homossexual lascivo) (Moreira, 2021).

Munido das informações acima expostas, este autor se deslocou no dia 27 de dezembro de 2024 até a Escola Estadual Barão do Rio Branco, localizado no bairro central da cidade de Macapá, estado Amapá, distribuiu as cartilhas (descritas e detalhadas nos apêndices) aos estudantes dos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II – Série Finais, bem como outra cartilha aos professores (descrita e detalhada nos apêndices) e fez uma exposição do referido produto didático, ressaltando a relevância do ensino de história com direitos humanos no combate ao racismo, exemplificando situações racistas e da necessidade de se aceitar o papel de sujeitos históricos e agentes sociais de crianças e adolescentes, a fim de se reduzir o número de violações aos mencionados direitos dos indivíduos nas infâncias e adolescências.

Assim, como buscou se explicitar a relevância do ensino de História como instrumento dos Direitos Humanos junto as crianças, entre as diversas vertentes abordadas ao longo do trabalho, servem para fomentar o pensamento crítico e a consciência e a empatia históricas a respeito de que não existe um tipo ideal de infância (urbana e capitalista) e nem de família (biparental e heteronormativa), bem como que compreendam que elas devem ser protegidas das agressões racistas que se manifestam em multifacetadas versões, com o fim de suscitar que grupos marginalizados historicamente, como os negros (mulheres e pretos, inclusive respectivas crianças) sejam entendidos como agentes históricos, clarificando-as acerca de seus protagonismos atuais e a força dos antepassados que provocaram criação e reconhecimento dos referidos direitos a partir da segunda metade do século XX, podendo-se

divulgar tais informações fora da sala de aula também por meio das cartilhas a seguir descritas.

4.3. Cartilha no combate ao racismo junto a crianças: descrevendo o produto educacional de intervenção

4.3.1. Descrição do produto didático em texto para cartilha Ensino de História e Direitos Humanos no combate ao racismo para crianças.

Personagens da Cartilha: um professor e três estudantes Aline, Alice e Henrique.

Capa com brasões do PROFHISTÓRIA e UNIFAP, nome do autor, título do caderno educacional/cartilha, desenho de crianças, local e ano.

Página 1. Professor cumprimenta a turma e descreve o tema da aula/caderno educacional.

Página 2. Professor pergunta: “Alguém aqui sabe o que significam os Direitos Humanos?”.

Aluna Aline responde que “os direitos humanos são liberdades e direitos garantidos internacionalmente para assegurar a todas as pessoas uma vida digna.”

Página 3. Aluno Henrique faz uma interrogação: “professor, quais são os direitos humanos das crianças contra o racismo?”

Professor responde “direitos à vida, à liberdade, à saúde, à educação, ao lazer, à proteção integral, dentre outros”.

Página 4. Aluna Alice indaga: “professor, explique a relação do ensino de história com os direitos humanos?”

Então o professor explana que: “o ensino de História permite que se possa entender o surgimento dos direitos humanos antes da normatização internacional nos conflitos sociais, ocorridos desde o século XVII até a primeira metade do século XX (Revoluções inglesa, americana, francesa, haitiana, de 1848 e russa). Já após a normatização dos direitos humanos, no período pós-Segunda Guerra Mundial por meio dos movimentos sociais oriundos da Revolução chinesa, dos conflitos anticoloniais africanos e asiáticos, movimentos de 1968 (lutas por direitos civis de mulheres, negros e LGBTQI+) e redemocratizações latino-americanas”.

Página 5. Aluna Aline se dirige ao professor e pergunta: “E como o racismo está presente na sociedade?”

Professor explica: “existem alguns tipos de racismos: estrutural, institucional, ambiental e individual: o primeiro se refere, por exemplo, à exclusão ou redução acentuada do número de negros das principais funções políticas e econômicas em determinado país em razão da cor da pele; o segundo se configura quando tal exclusão abrange determinada instituição como uma escola pública ter um número pequeno de professores negros, mas ter quase todos trabalhadores da limpeza de cor negra; o ambiental que se exemplifica com os ribeirinhos residentes nas margens de um rio amazônico tendo a fauna fluvial e as moradias destruídas pelos despejos de lixo industriais e queimadas, por fim o individual que pode configurar crime, quando um indivíduo impede o acesso de uma criança negra que pretendia comprar uma roupa em loja dentro de shopping center tão somente pela cor.”

Página 6. Aluno suscita a seguinte dúvida junto ao professor: "quais são as principais normas internacionais e brasileiras que protegem os direitos humanos das crianças contra o racismo?"

Professor elenca: “Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948-DUDH, Declaração Americana de Direitos Humanos - DADH, Convenção Internacional dos Direitos da Criança - CIDC, Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, Convenção Americana de Direitos Humanos -CADH, Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e formas correlatas de Intolerância, Constituição da República, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Cotas e Estatuto da Igualdade racial”.

Página 7. O racismo recreativo é o praticado como “brincadeira” ou uso de apelido que ridiculariza ou humilha uma pessoa ao destacar suas diferenças física ou cultural. Segundo o Art.º 121 do ECA, o adolescente pode receber medida socioeducativa de internação de 6 meses a 3 anos. Extraído de <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-dacrianca-e-do-adolescente-lei-8069-90#art-121> Acesso em 04 nov 2024. O racismo é crime punido com prisão de 2 a 5 anos e multa (Lei Federal n. 7716/1989 para maior de 18 anos). Extraído de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm Acesso em 04 nov 2024.

Página 8. O estudante indaga ao professor: "quais são organismos internacionais de proteção dos direitos humanos das crianças e adolescentes?"

Professor afirma: “os principais são ONU - Organização das Nações Unidas, agência especializada da ONU que atua em diversas áreas, como educação, ciência e cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, , Corte Interamericana de Direitos Humanos – Corte IDH, Comissão Interamericana de Direitos Humanos – CIDH e Tribunal Penal Internacional-TPI”.

Página 9. O aluno faz mais uma pergunta ao professor no fim da aula: “professor, quais são os órgãos públicos que protegem os direitos humanos das crianças no Brasil?”

Professor responde: “Advocacia Geral da União e Procuradorias Gerais dos Estados, Conselhos Tutelares, Conselhos estaduais - CEDCA, municipais - CMDCA e Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente -CONANDA, Defensorias Públicas dos Estados - DPE e da União - DPU, Delegacias de Polícia civil de crimes contra crianças e adolescentes, escolas, Juizados da Infância e Juventude, Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania - MDHC, Ministério da Igualdade Racial - MIR, Ministérios Públicos dos Estados - MPE e da União - MPU e Varas da Infância e juventude”.

Página 10. Algumas práticas para o combater o racismo e a violação dos Direitos Humanos:

1) Ler e estudar outras culturas (pluralidade cultural); 2) diálogos abertos em ambiente escolar (críticidade e liberdade de pensamento); 3) reconhecer o outro mesmo em suas diferenças com apreço social e respeito (cultura de paz); 4) apoiar os movimentos antirracistas (noticiar discursos de ódio); 5) apoiar uma vítima (como testemunha ou comunicante aos pais ou responsáveis legais); 6) comunicar os racismos aos órgãos públicos responsáveis (cidadania plena).

Página 11. Indicações de documentários e filmes:

Crianças invisíveis (Itália, 2005, 116 min). Classificação livre. Direção Ridley Scott e outros. O filme é uma série de sete curtas-metragens, dirigidos por cineastas renomados e patrocinados pelo Unicef. Retrata a invisibilidade de crianças de determinados contextos do mundo contemporâneo. Disponível em: <https://cinemahistoriaeducacao.com/cinema-epedagogia/criancas-invisiveis/Acesso em 04 nov 2024>.

Dudu e o Lápis cor de pele (Brasil, 2018, 18min) Classificação livre. Direção: Miguel Rodrigues. Dudu é um garoto negro, inteligente e imaginativo, estudante de um colégio particular da classe média de São Paulo. Durante uma aula de educação artística, sua professora, Sônia, diz a ele que utilize o que ela chama de “lápis cor da pele” para pintar um

desenho. A frase desperta em Dudu uma crise de identidade. Com toda a inocência de uma criança da sua idade, Dudu passa a carregar o lápis em questão consigo para encontrar alguém que possa sanar seus questionamentos. Disponível em:

<https://cinemahistoriaeducacao.com/cinema-e-historia/historia-da-africa/dudu-e-o-lapiscor-da-pele/> Acesso em 04 nov 2024.

O fim do recreio (Brasil, 2012, 18 min). Classificação livre. Direção de Vinícius Mazzon e Nélío Spréa. O curta refere-se ao direito a lazer e sobre as brincadeiras na infância. Disponível em: <https://libreflix.org/i/o-fim-do-recreio> Acesso em 04 nov 2024.

O menino 23 (Brasil, 2016, 79 min). Classificação 12 anos. Direção de Belisario França. O professor de história Sidney Aguiar descobre durante uma aula, por intermédio de uma aluna, algo assustador: tijolos marcados com a suástica, o símbolo nazista, em uma fazenda da região. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-244786/> Acesso em 04 nov 2024.

O menino e o mundo (Brasil, 2014, 88 min). Classificação livre. Direção Alê Abreu. O filme narra a história de um menino que, sofrendo com a falta do pai, deixa sua aldeia e descobre um mundo fantástico dominado por máquinas-bichos e estranhos seres. Uma inusitada animação com várias técnicas artísticas que retrata as questões do mundo moderno pelo olhar de uma criança. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-202641/> Acesso em 04 nov 2024.

Página 12. Professor se despede da turma resumindo que o Ensino de História e os direitos humanos estimulam o respeito da democracia e o combate ao racismo junto a crianças.

Página 13. As crianças afirmam “racismo é crime” e carregam um quadro com uma frase de Verinha Sfalsin “Não precisamos ser negros para lutar contra o racismo. Só precisamos ser humanos.” e “ligue 100 e ligue 190” em casos de violações de direitos humanos e crimes. Extraído de https://www.pensador.com/autor/verinha_sfalsin/ Acesso em 04 nov 2024

4.3.2. Descrição do produto didático em texto da cartilha Ensino de História e Direitos Humanos no combate ao racismo para professores.

Capa com brasões do PROFHISTÓRIA e UNIFAP, nome do autor, título do caderno educacional/cartilha, desenho de símbolo de resistência contra o racismo, local e ano.

Página 1. Apresentação: Nesta cartilha, apresentam-se questões relativas ao ensino da história com direitos humanos para uma educação antirracista, produto educacional elaborado durante pesquisa de mestrado PROFHISTORIA junto a Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Assim, pensada tal cartilha em linguagem direta e simples, cujo objetivo é informar professores e demais pessoas da comunidade escolar sobre os temas.

Página 2. O que são direitos humanos? Segundo o UNICEF, são normas internacionais que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos, individualmente ou na vida em sociedade, bem como sua relação com o Estado e as obrigações que o ente estatal tem em relação a eles. Instituídos na declaração Universal de direitos humanos pela ONU em 1948, inclusive o Brasil é signatário. Extraído do <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universaldos-direitos-humanos> Acesso em 15dez2024.

Página 3 Quais são os direitos humanos das crianças e adolescentes? Direito à vida e à saúde, Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, Direito à alimentação, Direito à convivência familiar e comunitária, Direito à profissionalização e à proteção no trabalho, Direito à convivência familiar e comunitária, Direito à profissionalização e à proteção no trabalho, Direito à proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Convenção sobre os direitos da criança Decreto nº 99.710/1990. Extraído do https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm Acesso em 15dez2024.

Página 4. Ilustração de crianças e uma frase: Toda criança ou adolescente tem direitos legais e proteção plena. A garantia está na lei, mas a aplicação e a efetividade dependem de nós adultos que: criamos, participamos ou executamos as políticas públicas. (Valmario Silva) Extraído do <https://www.pensador.com/frase/MjgxnZy0Ng/> Acesso em 15dez 2024.

Página 5. Qual a relação do ensino de história com os direitos humanos? O ensino de história permite que se possa entender o surgimento dos direitos humanos antes da normatização internacional nos conflitos sociais ocorridos desde o século XVII até a primeira metade do século XX (Revoluções inglesa, americana, francesa, haitiana, de 1848 e russa). Além disso, a normatização dos direitos humanos, no período pós-segunda Guerra Mundial, ocorreu por meio de movimentos sociais oriundos da Revolução Chinesa, dos conflitos anticoloniais africanos e asiáticos, movimentos de 1968(lutas por direitos civis de indígenas, mulheres, negros e LGBTQI+) e as redemocratizações latino-americanas.

Página 6. Como o racismo está presente na sociedade? existem alguns tipos de racismos: estrutural, institucional, ambiental, recreativo e individual. O primeiro se refere, por exemplo, à exclusão ou redução acentuada do número de negros das principais funções políticas e econômicas em determinado país em razão da cor da pele. O segundo se configura quando tal exclusão abrange determinada instituição, como exemplo uma escola pública ter um número pequeno de professores negros, mas ter quase todos os trabalhadores da limpeza de cor negra. O ambiental se exemplifica com ribeirinhos residentes nas margens de rio amazônico tendo a fauna fluvial e as moradias destruídas pelos despejos de lixo industriais e queimadas. O racismo recreativo é o que ocorre quando se usa o humor para estereotipar ou realçar características negativas na vítima. Enfim, o racismo individual pode configurar crime, por exemplo, quando um indivíduo impede o acesso de um negro que pretendia comprar uma roupa em loja de luxo em shopping center.

Página 7. Principais Normas Internacionais e Brasileiras que protegem os Direitos Humanos das Crianças contra o racismo. Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 - DUDH, Declaração Americana de Direitos Humanos - DADH, Convenção Internacional dos Direitos da Criança - CIDC. Convenção Internacional de combate ao racismo, Convenção de San Jose da Costa Rica, Constituição da República, Estatuto da Criança e do Adolescente e Estatuto da Igualdade racial.

Página 8. Organismo Internacionais de proteção dos Direitos Humanos das Crianças e Adolescentes: Agência especializada da ONU que atua em diversas áreas, como educação, ciência e cultura - UNESCO, Comissão Interamericana de Direitos Humanos – CIDH, Corte Internacional de Justiça - CIJ, corte Interamericana de Direitos Humanos - Corte IDH, , Fundo das Nações Unidas para a Infância UNICEF, ONU- Organização das Nações Unidas, Tribunal Penal Internacional – TPI.

Página 9. Quais são os órgãos públicos que defendem, os Direitos Humanos das Crianças no Brasil: Advocacia Geral da União e as Procuradorias Gerais dos Estados, Conselhos Tutelares, Conselhos estaduais - CEDCA, municipais - CMDCA e Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente – CONANDA, Defensorias Públicas dos Estados - DPE e da União - DPU, Delegacias de Polícia civil de crimes contra crianças e adolescentes, escolas,

Juizados da Infância e Juventude, Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania - MDHC, Ministério da Igualdade Racial - MIR,, Ministérios Públicos dos Estados - MPE e da União - MPU e Varas da Infância e juventude”, Ouvidorias de órgãos públicos, Polícias Militares e Polícias técnicas.

Página 10. Um poema: “O Direito das Crianças” de Ruth Rocha. Extraído de <https://www.tudoepoema.com.br/ruth-rocha-o-direito-das-criancas/> Acesso em 15dez2024).

Página 11. Você sabia? Mais de 5,2 mil violações de racismo e injúria racial foram registradas pelo disque 100 em 2024. Dados divulgados pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC) no site www.gov.br Acesso em 15dez 2024.

Cerca de 64% dos brasileiros relatam que o racismo começa no ambiente escolar. Levantamento divulgado pelo IPEC e Projeto SETA no site oglobo.globo.com Acesso em 15dez2024. O crime de Estupro de vulnerável apresenta, como as maiores vítimas no Brasil, as meninas negras de até 13 anos. Veja o perfil das vítimas:

- 88,2% são do sexo feminino
- 61,6% tem até 13 anos
- 52,2% são negras
- 76% eram vulneráveis

Extraído do g1.globo.com/politica/noticia/2024/07/18/meninas-negras-de-ate-13-anos-sao-maiores-vitimas-de-estupro-no-brasil-crime-cresceu-915percent-em-13-anos.ghtml Acesso em 15dez2024.

Página 12. ECA O art.º 5º do Estatuto da criança e adolescente dispõe que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” Extraído de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 15 dez 2024.

O art.º 265-A do Estatuto da criança e adolescente dispõe que “O poder público fará periodicamente ampla divulgação dos direitos da criança e do adolescente nos meios de comunicação social. Parágrafo único. A divulgação a que se refere o caput será veiculada em linguagem clara, compreensível e adequada a crianças e adolescentes, especialmente às crianças com idade inferior a 6 (seis) anos.” Extraído do https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 15 dez 2024.

Página 13. O Racismo e Bullying: Bullying é um tipo de violência que é praticado no ambiente escolar (da educação básica ao pós-doutorado), em clubes ou em agremiações recreativas. Bullying não é o termo usado para definir a agressão física ou psicológica, xingamento, violência, ameaça ou exclusão contínuos que acontecem no trabalho. Em contrapartida, o racismo é uma agressão (física e/ou psicológica, recorrente ou não) com base em características de cor, raça ou etnia da vítima, que pode acontecer em qualquer lugar e ser praticado por qualquer pessoa. Extraído de Racismo na escola: acusados podem ser expulsos? Quais as consequências para os envolvidos? | Educação | G1 Acesso em 15 dez 2024.

Página 14. Cyberbullying : O cyberbullying é definido como intimidação, mediante ameaças de violência física ou psicológica ou de discriminação ou ações verbais, morais, sexuais, sociais, individualmente ou em grupo, de modo sistemático virtual, que pode ocorrer por meios de redes sociais, aplicativos, jogos online, ou qualquer outro meio digital. De acordo com a Lei nº 14.811/2024, o Cyberbullying é crime no Brasil com pena de 2 a 4 anos de reclusão e multa. Extraído de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm Acesso em 15 dez 2024.

Página 15. Direitos Humanos e alguns deveres dos estabelecimentos de Ensino: os currículos da educação básica devem ter conteúdos relativos aos direitos humanos e a prevenção de todos os modos de violências contra criança, o adolescente e a mulher, como os temas transversais, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a distribuição e geração de material didático conforme o nível de ensino. Estabelecer ações voltadas para a cultura da paz no ambiente escolar. Notificar ao Conselho Tutelar a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% do permitido por Lei. Informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso os responsáveis legais, acerca da frequência e rendimento estudantil, bem como sobre a execução sobre a proposta pedagógica escolar, promover no âmbito da escola estratégias de combate e prevenção ao uso ou dependência de entorpecentes, promover medidas de combate e prevenção a todos os tipos de violências, especialmente o bullying nas escolas. Artigo 12, Incisos VII a XI e Artigo 26, §9º, da Lei federal 9394/1996. Extraído do [planalto.gov.br L9394](https://www.planalto.gov.br/L9394) Acesso em 15 dez 2024.

Página 16. Algumas práticas para o combater o racismo e a violação dos Direitos Humanos: Ler e estudar outras culturas (pluralidade cultural). Diálogos abertos em ambiente escolar

(críticidade e liberdade de pensamento). Reconhecer o outro mesmo em suas diferenças com apreço social e respeito (cultura de paz e empatia histórica). Apoiar os movimentos antirracistas (noticiar discursos de ódio). Promover a inclusão e a representatividade (equidade racial/social). Comunicar os racismos aos órgãos públicos responsáveis (cidadania plena). Apoiar uma vítima (como testemunha ou comunicante aos pais ou responsáveis legais).

Página 17. Provocar que o sistema judiciário aplique a lei de modo correto, educando os magistrados acerca da gravidade da discriminação racial (Noticiar as Corregedorias judiciárias e o Conselho Nacional de Justiça acerca das condutas racistas de magistrados).

Fomentar debate público junto à mídia, órgãos do sistema de justiça e segurança pública e redes sociais que também desempenham papéis relevantes, usando o poder para divulgação ampla e rápida das informações na sociedade, por exemplo de que o humor racista é incompatível com uma sociedade democrática comprometida com a igualdade racial.

Controle do uso da força pelas polícias por meio de protocolos e treinamentos teóricos e práticos, como a utilização de câmeras durante operações ou atendimento de ocorrências e presença de conteúdos sobre Direitos Humanos ministrados por civis nos centros de aperfeiçoamentos das corporações militares.

Página 18. Indicação de documentários e filmes sobre Direitos Humanos e racismos.

Luta por justiça. Sinopse: Em Luta por Justiça, Bryan Stevenson (Michael B. Jordan) é um advogado recém-formado em Harvard que abre mão de uma carreira lucrativa em escritórios renomados da costa leste americana para se mudar para o Alabama e se dedicar a prisioneiros condenados à morte que jamais receberam assistência legal justa. Ao chegar lá, Bryan se depara com o caso de Walter McMillian (Jamie Foxx), um homem negro falsamente acusado de um assassinato, mas que nunca teve uma defesa apropriada por conta do preconceito racial na região. Classificação 14 anos. Extraído www.adorocinema.com/filmes/filme-239735/ Acesso em 15dez2024.

12 anos de escravidão. Sinopse: 1841. Solomon Northup (Chiwetel Ejiofor) é um escravo liberto, que vive em paz ao lado da esposa e filhos. Um dia, após aceitar um trabalho que o leva a outra cidade, ele é sequestrado e acorrentado. Vendido como se fosse um escravo, Solomon precisa superar humilhações físicas e emocionais para sobreviver. Ao longo de doze anos ele passa por dois senhores, Ford (Benedict Cumberbatch) e Edwin Epps (Michael Fassbender), que, cada um à sua maneira, exploram seus serviços. Classificação 14 anos.

Extraído www.adorocinema.com/filmes/filme-239735/ Acesso em 15dez2024.

Cores e botas. Sinopse: Joana tem um sonho comum a muitas meninas dos anos 1980: ser Paqueta. Sua família é bem-sucedida e a apoia em seu sonho. Porém, Joana é negra, e nunca se viu uma paqueta negra no programa da Xuxa. Classificação livre. Extraído de <https://cinemahistoriaeducacao.com/cinema-e-historia/historia-da-africa/cores-e-botas/> Acesso em 15dez2024.

Menino 23: Infâncias perdidas no Brasil, de Belisario França. Sinopse: O professor de História Sidney Aguilar descobre durante uma aula, por intermédio de uma aluna, algo assustador: tijolos marcados com a suástica, o símbolo nazista, em uma fazenda da região. Determinado a descobrir a verdade por trás das peças, Sidney investiga e busca pistas para entender a fundo o que aconteceu naquele lugar. Classificação 12 anos. Extraído de <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-244786/> Acesso em 15dez2024.

Página 19. Indicação de links de podcasts e sites sobre história, ensino de história e direitos humanos.

História em Meia Hora: <https://open.spotify.com/show/6uscSyqp0q7Cb0uoEujgL8>

História FM: <https://pt.player.fm/podcasts/Hist%25C3%25B3ria>

Estação Brasil: <https://historiapublica.sites.ufsc.br/podcasts/>

História Preta: <https://podcasts.apple.com/br/genre/1487>

Café História: <https://www.cafehistoria.com.br/>

Estudos Medievais: <https://guiamedieval.webhostusp.sti.usp.br/podcast/>

História Pirata: <https://open.spotify.com/show/2G6ahjQVUjZod8LsfPYVRq?si=HBGYP3dVTa-KAc-JBba0ag&nd=1>

Atlântico Negro: <https://linktr.ee/atlanticonegro>

HH Magazine: <https://open.spotify.com/show/15we5gyBtNKGMXbHcCzYvt#login>

PETCast História: <https://open.spotify.com/show/27FLmkjicv7HnaUNoASTIR#login>

Senta que lá vem História: <https://open.spotify.com/show/7ACFNZPoRJWu8NyHl5FHqa>

Mais História, por favor: <https://open.spotify.com/show/6LCO9fDgoA3SJyESAQOnWK>

Fronteiras no Tempo: <https://open.spotify.com/show/7aTAzC7gfRfHfEp9o6XSHz>

Historiadora explica, historiador explica ANPUH Brasil:
<https://open.spotify.com/show/4FpVilpc95B46GeuF3RH0y>

Colunas de Hércules: <https://open.spotify.com/show/7r4YxmmL7BYshzwqkEuRld>

Xadrez Verbal: <https://open.spotify.com/show/5uS1rMEtMHBmJhW2ruHRuH>

Medievalíssimo: <https://open.spotify.com/show/6q8iSGMjX1YJP6iqH4tBZ9>

Página 20. As crianças afirmam “racismo é crime” e seguram quadro com uma frase de Verinha Sfalsin “Não precisamos ser negros para lutar contra o racismo. Só precisamos ser humanos.” e os contatos para ligar “100” e “190” em casos de violações de direitos humanos”. Extraído de https://www.pensador.com/autor/verinha_sfalsin/ Acesso em 04 nov 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou estimular que a todos que o lerem, por meio do ensino de história, tenham contato acerca dos dados e problemas oriundos da violação dos direitos humanos de crianças num contexto de racismo estrutural, a fim de aumentar a cultura de paz, reduzir os preconceitos eurocêntricos e estimular o respeito à diversidade cultural, em especial de grupos marginalizados como os indígenas, pretos, mulheres, idosos, LGBTQI+ e pessoas idosas e com deficiência.

Além disso, o currículo de história pode ser usado pelo professor para suscitar a necessidade de um ensino de história sobre/para/por meio dos direitos humanos com a maior participação das crianças negras como sujeitas dos processos históricos, estimulando a consciência histórica, cultura da paz, a empatia histórica, o letramento racial, o pensamento crítico e as noções de alteridades e temporalidades, ressaltando-se as perspectivas antirracista, decolonial e intercultural.

O ensino de história, voltado à decolonialidade para superar o eurocentrismo e o racismo junto às crianças negras, e a educação em direitos humanos, direcionada para a cultura de paz e o respeito à diversidade cultural para reduzir os conflitos decorrentes do adultocentrismo e do racismo. O arcabouço metodológico pode contribuir para redução dos casos de violência sexual de estupro registrados que chegaram a 179.277, cuja média anual alcança cerca de 45mil vítimas, dentre as quais 62 mil são crianças de até 10 anos, isto é, quase um terço do total, com meninas representando quase 80% (oitenta por cento) destes números com a maioria dos crimes ocorridos na residência da vítima e 86% (oitenta e seis por cento) dos autores eram conhecidos das vítimas entre 2017 a 2020 (UNICEF, 2021).

Este trabalho derradeiro junto ao Programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA objetivou explicitar a aprendizagem do autor durante as aulas por quase dois anos de formação de que não existe modelo ideal de

infância, assim como não há família ideal, todos tipos de crianças e famílias devem ser respeitados em seus direitos humanos e à diversidade cultural e interculturalidade.

Além disso, o presente texto aspirou a constituir conhecimento que permita ser criticado/estudado e implementado/usado por outros profissionais da área do ensino de história nos diversos locais onde são gerados múltiplos modos de representar o passado e o relacionar com o presente, a fim de proteger os direitos humanos dos racismos e em outras interseccionalidades.

Tal trabalho final pretendeu ter natureza de abordar as três dimensões suscitadas durante o curso quais sejam: primeiramente, a busca de dados geográficos e estatísticos do contexto brasileiro e amazônico, depois debates e estudos atuais acerca dos temas analisados relativos ao ensino da História com atitudes críticas em termos de estudos e práticas adquiridas nas áreas de História do ensino da História, teoria da História, História Pública e educação das relações étnico-raciais; derradeiramente, mais não menos importante que outras duas dimensões, as possibilidades de geração e ação na área do ensino de História que possam contribuir para o aumento das discussões e das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula em termos qualitativo e quantitativo.

Os dois questionários voltados aos docentes indicaram resultados da presente pesquisa no sentido de que os professores de história na Amazônia Setentrional brasileira (especialmente Amapá e Pará), pelo menos a maioria dos que responderam aos formulários, informaram usar metodologias ativas, temas transversais como os direitos humanos, mediante perspectiva da educação antirracista e decolonial, atuando com criticidade para atender os anseios das crianças e adolescentes, enquanto sujeitos de direitos e agentes históricos.

A visita à Escola Estadual Barão do Rio Branco com a exposição da cartilha sobre ensino de história e direitos humanos contra o racismo para os estudantes das turmas de 6º a 9º anos demandou que o autor fizesse abordagens didáticas inteligíveis com exemplos ligados aos meios sociais dos jovens – filmes/histórias em quadrinhos (Besouro Azul e Pantera Negra), série (Todo mundo odeia Chris) e jogos de ficção histórica (Assassins Creed e Deus da Guerra), músicas (Pantera Negra de Emicida e Zumbi de Jorge Benjor) e danças (carimbó e samba) para indicar a pluralidade das matrizes culturais africanas, indígenas e europeias que constituíram a formação do povo brasileiro.

Os produtos didáticos/cadernos educacionais/cartilhas produzidos pelo autor, sendo um para os estudantes e outro para os professores e demais adultos, indicaram que se pode gerar conhecimento, suscitar reflexão com temas sensíveis como a violação de direitos humanos (em geral crimes ou atos infracionais) e exposição de memórias traumáticas, junto

às crianças e demais públicos de maneira plural em ambientes dentro e fora da escola, mediante indicação de documentários e filmes que tornam os conteúdos mais inteligíveis a todos.

Por fim, nota-se que a relação entre o ensino de história, como promoção dos direitos humanos das crianças (especialmente indígenas, pretas e quilombolas), e a educação decolonial pode ocorrer por meio de diversos conceitos (EH, DH, EDH), normas (CRFB, DUDH, PNDH, PNEDH, BNCC, LDBEN, ECA e EIR) e princípios que contribuem para eventual mudança da função de meros objetos de exploração nos currículos escolares e expõem o papel de sujeitos históricos e agentes sociais de transformação das mencionadas pessoas para a busca de condições mais favoráveis à vida digna das gerações presentes e futuras, uma vez que objetivaram o fomento da consciência e a empatia históricas, o pensamento crítico, a preparação para o exercício pleno da cidadania, a qualificação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento da pessoa humana para a construção de sociedades mais livres, justas e solidárias, reduzir as desigualdades regionais e sociais, a marginalização e a pobreza, e enfim, promover o bem de todos sem discriminação de cor, idade, gênero, sexo, origem, orientação sexual, religiosa ou qualquer outro tipo de preconceito.

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina. “Tesouros humanos vivos” ou quando as pessoas transformam-se em patrimônio cultural – notas sobre a experiência francesa de distinção do “mestres da arte”. In: ABREU, R.; CHAGAS, M. (ORG). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2009, p.83-96. Disponível em: http://www.reginaabreu.com/site/images/attachments/coletaneas/06-memoria-epatrimonio_ensaios-contemporaneos.pdf. Acesso em 01 dez2023.

ALLISON, Graham. **A caminho da Guerra:** os Estados e a China conseguirão escapar da Armadilha de Tucídides? Rio de Janeiro: Intrínseca, p.224-5 e 327, 2020.

ALMEIDA, Carina Santos e SILVA, Elissandra Barros da. Caminhos do saber Arukwayene nas águas da história: a emergência da historicidade Palikur em narrativas de memória. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP.** Disponível em <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracsISSN19844352Macapá,v.11,n.1,p.49,jan./jun.2018> . Acesso em 10 out 2023.

ALMEIDA, Silvio de. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Ed. Jandaíra-Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2020.

ANDRADE, Jemina de A. M.e SIMÕES, Helena C. G. Queiroz. A Educação em Direitos Humanos nas ações de extensão universitária da Amazônia amapaense. **Revista Humanidades e Inovação.** Palmas, v.7, n.15, p. 193, 2020. Extraído em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2794>. Acesso em 15 set 2023.

ARAUJO, Marlene de; GOMES, Nilma Lino. Infâncias e relações étnico-raciais: a tensa luta pela garantia de direitos em tempos antidemocráticos. In: ARAUJO, Marlene de; GOMES, Nilma Lino. **Infâncias Negras: Vivências e lutas por uma vida justa.** Petrópolis: Vozes, p.31, 65 e 156, 2023.

ARCARI, Caroline e SANTOS, Isabela. **Pipo e Fifi: Ensinando proteção contra violência sexual.** 10ª ed. Curitiba: Caqui, 2022.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família.** 3ªed. Rio de Janeiro: LTC, p.350-351, 2022.

AU-LOONG-YU. **Hong Kong em revolta:** a batalha nas ruas e o futuro da China. São Paulo: Sundermann, p. 13 e 17, 2022.

BANIWUA, Gersem. História indígena no Brasil Independente: da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada. Araucaria. **Revista Iberoamericana de Filosofia, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales.** Año 25, nº 51, p. 267, Tercercuatrimestre de 2022.

BARASH, Jeffrey Andrew. O lugar da lembrança. Reflexões sobre a teoria da memória coletiva em Paul Ricoeur. **Revista Memória em rede.** Pelotas, v.2, n. 6, p.74-75, jan/jun.2012.

BARBOSA, Gerrio; FERREIRA, Danilo; NUNES, Erivelton; PORTELLA, Alysson e FRANÇA, Michael. Desigualdades Raciais na Educação no Brasil. In: FRANÇA, Michael de e PORTELLA, Alysson (orgs). **Números da Discriminação Racial:** desenvolvimento humano, equidade e políticas públicas. São Paulo: Jandaíra, 2023, p.253-276.

BARBOSA, Tania Maria Sena e ROSA FILHO, Artur. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, v.9, n.19, jan./abr. de 2015. p. 36-61.

BARCELOS, Artur, SILVA, Adriana Fraga da e AFFONSO, Alisson (ilustrações). **O Pequeno Príncipe: uma história na África**. 2ed. Jaguarão: Yaguarú, 2023.

BARROS, Thomás Zicman de e LAGO, Miguel. **Do que falamos quando falamos de populismo**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 32, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva e CARONE, Iray (orgs). **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, p.54-55, 2014.

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos**. São Paulo: Cia das Letras, p.509, 2018.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, p. 98, 2018.

_____. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, p. 189, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 29 set 2023.

_____. **Código Penal**. Decreto-Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm Acesso em 04 nov 2024.

_____. **Estatuto da Igualdade Racial**. Lei federal n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm Acesso em 04 nov 2024.

_____. **Lei da Ação Civil Pública**. Lei 7.347/1985. Brasília, 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7347orig.htm Acesso em 04 nov 2024.

_____. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 04 nov 2024.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em 04 nov 2024.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**

Básica. Brasília, 2013. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf Acesso em 04 nov 2024.

_____. **Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania – MDHC.** Brasília, 2023. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/apos-6-anos-sem-levantamento-dados-sobre-a-politica-nacional-de-atendimento-socioeducativo-sao-divulgados-pelo-mdhc> Acesso em 04 nov 2024.

_____. **Painel de dados 2025 a 2023 da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos – ONDH.** Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania – MDHC. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/painel-de-dados> Acesso em 22 jan 2025.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).** Ministério dos Direitos Humanos - MDH. Brasília: 2018. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/ptbr/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf> Acesso em 04 dez 2024.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PDH-3)** / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2010. Disponível em <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/1002/2/Programa%20Nacional%20de%20Direitos%20Humanos%20-%20PNDH3.pdf> Acesso em 04 dez 2024.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda. **Resolução 113.** Brasília, 2006.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda. **Resolução 181.** Brasília, 2016.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda. **Resolução 191.** Brasília, 2017.

_____. Conselho Nacional de Justiça – CNJ. Portaria n. 73, de 23 de fevereiro de 2024. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2024/11/protocolo-para-julgamento-com-perspectiva-racial-2.pdf> Acesso em 15 mar 2025.

_____. **Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania – MDHC.** Brasília, 2024. Violências e violações praticadas por agentes de segurança. Disponível em: <https://observadh.mdh.gov.br/> Acesso em 04 nov 2024.

_____. **Relatório de Informações Penais – RELIPEN 1º semestre de 2024 do Ministério da Justiça e Segurança Pública – MJSP.** Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relipen/relipen-1-semester-de-2024.pdf> Acesso em 04 nov 2024.

CAIXETA, Vera Lúcia e ARRUDA, Daniel Leda de. Imagens de Mulheres indígenas no livro didático: uma abordagem decolonial. **Escritas:** Revista do curso de História de V. 15, n.1 (2023), p. 207, Araguaína SEÇÃO LIVRE.

CARMO, Claudio do. Da Memória à pós-memória: ilações políticas e a ficção literária contemporânea. **Revista do Programa de Pós-graduação em Literatura**, n. 40, ano 24, p. 182 e 184, 2015.

CARMO, P., & Campos, R. (2020). **Racismo institucional: um problema estrutural nas instituições brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, p.18 e 45, 2011.

CARVALHO, Ana Paula Comin de et al. **Desigualdades de gênero, raça etnia**. Curitiba: InterSaberes, p.144-148, 2012.

CARVALHO, Angela de e BARATTA, Mario (ilustrações). **Pescadores de sonhos**. São Paulo: Cortez, 2017.

CARVALHO, Daniel Gomes de. **Revolução Francesa**. São Paulo: Contexto, p. 138-9, 2022.

CASTRO, Alexandre de Carvalho e SANT'ANNA, Elcio. O Imaginário Radical Diante dos Racismo e Fundamentalismos: Esboço do Cenário Brasileiro Denominado Evangélico. In: CHEVITARESE, André et al (orgs). **Fundamentalismo Religioso Cristão**. Rio de Janeiro: Kline, p.222-223,2021.

CAVALCANTI, Erinaldo. A Amazônia representada nos livros didáticos de história: sobre história, narrativa e ensino. **Revista História & Ensino**. Londrina, v.26, n.2, p. 303, jul/dez.2020.

CAVALLEIRO, Eliane S. **Do silêncio do lar ao fracasso escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, p.101, 2023.

CESAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, p. 27,2020.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA -CPT. **Atlas de Conflitos na Amazônia**. Goiânia/São Paulo: Entremares, p. 21, 26, 27, 41 e 46, 2017.

COSSA, Dulcídio. **Mhamba ya ukanyi (o ritual de ukanyi): uma tradição na modernidade**. Beau Bassin: Novas edições acadêmicas, p. 97 e 127, 2019.

DAMASIO, Antonio. **Sentir e Saber: as origens da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 16, 2022.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, p. 211, 2016.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary (org). **História das Crianças no Brasil**. 3ªed. São Paulo: Contexto, p. 84-105, 2002.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais: Os perigos das telas para nossas crianças**. São Paulo: Vestígio, p. 26-30, 2021.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, p. 19, 2023.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira (org). **Educação em Direitos Humanos e Educação para a cultura de paz: luta, esperança e utopia**. Curitiba: CRV, p. 84, 2015.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. Tradução de Antônio Ziri6n e Antonio Carlos Ribeiro de Moura. São Paulo: Paulus, 2002.

D'SALETE, Marcelo. **Angola Janga: uma hist6ria de Palmares**. São Paulo: Veneta, 2017.

EFRAIME JÚNIOR, B6ia. Reflex6es sobre a sa6de mental em Mo6ambique. In: EFRAIME JÚNIOR, B6ia; MAHUMANE, Narciso; JESUS, Jaqueline de. **O que 6 sa6de mental?** Lisboa: Escolar Editora, p. 34, 2014.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 31, 2022.

FAUSTINO, Devisone; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital: por uma cr6tica hackerfanoniana**. S6o Paulo: Boitempo, p.194, 2023.

FERMIANO, Maria Belintane; SANTOS, Adriane Santarosa dos. **Ensino de Hist6ria para o fundamental 1: teoria e pr6tica**. S6o Paulo: Contexto, p. 137-261, 2014.

FIGUEIREDO, Aldrin de. Mem6rias da inf6ncia na Amaz6nia. In: DEL PRIORE, Mary (org). **Hist6ria das Crian6as no Brasil**. 3 ed. S6o Paulo: Contexto, p.344, 2002.

FIGUEIREDO, Neto P. de; CIVIDANES, Nat6lia L. O.; CAMPOS, Yone da C. M. Manifesta6es de racismo recreativo em m6dias sociais: uma avalia66o a partir de uma a66o do MP contra o modo depreciativo em que cabelos crespos de crian6as e adolescentes foram retratados em v6deos na internet. In: SARRUBBO, Mario Luiz e outros. **Minist6rio P6blico Estrat6gico Antirracista: a travessia necess6ria**. 2^a ed. Indaiatuba: Foco, p. 181-190, 2023.

FLORÊNCIO, S6nia Rampim. Pol6tica de educa66o patrimonial no IPHAN: diretrizes conceituais e a66es estrat6gicas. **Revista CPC**. S6o Paulo, n.27 especial, p.55-89, jan./jul.2019. Dispon6vel em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/159666/155800>. Acesso em 01 dez 2023.

FONSECA, Mariana Bracks. **Rainha Ginga: guerreira de Angola**. Belo Horizonte: Mariana Bracks, 2016.

F6RUM BRASILEIRO DE SEGURAN6A P6BLICA - FBSP. **Anu6rio Brasileiro de Seguran6a P6blica de 2024**. Dispon6vel em: <https://apidspace.forumseguranca.org.br/server/api/core/bitstreams/c2423188-bd9c-48459e66-a330ab677b56/content> Acesso em 10 set 2024.

F6RUM NACIONAL DE ERRADICA66O DO TRABALHO INFANTIL -FNPETI. **Trabalho Infantil no Brasil: cen6rio nacional**. Dispon6vel em <https://fnpeti.org.br/cenario/>. Acesso e 01 set 2024.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O mal-estar do patrimônio: identidade, tempo e destruição. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 28, no 55, p. 211-228, janeiro/junho 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eh/a/FqbLtvWWzbkQGZQs_b5jkrjr/?lang=pt&format=pdf Acesso em 01 dez 2023.

GUIMARÃES, Jacqueline Tatiane da Silva. Direitos humanos de crianças e adolescentes no arquipélago do Marajó/PA: desafios e possibilidades do território. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS**. Vol.13. Nº 25, p.274, Edição Especial de 2021.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. 13ed. Campinas: Papirus, 2012, p. 35-36.

HARTOG, François. Tempo e patrimônio. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, jul-dez. 2006, p. 261-273. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/vh/v22n36/v22n36a02.pdf>. Acesso em 9 dez. 2024

HOBBSAWM, Eric J. As forças da democracia. *In: A Era do Capital* (1848-1875). 11ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 147-170, 2005.

_____. A política da democracia. *In: A Era dos Impérios* (1875-1914). 8ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.125-162, 2003.

HONWANA, Alcinda. **Espíritos vivos, Tradições modernas**: possessão de espíritos e reintegração social pós-guerra no sul de Moçambique. Promédia, p. 278, 2002.

HORSLEY, Richard A. **Jesus e o Império**: o reino de Deus e a nova desordem mundial. Rio de Janeiro: Paulus, p. 10, 2004.

HUNT, Lynn. **A invenção dos Direitos Humanos**: uma história. São Paulo: Cia das Letras, p.177, 2009.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. . Rio de Janeiro, 2023. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102016.pdf> . Acesso em 20 jun 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA-IPEA. **Atlas da violência 2024**. CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samir (orgs) Brasília: Ipea FBSP 2024. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/7868-atlas-violencia2024-v11.pdf> Acesso em 20 set. 2024.

JANGO, Caroline F. **Aqui tem racismo**: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. São Paulo: Física, p. 54, 2017.

KHALED JR., Salah H. **Videogame e Violência**: cruzadas morais contra os jogos eletrônicos no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 451, 2018.

KHALIDI, Rashid. **Palestina**: um século de guerra e resistência (1917-2017). São Paulo: Todavia, p. 343, 2024.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **A arte como encantaria da linguagem**. São Paulo: Escrituras, p.125,127 e 131, 2008.

MALHEIRO, Bruno, PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter e MICHELOTTI, Fernando. **Horizontes Amazônicos: para repensar o Brasil e o mundo**. São Paulo: Rosa Luxemburgo Expressão popular, p. 194-195, 2021.

MAHUMANE, Narciso. Representação de saúde/doença (mental) da medicina tradicional. In: JÚNIOR, Bóia; MAHUMANA, Narciso; JESUS, Jaqueline de. **O que é saúde mental?** Lisboa: Escolar Editora, p. 53, 2014.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. 3ªed. São Paulo: Hucitec, p. 7-8, 2019.

MARTINEZ, Francisco. **Religiões africanas hoje: introdução ao estudo das religiões em Moçambique**. Maputo: Paulinas Editora, p. 106, 2009.

MARTINS, Adilson Luís. Gibbon – um historiador. In: SILVA, Glaydson José da e CARVALHO, Alexandre Galvão (orgs). **Como se escreve a história da Antiguidade: olhares sobre o antigo**. São Paulo: Unifesp, p. 17-28, 2020.

MARTINS, Flávio. **Curso de Direito Constitucional**. 5ªed. São Paulo: Saraiva, p. 1538, 2021.

MATOS, Yuri Matheus Araujo Pinheiro. **Como as Bigtechs Dominaram o Mundo?** Rio de Janeiro: Lumen Juris, p.181 e 190, 2024.

MATTOS, Hebe. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX)**. 3ªed.Campinas:Unicamp, p.363, 2013.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo:n-1, p. 61 e 71, 2023.

MELLO, Lizandro e SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. Poliafetividade e o Direito: (des)colonialidade, (des)juridicidade do pacto afetivo. In: TEIXEIRA, João Paulo Allain(org). **Direito, Crítica e Decolonialidade: perspectivas contemporâneas**. Andradina: Meraki, p.255256, 2021.

MIRANDA, Humberto da Silva. Aulas de História e os direitos das crianças e dos adolescentes: entre possibilidades e desafios. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 13, p. 160-178 – 2018. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/438/265> Acesso em 04 nov 2024.

MONDAINI, Marco. Direitos Humanos. In: PINSKY, Carla Basazanezi (org). **Novos temas nas aulas de história: biografias, gênero, direito humanos, cultura, alimentação, história regional, ciência e tecnologia, corpo, Meio ambiente e História integrada**. 2ed. São Paulo: Contexto, p.63, 2020.

MOYN, Samuel. **Direitos Humanos e usos da História**. São Paulo: Unifesp, p.99 -115, 2020.

MOREIRA, A. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Editora Jandaíra, p. 20, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Global, p. 95, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. 3ªed. São Paulo: Perspectivas, p.169, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma História feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, p.167, 2021.

NASCIMENTO, Deisiane Aviz e BASTOS, Sandra Nazaré. **Currículo escolar e Amazônia: formas de ver e pensar o contexto amazônico**. Revista Espaço do Currículo, v.16, n.1, p.6, 2023.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico: Os subterrâneos da linguagem do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, p.109, 2019.

NERY, Vitor Sousa Cunha. Decolonialidade e História da educação: por apontamentos epistemológicos “outros”. In: LIMA, Adriane Raquel Santana de et al(orgs). **Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas**. Curitiba: CRV, p.129-130, 2021.

NÚÑEZ, Geni. **Descolonizando afetos: experimentações sobre outras formas de amar**. São Paulo: Planeta do Brasil, p. 29, 31, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas de 1945**. Disponível em: [unicef.org/brazil](https://www.unicef.org/brazil) Acesso em 22 set 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos da criança de 1990**. Disponível em: [unicef.org](https://www.unicef.org) Acesso em 22 set 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 22 jul 2024.

PAIM, Elison Antonio; ASSUMPÇÃO, Jéssica Lícia da e SOUZA, Odair de. **Ensino de História em perspectiva intercultural: narrativas e memórias para a sala de aula**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 17, 2024.

PEREIRA, Maria Aparecida Batista e BIANCHEZZI, Clarice. **O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades em uma escola municipal de Parintins/Amazonas**. 2014. Disponível: <file:///C:/Users/RAUL%20JR/Downloads/8073-Texto%20do%20artigo-27597-1-10-20180605.pdf> Acesso em 04 nov 2024.

PERES, Érica de Sousa. **Infâncias, Negritude e Educação: perspectivas decoloniais na Amazônia**. In: ABREU, Waldir Ferreira e OLIVEIRA, Damião Bezerra (orgs). Curitiba: CRV, p. 254, 2021.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 22 ed. São Paulo: Saraivajur, p. 471-475, 2024.

RAMOS, Paulo César. **Gramática negra contra a violência de Estado: Da discriminação racial ao genocídio negro (1978-2018)**. São Paulo: Elefante, p. 27-32, 2024.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. Em bom pretuguês: Lélia Gonzalez, uma quilombola americana. In: **Livros Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010. Coleção Retratos do Brasil Negro. Recebida em 01 de novembro de 2014. Aprovada em 05 de dezembro de 2014. Disponível: <file:///C:/Users/RAUL%20JR/Downloads/25768-Texto%20do%20artigo-67175-1-1020151129.pdf> Acesso em 04 nov 2024.

RICOEUR, Paul. Arquitetura e Narratividade. **Revista Urbanisme**, 1998. Tradução por Gustavo Silvano Batista. Revista Geograficidade, v.11, n. Especial, p.152 e 159, Outono 2021.

RISSI, Rosmar e BONHEMBERGER, Marcelo. Direitos Humanos: de onde para onde? **Direito internacional dos direitos humanos I** [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI Coordenadores: Livia Gaigher Bosio Campello Maria Creusa De Araújo Borges Vladimir Oliveira da Silveira – Florianópolis: CONPEDI, 2020. Disponível em: <http://site.conpedi.org.br/publicacoes/olpbq8u9/14uzv544/0829swYM4p3g3T2S.pdf> Acesso em 04 nov 2024.

RIVITTI, Renata L. M. L. de O.; SILVA, Sirleni F. A Primeira Infância das Crianças Negras. In: SARRUBBO, Mario Luiz e outros. **Ministério Público Estratégico Antirracista: a travessia necessária**. 2ª ed. Indaiatuba: Foco, p. 331-350, 2023.

ROCHA, François e. O Pacto Nacional do Judiciário pela Equidade Racial: transversalidade com objetivo do desenvolvimento sustentável - ODS10 da Agenda 2030 da ONU. In: BOMFIM, Daiesse Quênia Jaala Santos (coord). **Reflexões acerca do papel dos setores público e privado**. Belo Horizonte: Fórum, p. 208-209, 2023.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Bolsonarismo: Da guerra cultural ao terrorismo doméstico, Retórica do ódio e dissonância cognitiva coletiva**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 32-54, 2023.

RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. São Paulo: Boitempo, p.312, 2022.

RODRIGUES, João Paulo Pacheco. Memória e cultura popular: narrativas sobre a Cavalcada em louvor a São Sebastião. **Cadernos de História**. Belo Horizonte, v.23, n. 38, p.134-135, Dezembro de 2022.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, p. 15, 2010.

SACCO, Joe. **Palestina: uma nação ocupada**. 3ed. São Paulo: Conrad, 2004.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. O bem-viver e o ubuntu das crianças quilombolas. Apud GOMES, Nilma Lino e ARAÚJO, Marlene de (orgs). **Infâncias Negras: Vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, p.86-87, 2023.

SANTOS, Elisiane. **Crianças Invisíveis: trabalho infantil nas ruas e racismo no Brasil**. Veranópolis: Freiriano, p.179, 2020.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **História da África e do Brasil afrodescendente**. Rio de Janeiro: Pallas, p. 10, 2017.

SARDINHA, Antonio Carlos; SILVA, David Junior de Souza e DINIZ, Raimundo Erundino Santos. (orgs). Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisas. In: SARDINHA, Antonio Carlos; SILVA, David Junior de Souza e DINIZ, Raimundo Erundino Santos. **Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: Apontamentos Epistemológicos e Teóricos para uma Pedagogia da Memória**. Macapá: UNIFAP, p.34, 2022.

SARRAF, Agenor Pacheco. **Marajó - O coração da Amazônia: afroindígenas e agostinianos em práticas interculturais no regime das águas**. Manaus: Valer, p.325, 2024.

SATHLER, André Rehbein e outros. **200 termos para entender direitos humanos**. Brasília: Câmara, p.137-8, 203-4 2024.

SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA – Senasp do Ministério da Justiça e Segurança Pública - MJSP. **Estatísticas de registro de ocorrência de violência sexual Infanto-juvenil parcial de 2024**. Extraído: <https://www.gov.br/secom/ptbr/assuntos/noticias/2024/05/operacao-de-combate-ao-abuso-sexual-infantil-resgata-163criancas-e-adolescentes>. Acesso em 21 jul 2024.

SIMONIA, Ligia T. Lopes.; SILVA, Ana Cristina Rocha; MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio (ORG). **História, arqueologia e educação museal: patrimônio e memórias**. Teresina-

PI: EDUFPI, 2021. p. 491-534. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/EDUFPI/edufpi_2/Livro_completo_6ago2021.pdf Acesso em 01 dez 2023.

SILVA, Ana Cristina Rocha. Patrimônio arqueológico e desenvolvimento no PAE Maracá: contribuições da museologia social. In: FARIAS JÚNIOR, José Petrúcio de; SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites**. Educação. Porto Alegre, v.36, n.1, 15 fev.2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12315/8740> [Acesso em 02 abril 2023]

SILVA JUNIOR, Raul Sousa. O Currículo de História como Promoção dos Direitos Humanos das Crianças Negras à Memória e à Produção de Identidade. In: SOUSA SILVA, David

Junior de; PEREIRA, Marcos Paulo Torres e WOSNIAK, Fabio. **Em toda casa há um griot: história, memória e currículo**. Macapá: UNIFAP, p. 183-200, 2024.

SOARES, Vitor. Yasuke, o samurai negro. Podcast **História em Meia Hora**. 15 de mar 2025. Disponível em <https://open.spotify.com/episode/6aqOmVwUIJeLAOXhI5Rj24?si=OaWBygbuRKCcixYkthUJw> Acesso em 15 mar 2025.

SODRÉ, Muniz. **O Fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional**. Petrópolis: Vozes, p.244-245, 2023.

SOUSA, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós e COLARES, Anselmo Alencar. Amazônia Brasileira: educação e contexto. **Revista Amazônida**. v. 7, n.1, 2022. Disponível em <file:///Users/raulsousasilvajunior/Downloads/AMAZ%C3%94NIA+BRASILEIRA.pdf> Acesso em 24 jun 2024.

SOUSA, Ivaldo da Silva. **A lei 10.639/2003: comparação entre escola quilombola e urbana**. Macapá: Cromoset, p.179, 2023.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 53, 2021.

SPIEGELMAN, Art. **Maus: a história de um sobrevivente**. São Paulo: Companhia de Letras, 2009.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”**. 6ª ed. Porto Alegre: L&PM, p.111-112, 2020.

STEARNS, Peter N. **A infância**. São Paulo: Contexto, p.212, 2006.

SUASSUNA, Ariano. **Almanaque Armorial**. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, p.160, 2008.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu, 2020, p. 134.

VISACRO, Alessandro. **Guerra Irregular: terrorismo, guerrilha e movimentos de resistência ao longo da história**. São Paulo: Contexto, p. 281-288, 2021.

UNICEF. **Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**. p.5-6. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letalsexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf>>. Acesso em 20 nov 2024.

WEST, Cornel. **Questão de raça**. 2ª ed. São Paulo: Companhia de bolso, p.137, 2021.

- WHEWELL, Tim. **O que aconteceu no 'genocídio esquecido' da Alemanha na Namíbia, reconhecido após mais de um século**. Namíbia. 29 maio 2021. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57292909> . Acesso em 04 nov 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERGUNTAS AOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

1. Leciona história em escola () estadual; () federal; () municipal; () privada.
2. Condição do vínculo profissional com a escola () professor efetivo; () professor temporário ou substituto ; () CLT.
3. Leciona em quais turmas de? () 1 a 4 anos do ensino fundamental; () 5 a 9 anos do ensino fundamental; () ensino médio; () Educação Para jovens e adultos; () Educação profissional.
4. Tempo de prática como professor de História: () 1 a 10 anos; () 11 a 20 anos; () a partir de 21 anos.
5. Na escola onde leciona hoje, você considera que a relação entre a comunidade, os professores e a direção é : () ruim; () boa; () razoável; () ótima; () excelente.
6. Você considera a estrutura física e pedagógica da escola onde leciona: () ruim; () boa; () razoável; () ótima; () excelente.
7. Você já participou de curso (s) em Ensino de História voltado para educação em direitos humanos? () sim; () não.
8. Você já participou de curso(s) em Ensino de História voltado para estudo das relações étnico-raciais? () sim; () não.
9. Quais são os recursos didáticos ou instrumentos para o ensino dos conteúdos disciplinares de História adotados em sala de aula por você? () documentários; () filmes; () gravuras; () livro didático; () mapas; () textos.
10. Você desenvolve alguma prática pedagógica para o ensino de História em sua escola com abordagens ou trabalhos inter e/ou transdisciplinares? () Sim (Pedagogia de projetos/ Tema gerador/ Uso de músicas e vídeos); () Não.
11. Você desenvolve metodologias ativas em sala de aula? () Sim; Qual(is)?
 () Aprendizagem baseada em problemas; () Aprendizagem baseada em projetos; () Sala de aula invertida; () Gamificação;
 () Ensino híbrido; () Estudo de caso; () Seminários; () Aprendizagem

cooperativa; () Aprendizagem baseada em equipe;
 () Roda de conversa; () Dramatizações e interpretações musicais; () Oficina;
 () Não.

12. Você usa elementos das culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas presentes nas realidades dos discentes para os contextualizar aos conteúdos da disciplina História em sala de aula?
 () Sim. () Não.
13. Como é a situação ideológica de sua docência em relação aos direitos humanos DH?
 () favorável; () contrário.
14. Como é a situação ideológica de sua docência em relação ao racismo?
 () racismo é problema mais estrutural/institucional;
 () racismo é um problema mais individual.
15. Já percebeu alguma ocorrência de violação de direitos humanos e/ou racismo em sala de aula no período de 2018 a 2023?
 () Sim; () Não.
16. Já realizou algum projeto em Direitos humanos ou de combate ao racismo?
 () Sim; () Não.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Estudo: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COM OS DIREITOS HUMANOS
 NO ENSINO DE HISTÓRIA: COMBATE AO RACISMO JUNTO A INFÂNCIAS NA
 AMAZÔNIA SETENTRIONAL**

Pesquisador Responsável: RAUL SOUSA SILVA JUNIOR
Professora Doutora Orientadora: Jacqueline Guimarães
Email: raulsousasilvajunior@gmail.com
Contato whatsapp(96)98143-4522

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou pesquisa para esclarecê-lo. A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é compreender os desafios do currículo de história como promoção dos direitos humanos à memória e à produção de identidade contra o racismo na infância para que professores e estudantes possam identificar e descrever os

apagamentos e subalternizações de grupos não brancos, estimulando a leitura de textos e a implementação de atividades e projetos que exponham o protagonismo histórico de grupos sociais como indígenas, mulheres, negros e quilombolas, cujas dificuldades estão presentes nas experiências sociais extra e intraescolares.

A presente pesquisa tem como justificativa suscitar que o estudo do ensino de história – EH e a educação em direitos humanos -EDH, como instrumento em face do racismo na infância, tem passado por contexto em que as polarizações políticopartidárias que envolveram gestões de três diferentes presidentes da República no Brasil, bem como gerado percepções de tempo histórico e experiências/situações de violação destes direitos em si e em outrem, cujo contexto produz conflitos e narrativas em sala de aula no que diz respeito ao racismo etnocêntrico e seus efeitos no currículo de história.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: consulta, leitura e preenchimento de questionário e termo de consentimento livre e esclarecido, cuja média de tempo depende de cada pessoa de dez a vinte minutos, sem necessidade de receber visita do pesquisador.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são lembrar de que se manterá o sigilo de nomes dos participantes e que a quebra de tal confidencialidade ou sigilo de dados pode ocorrer em qualquer pesquisa, desde já afirmando este pesquisador que busca resguardar a identidade e demais dados dos professores participantes, conforme a Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são dados a serem destinados para pesquisa de conclusão da dissertação de Mestrado em Ensino de História junto à Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, cujos benefícios indiretos podem ser participação do pesquisador em eventos promovidos pela Coordenação Nacional ou Estadual do Programa PROFHISTÓRIA. Informa-se que sua participação nesta pesquisa não traz benefícios diretos aos participantes, mas, busca contribuir para o aumento do conhecimento sobre o tema estudado e, se aplicável, poderá ajudar futuros pesquisadores.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao vínculo institucional ou avaliação curricular que você recebe ou possavir a receber na instituição de ensino.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos. Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a) , resultante de sua participação na pesquisa, o(a)Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexos causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos das áreas de ensino de história, direitos humanos e estudos das relações étnico-raciais, publicar em revista científica brasileira e/ou internacional. Por ocasião da

publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação. Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador RAUL SOUSA SILVA JUNIOR, o mesmo cadastrado na Plataforma Brasil, pelo telefone 96 98143-4522, endereço profissional Av. FAB, 091, 68900-073, cidade Macapá - AP. Telefone funcional (96) 3212-5196. Código INEP: 16002067, e/ou pelo e-mail raulsousasilvajunior@gmail.com ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNIFAP COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA; UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. REITORIA: gabinete.reitoria@unifap.br.

ASSESSORIA: assessoria@unifap.br. ENDEREÇO: Rodovia Josmar Chaves Pinto - KM 02, 68903-419. CNPJ: 34.868.257/0001-81. Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do (a) Sr.(a) e a outra para o pesquisador.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COM OS DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: COMBATE AO RACISMO JUNTO A INFÂNCIAS NA AMAZÔNIA SETENTRIONAL**

<hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> Assinatura do participante	- L L
---	-------

Eu, **RAUL SOUSA SILVA JUNIOR**, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3e IV.4, da Resolução nº466/2012 Lei Geral de Proteção de Dados -LGPD.

<hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> Assinatura do Pesquisador	- L L
--	-------

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PÓS-CARTILHA AOS PROFESSORES

1. **Você fez a leitura da cartilha sobre Ensino de História e Direitos Humanos?**
(☐) Sim; (☐) Não
2. **Você já presenciou uma das práticas de racismo em sala de aula?**
(☐) Sim; (☐) Não
3. **Você usa no ensino de História os direitos humanos para combate ao racismo para os estudantes em sala de aula?** (☐) Sim; (☐) Não
4. **Você considerou o teor da cartilha relevante para sua prática de ensino de História?**
(☐) Sim; (☐) Não
5. **Você usa metodologias ativas e a perspectiva decolonial (crítica ao eurocentrismo e destaque às culturas africanas e indígenas)?**
(☐) Sim; (☐) Não
6. **Você tem interesse de desenvolver projetos audiovisuais ou divulgar a cartilha lida na escola em que atua?**
(☐) Sim; (☐) Não.

**APÊNDICE D – CARTILHA ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS NO
COMBATE AO RACISMO PARA OS PROFESSORES**



APRESENTAÇÃO

Nesta cartilha, apresentam-se questões relativas ao ensino da história com direitos humanos para uma educação antirracista, produto educacional elaborado durante pesquisa de mestrado PROFHISTORIA junto a Universidade Federal do Amapá-UNIFAP. Assim, pensada tal cartilha em linguagem direta e simples, cujo objetivo é informar professores e demais pessoas da comunidade escolar sobre os temas.

1

O QUE SÃO DIREITOS HUMANOS?

Segundo o UNICEF, são normas internacionais que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos, individualmente ou na vida em sociedade, bem como sua relação com o Estado e as obrigações que o ente estatal tem em relação a eles.

Instituídos na declaração Universal de direitos humanos pela ONU em 1948, inclusive o Brasil é signatário.

Extraído do <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em 15dez2024.



2

Quais são os direitos humanos das crianças e adolescentes?

Direito à vida e à saúde, Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer

Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, Direito à alimentação

Direito à convivência familiar e comunitária, Direito à profissionalização e à proteção no trabalho

Direito à proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza

Convenção sobre os direitos da criança
Decreto nº 99.710/1990.
Extraído do: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm Acesso em 15dez2024.e

3



Toda criança ou adolescente tem direitos legais e proteção plena. A garantia está na lei, mas a aplicação e a efetividade depende de nós adultos que: criamos, participamos ou executamos as políticas públicas.
(Valmário Silva)

Extraído do <https://www.pensador.com/frase/MjgxNzY0Ng/> Acesso em 15dez 2024.

4

Qual a relação do ensino de história com os direitos humanos?

O ensino de história permite que se possa entender o surgimento dos direitos humanos antes da normatização internacional nos conflitos sociais ocorridos desde o século XVII até a primeira metade do século XX (Revoluções inglesa, americana, francesa, haitiana, de 1848 e russa).

Além disso, a normatização dos direitos humanos, no período pós-segunda Guerra Mundial, ocorreu por meio de movimentos sociais oriundos da Revolução Chinesa, dos conflitos anticoloniais africanos e asiáticos, movimentos de 1968 (lutas por direitos civis de indígenas, mulheres, negros e LGBTQI+) e as redemocratizações latino-americanas.

5

COMO O RACISMO ESTÁ PRESENTE NA SOCIEDADE ?

EXISTEM ALGUNS TIPOS DE RACISMOS:
ESTRUTURAL, INSTITUCIONAL, AMBIENTAL, RECREATIVO E INDIVIDUAL.



O jantar no Brasil, de Debret.

Extraído de: saibahistoria.blogspot.com/2018/10/
Acesso em 15 dez 2024

O primeiro se refere, por exemplo, à exclusão ou redução acentuada do número de negros das principais funções políticas e econômicas em determinado país em razão da cor da pele.

O segundo se configura quando tal exclusão abrange determinada instituição, como exemplo uma escola pública ter um número pequeno de professores negros, mas ter quase todos trabalhadores da limpeza de cor negra.

O ambiental se exemplifica com ribeirinhos residentes nas margens de rio amazônico tendo a fauna fluvial e as moradias destruídas pelos despejos de lixo industrial e queimadas. O racismo recreativo é o que ocorre quando se usa o humor para estereotipar ou realçar características negativas na vítima.

Enfim, o racismo individual pode configurar crime, por exemplo, quando um indivíduo impede o acesso de um negro que pretendia comprar uma roupa em loja de luxo em shopping center.

6

*PRINCIPAIS NORMAS INTERNACIONAIS E BRASILEIRAS
QUE PROTEGEM OS DIREITOS HUMANOS DAS CRIANÇAS
CONTRA O RACISMO*

*Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 - DUDH,
Declaração Americana de Direitos Humanos - DADH, Convenção
Internacional dos Direitos da Criança - CIDC.*

*Convenção Internacional de combate ao racismo, Convenção de San Jose
da Costa Rica, Constituição da República, Estatuto da Criança
e do Adolescente e Estatuto da Igualdade racial.*

7



• Agência especializada da ONU que atua em diversas áreas, como educação, ciência e cultura - *UNESCO*,

• Comissão Interamericana de Direitos Humanos - *CIDH*

• Corte Internacional de Justiça - *CIJ*, Conselho de Direitos Humanos - *CDH/ONU*

• Corte Interamericana de Direitos Humanos - *Corte IDH*

• Fundo das Nações Unidas para a Infância - *UNICEF*

• ONU- Organização das Nações Unidas

• Tribunal Penal Internacional - *TPI*

8



QUAIS SÃO OS ÓRGÃOS PÚBLICOS QUE DEFENDEM OS DIREITOS HUMANOS DAS CRIANÇAS NO BRASIL?

- ✓ Advocacia Geral da União e as Procuradorias Gerais dos Estados
- ✓ Conselhos Tutelares, Conselhos estaduais - CEDCA, municipais - CMDCA e Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente - CONANDA
- ✓ Defensorias Públicas dos Estados - DPE e da União - DPU, Delegacias de Polícia civil de crimes contra crianças e adolescentes, escolas, Juizados da Infância e Juventude,
- ✓ Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania - MDHC, Ministério da Igualdade Racial - MIR,
- ✓ Ministérios Públicos dos Estados - MPE e da União - MPU e Varas da Infância e juventude”.
- ✓ Ouvidorias de órgãos públicos, Polícias Militares e Polícias técnicas.

9

O Direito das Crianças

Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.

Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.

Mas criança também tem
O direito de sorrir.
Correr na beira do mar,
Ter lápis de colorir...

Ver uma estrela cadente,
Filme que tenha robô,
Ganhar um lindo presente,
Ouvir histórias do avô.

Descer do escorregador,
Fazer bolha de sabão,
Sorvete, se faz calor,
Brincar de adivinhação.

Morango com chantilly,
Ver mágico de cartola,
O canto do bem-te-vi,
Bola, bola, bola, bola!

Lamber fundo da panela
Ser tratada com afeição
Ser alegre e tagarela
Poder também dizer não!

Carrinho, jogos, bonecas,
Montar um jogo de armar,
Amarelinha, petecas,
E uma corda de pular.

Um passeio de canoa,
Pão lambuzado de mel,
Ficar um pouquinho à toa...
Contar estrelas no céu...

Ficar lendo revistinha,
Um amigo inteligente,
Pipa na ponta da linha,
Um bom dum cachorro quente.

Festejar o aniversário,
Com bala, bolo e balão!
Brincar com muitos amigos,
Dar pulos no colchão.

Livros com muita figura,
Fazer viagem de trem,
Um pouquinho de aventura...
Alguém para querer bem....

Festinha de São João,
Com fogueira e com bombinha,
Pé-de-moleque e rojão,
Com quadrilha e bandeirinha.

Andar debaixo da chuva,
Ouvir música e dançar.
Ver carreira de saúva,
Sentir o cheiro do mar.

Pisar descalça no barro,
Comer frutas no pomar,
Ver casa de João-de-Barro,
Noite de muito luar.

Ter tempo pra fazer nada,
Ter quem penteie os cabelos,
Ficar um tempo calada...
Falar pelos cotovelos.

E quando a noite chegar,
Um bom banho, bem quentinha,
Sensação de bem-estar...
De preferência um celinho.

Uma caminha macia,
Uma canção de ninar,
Uma história bem bonita,
Então, dormir e sonhar...

Embora eu não seja rei,
Decreto, neste país,
Que toda, toda criança
Tem direito a ser feliz!!!

Ruth Rochay

(Extraído de <https://www.tudoopoema.com.br/ruth-rocha-o-direito-das-criancas/> Acesso em 15dez2024).

10

Você sabia?

Mais de 5,2 mil violações de racismo e injúria racial foram registradas pelo disque 100 em 2024.

Dados divulgados pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania(MDHC) no site www.gov.br Acesso em 15dez 2024.

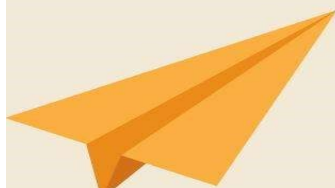
Cerca de 64% dos brasileiros relatam que o racismo começa no ambiente escolar.

Levantamento divulgado pelo IPEC e Projeto SETA no site oglobo.globo.com Acesso em 15dez2024.

O crime de Estupro de vulnerável apresenta, como as maiores vítimas no Brasil, as meninas negras de até 13 anos. Veja o perfil das vítimas:

- 88,2% são do sexo feminino
- 61,6% tem até 13 anos
- 52,2% são negras
- 76% eram vulneráveis

Extraído do g1.globo.com/politica/noticia/2024/07/18/meninas-negras-de-ate-13-anos-sao-maiores-vitimas-de-estupro-no-brasil-crime-cresceu-915percent-em-13-anos.ghtml Acesso em 15dez2024.



ECA



Criança negra castigada

Extraído do www.historiadealagoas.com.br/escravidao-em-alagoas-e-os-escravos-castigados.html Acesso em 15 dez 2024.

O art. 5º do Estatuto da criança e adolescente dispõe que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.”

Extraído https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8069.htm Acesso em 15 dez 2024.

O art. 265-A do Estatuto da criança e adolescente dispõe que “O poder público fará periodicamente ampla divulgação dos direitos da criança e do adolescente nos meios de comunicação social. Parágrafo único. A divulgação a que se refere o caput será veiculada em linguagem clara, compreensível e adequada a crianças e adolescentes, especialmente às crianças com idade inferior a 6 (seis) anos.”

Extraído https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8069.htm Acesso em 15 dez 2024.



12

Racismo \neq Bullying

Bullying é um tipo de violência que é praticado no ambiente escolar (da educação básica ao pós-doutorado), em clubes ou em agremiações recreativas. Bullying não é o termo usado para definir a agressão física ou psicológica, xingamento, violência, ameaça ou exclusão contínuos que acontecem no trabalho.

Em contrapartida, o racismo é uma agressão (física e/ou psicológica, recorrente ou não) com base em características de cor, raça ou etnia da vítima, que pode acontecer em qualquer lugar e ser praticado por qualquer pessoa.

Extraído de g1.globo.com/educacao/noticia/2024/04/29/racismo-na-escola-entenda-quais-as-consequencias-para-os-envolvidos.ghtml Acesso em 15 dez 2024.

13



cyberbullying

O cyberbullying é definido como intimidação, mediante ameaças de violência física ou psicológica ou de discriminação ou ações verbais, morais, sexuais, sociais, individualmente ou em grupo, de modo sistemático virtual, que pode ocorrer por meios de redes sociais, aplicativos, jogos online, ou qualquer outro meio digital.

De acordo com a Lei nº 14.811/2024, o Cyberbullying é crime no Brasil com pena de 2 a 4 anos de reclusão e multa.

Extraído de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm Acesso em 15 dez 2024.



14

DIREITOS HUMANOS E ALGUNS DEVERES DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO

Os currículos da educação básica devem ter conteúdos relativos ao direitos humanos e a prevenção de todos os modos de violências contra criança, o adolescente e a mulher, como o temas transversais, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a distribuição e geração de material didático conforme o nível de ensino.

Estabelecer ações voltadas para a cultura da paz no ambiente escolar.

Notificar ao Conselho Tutelar a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% do permitido por Lei.

Informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso os responsáveis legais, acerca da frequência e rendimento estudantil, bem como sobre a execução sobre a proposta pedagógica escolar

Promover no âmbito da escola estratégias de combate e prevenção ao uso ou dependência de entorpecentes.

Promover medidas de combate e prevenção a todos os tipo de violências, especialmente o bullying nas escolas.

Artigo 12, Incisos VII a XI e Artigo 26, §9º, da Lei federal 9394/1996. Extraído do planalto.gov.br Acesso em 15 dez 2024.

15

PRÁTICAS PARA COMBATER O RACISMO E A VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS

- ✓ Ler e estudar outras culturas (pluralidade cultural).
- ✓ Diálogos abertos em ambiente escolar (críticidade e liberdade de pensamento).
- ✓ Reconhecer o outro mesmo em suas diferenças com apreço social e respeito (cultura de paz).
- ✓ Apoiar os movimentos antirracistas (noticiar discursos de ódio).
- ✓ Promover a inclusão e a representatividade (equidade racial/social).
- ✓ Comunicar os racismos aos órgãos públicos responsáveis (cidadania plena).
- ✓ Apoiar uma vítima (como testemunha ou comunicante aos pais ou responsáveis legais).



16

Indicação de links de podcasts e sites sobre história, ensino de história e direitos humanos.

Atlântico Negro: <https://linktr.ee/atlanticonegro>

Café História: <https://www.cafehistoria.com.br/>

Colunas de Hércules: <https://open.spotify.com/show/7r4YxmmL7BYshzwqkEuRld>

Estação Brasil: <https://historiapublica.sites.ufsc.br/podcasts/>

Fronteiras no Tempo: <https://open.spotify.com/show/7aTAzC7gfRfHfEp9o6XSHz>

HH Magazine: <https://open.spotify.com/show/15we5gyBtNKGMXbHcCzYvt#login>

Historiadora explica, historiador explica ANPUH Brasil:
<https://open.spotify.com/show/4FpViIpc95B46GeuF3RH0y>

História em Meia Hora: <https://open.spotify.com/show/6uscSyqp0q7Cb0uoEujgL8>

História FM: <https://pt.player.fm/podcasts/Hist%25C3%25B3ria>

História Preta: <https://podcasts.apple.com/br/genre/1487>

Estudos Medievais: <https://guiamedieval.webhostusp.sti.usp.br/podcast/>

História Pirata: <https://open.spotify.com/show/2G6ahjQVUjZod8LsfPYVRq?si=HBGYP3dVTa-KAc-JBba0ag&nd=1>

Mais História, por favor: <https://open.spotify.com/show/6LCO9fDgoA3SJyESAQOnWK>

Medievalíssimo: <https://open.spotify.com/show/6q8iSGMjX1YJP6iqH4tBZ9>

PETCast História: <https://open.spotify.com/show/27FLmkjiev7HnaUNoASTIR#login>

Senta que lá vem História: <https://open.spotify.com/show/7ACFNZPoRJWu8NyHl5FHqa>

Xadrez Verbal: <https://open.spotify.com/show/5uS1rMEtMHBmJhW2ruHRuH>



- ✓ Provocar que o sistema judiciário aplique a lei de modo correto, educando os magistrados acerca da gravidade da discriminação racial (Noticiar as Corregedorias judiciárias e o Conselho Nacional de Justiça acerca das condutas racistas de magistrados).
- ✓ Fomentar debate público junto à mídia, órgãos do sistema de justiça e segurança pública e redes sociais que também desempenham papéis relevantes, usando o poder para divulgação ampla e rápida das informações na sociedade, por exemplo de que o humor racista é incompatível com uma sociedade democrática comprometida com a igualdade racial.
- ✓ Controle do uso da força pelas polícias por meio de protocolos e treinamentos teóricos e práticos, como a utilização de câmeras durante operações ou atendimento de ocorrências e presença de conteúdos sobre Direitos Humanos ministrados por civis nos centros de aperfeiçoamentos das corporações militares.





INDICAÇÃO DE DOCUMENTÁRIOS E FILMES SOBRE DIREITOS HUMANOS E RACISMOS



LUTA POR JUSTIÇA
Sinopse
Não recomendado para menos de 14 anos

Em Luta por Justiça, Bryan Stevenson (Michael B. Jordan) é um advogado recém-formado em Harvard que abre mão de uma carreira lucrativa em escritórios renomados da costa leste americana para se mudar para o Alabama e se dedicar a prisioneiros condenados à morte que jamais receberam assistência legal justa. Ao chegar lá, Bryan se depara com o caso de Walter McMillian (Jamie Foxx), um homem negro falsamente acusado de um assassinato, mas que nunca teve uma defesa apropriada por conta do preconceito racial na região.

Extraído www.adorocinema.com/filmes/filme-239735/ Acesso em 15dez2024.



12 Anos de Escravidão
Sinopse
Não recomendado para menos de 14 anos

1841. Solomon Northup (Chiwetel Ejiofor) é um escravo liberto, que vive em paz ao lado da esposa e filhos. Um dia, após aceitar um trabalho que o leva a outra cidade, ele é sequestrado e acorrentado. Vendido como se fosse um escravo, Solomon precisa superar humilhações físicas e emocionais para sobreviver. Ao longo de doze anos ele passa por dois senhores, Ford (Benedict Cumberbatch) e Edwin Epps (Michael Fassbender), que, cada um à sua maneira, exploram seus serviços.

Extraído www.adorocinema.com/filmes/filme-239735/ Acesso em 15dez2024.



CORES E BOTAS
Sinopse
Classificação livre

Joana tem um sonho comum a muitas meninas dos anos 1980: ser Paqueta. Sua família é bem sucedida e a apola em seu sonho. Porém, Joana é negra, e nunca se viu uma paqueta negra no programa da Xuxa.

Extraído de <https://cinemahistoriaeducacao.com/cinema-e-historia/historia-da-africa/cores-e-botas/> Acesso em 15dez2024



Menino 23: Infâncias Perdidas no Brasil, de Belisario Franca
Sinopse
Não recomendado para menos de 12 anos

O professor de História Sidney Aguilar descobre durante uma aula, por intermédio de uma aluna, algo assustador: tijolos marcados com a suástica, o símbolo nazista, em uma fazenda da região. Determinado a descobrir a verdade por trás das peças, Sidney investiga e busca pistas para entender a fundo o que aconteceu naquele lugar..

Extraído de <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-244786/> Acesso em 15dez2024.





RACISMO É CRIME

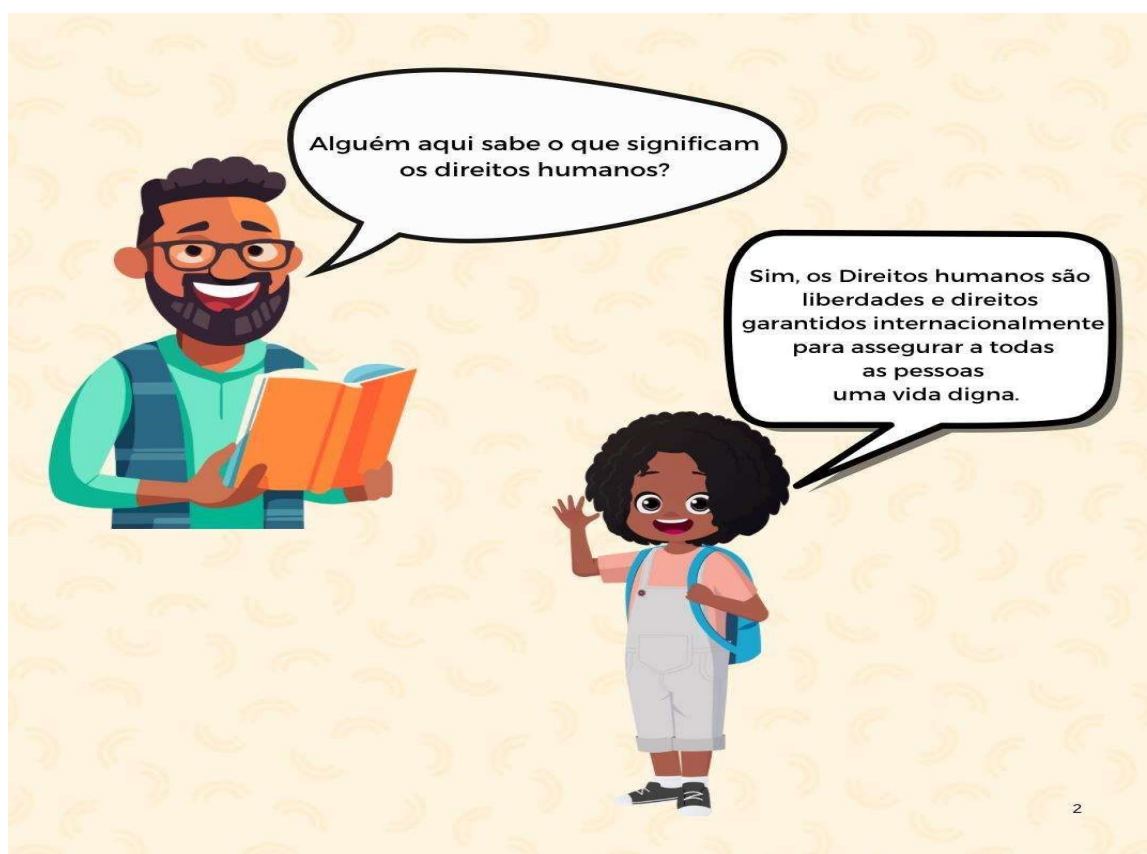
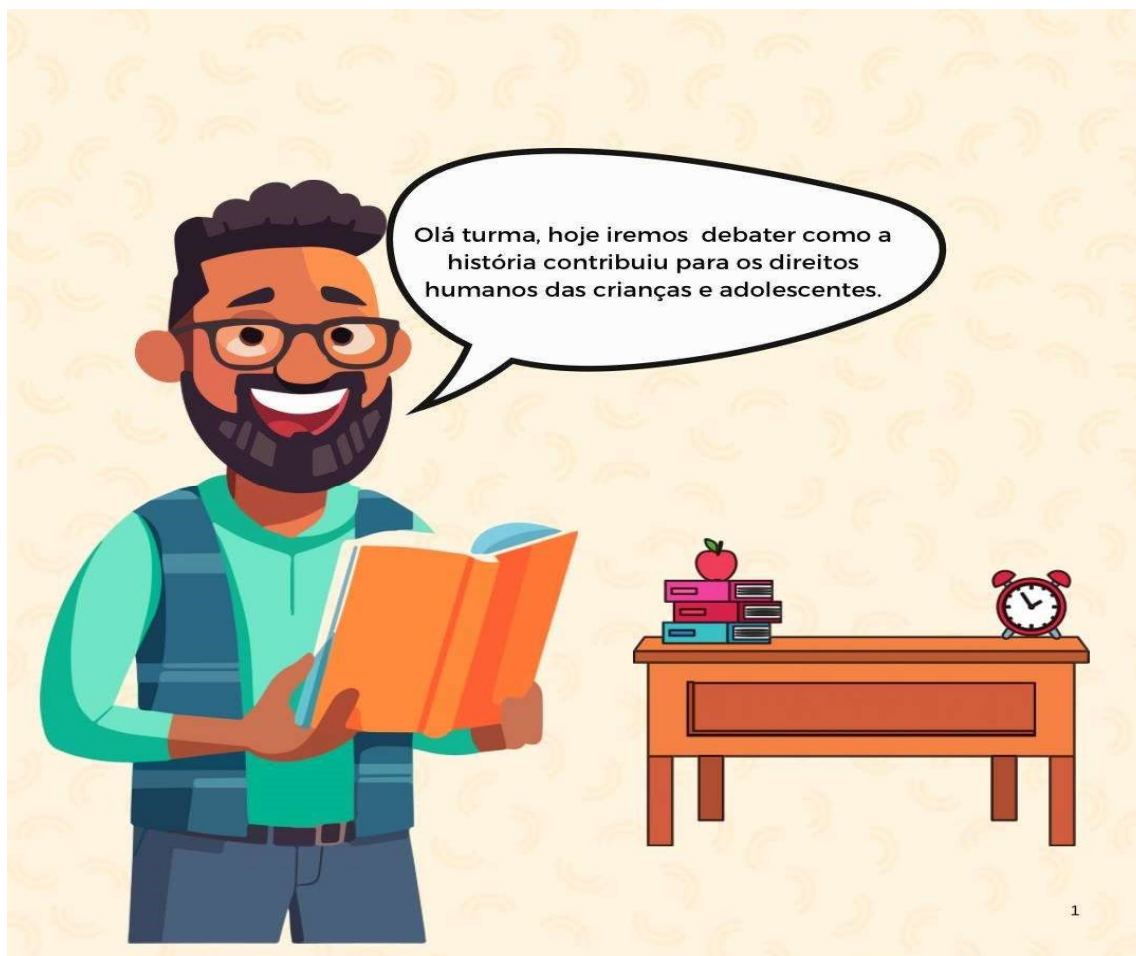
“Não precisamos ser negros para lutar contra o racismo. Só precisamos ser humanos.”
Verinha Sfalsin

Extraído de https://www.pensador.com/autor/verinha_sfalsin/
Acesso em 04 nov 2024.

 **LIGUE 100**
 **LIGUE 190**

**APÊNDICE E - CARTILHA ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS
NO COMBATE AO RACISMO PARA OS ESTUDANTES**







E como o racismo está presente na sociedade?

Aline, existem alguns tipos de racismos: estrutural, institucional, ambiental e individual.


O primeiro se refere, por exemplo, à exclusão ou redução acentuada do número de negros das principais funções políticas e econômicas em determinado país em razão da cor da pele.

O segundo se configura quando tal exclusão abrange determinada instituição, como exemplo uma escola pública ter um número pequeno de professores negros, mas ter quase todos trabalhadores da limpeza de cor negra.

O ambiental se exemplifica com ribeirinhos residentes nas margens de rio amazônico tendo a fauna fluvial e as moradias destruídas pelos despejos de lixo industriais e queimadas.

bem como o individual pode configurar crime, quando um indivíduo impede o acesso de uma criança negra que pretendia comprar uma roupa em loja dentro de shopping center tão somente pela cor.









Professor, quais são as principais normas internacionais e brasileiras que protegem os direitos humanos das crianças contra o racismo?

Então, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 - DUDH, Declaração Americana de Direitos Humanos - DADH, Convenção Internacional dos Direitos da Criança - CIRC, Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, Convenção Americana de Direitos Humanos - CADH, Constituição da República - CR, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei de Cotas e Estatuto da Igualdade racial.

6

O RACISMO RECREATIVO É O PRATICADO COMO “BRINCADEIRA” OU USO DE APELIDO QUE RIDICULARIZA OU HUMILHA UMA PESSOA AO DESTACAR SUAS DIFERENÇAS FÍSICA OU CULTURAL.

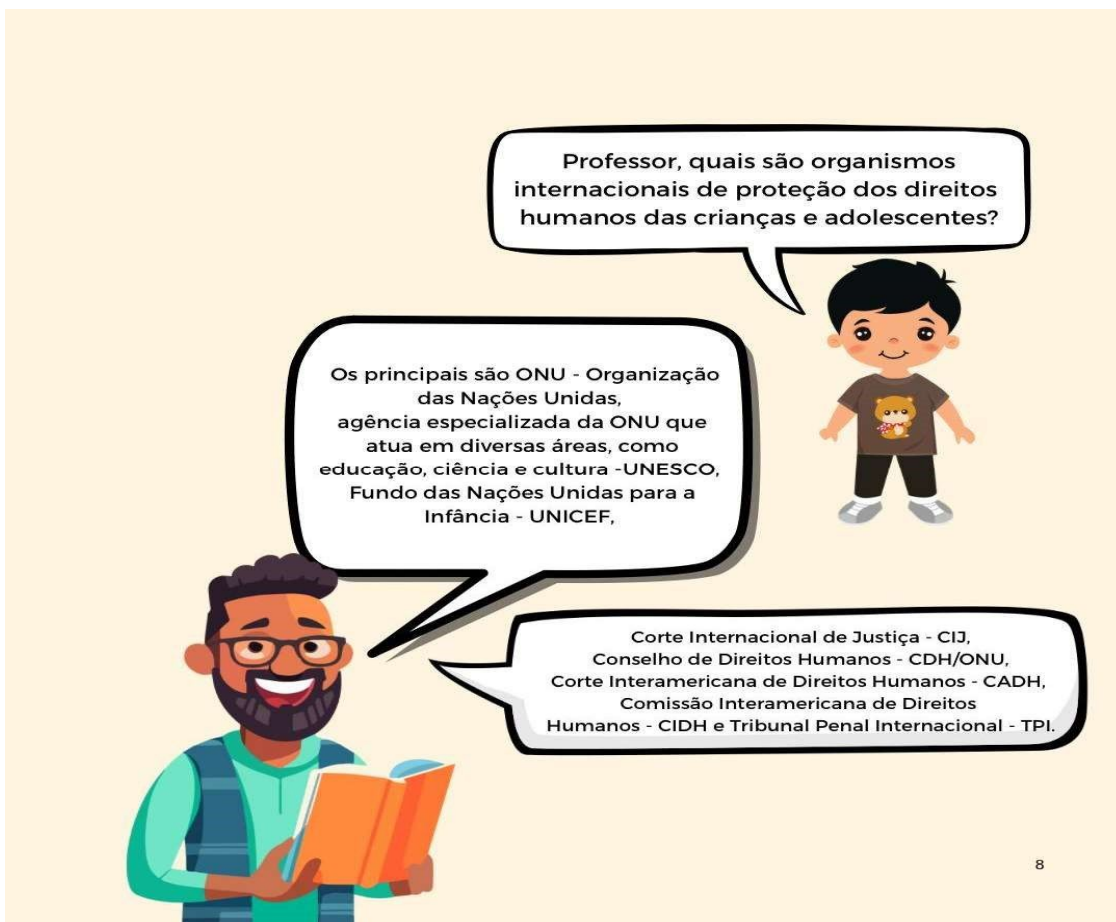
SEGUNDO O ART. 121 DO ECA, O ADOLESCENTE PODE RECEBER MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO DE 6 MESES A 3 ANOS.

Extraído de <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069-90#art-121>
Acesso em 04 nov 2024.



RACISMO É CRIME PUNIDO COM PRISÃO DE 2 A 5 ANOS E MULTA (LEI FEDERAL N. 7716/1989) PARA MAIOR DE 18 ANOS.

Extraído de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm Acesso em 04 nov 2024.

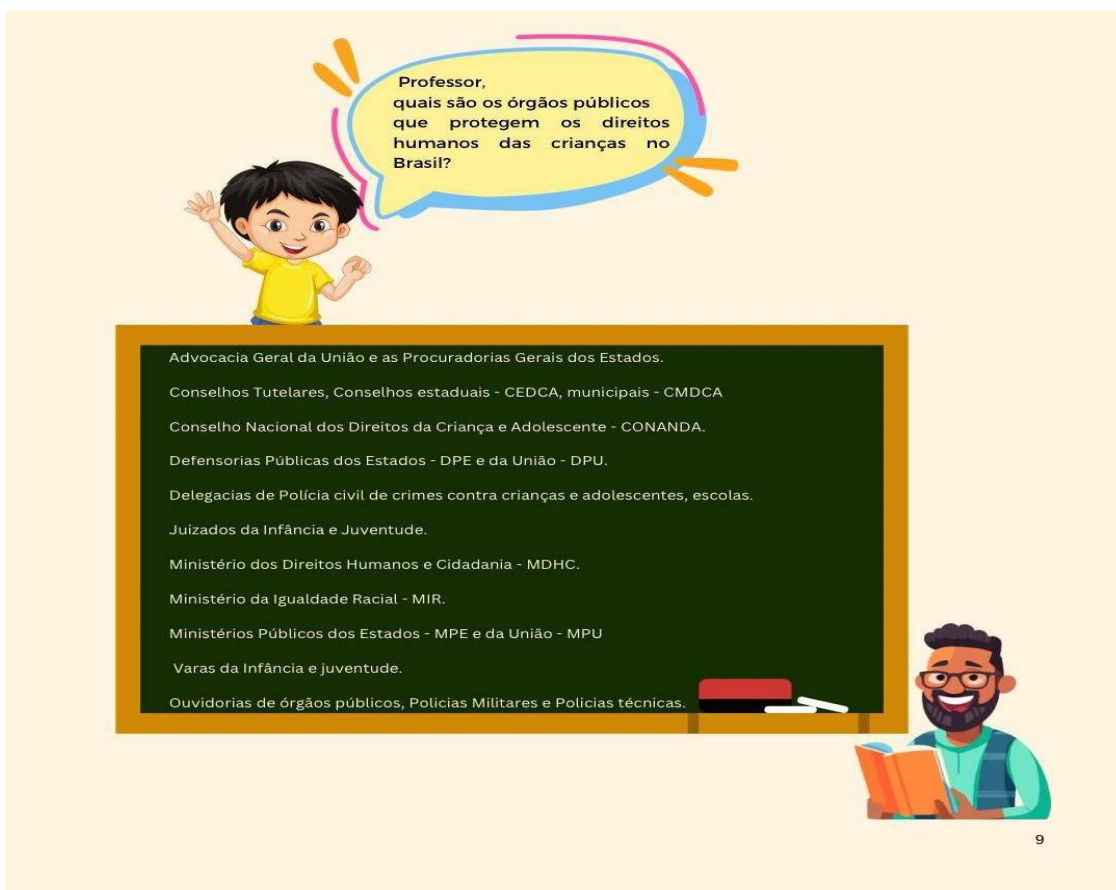


Professor, quais são organismos internacionais de proteção dos direitos humanos das crianças e adolescentes?

Os principais são ONU - Organização das Nações Unidas, agência especializada da ONU que atua em diversas áreas, como educação, ciência e cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF,

Corte Internacional de Justiça - CIJ, Conselho de Direitos Humanos - CDH/ONU, Corte Interamericana de Direitos Humanos - CADH, Comissão Interamericana de Direitos Humanos - CIDH e Tribunal Penal Internacional - TPI.

8



Professor, quais são os órgãos públicos que protegem os direitos humanos das crianças no Brasil?

Advocacia Geral da União e as Procuradorias Gerais dos Estados.

Conselhos Tutelares, Conselhos estaduais - CEDCA, municipais - CMDCA

Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente - CONANDA.

Defensorias Públicas dos Estados - DPE e da União - DPU.

Delegacias de Polícia civil de crimes contra crianças e adolescentes, escolas.

Juizados da Infância e Juventude.

Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania - MDHC.

Ministério da Igualdade Racial - MIR.

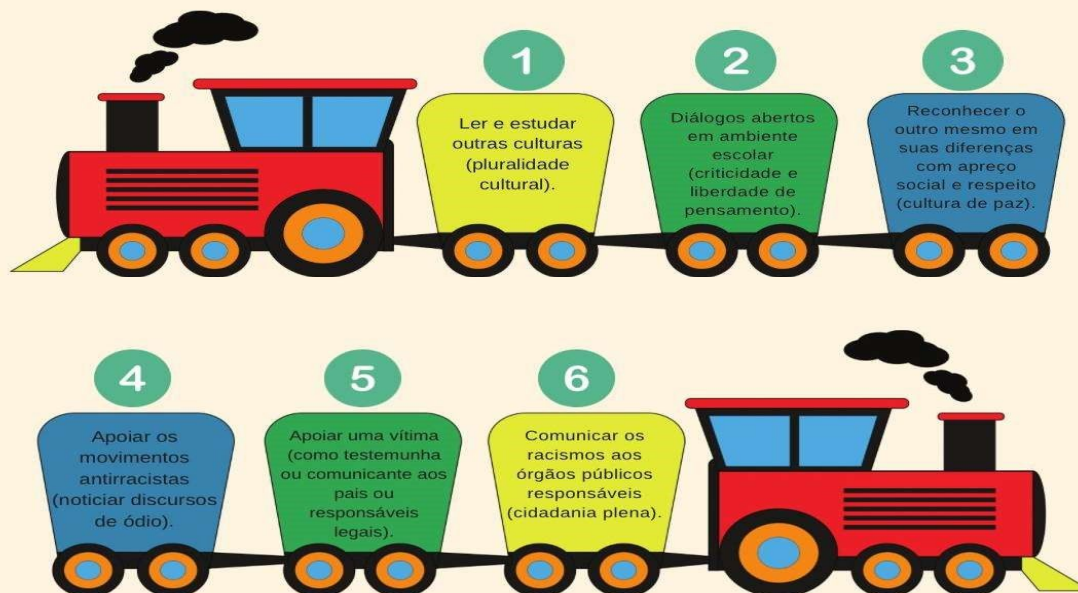
Ministérios Públicos dos Estados - MPE e da União - MPU

Varas da Infância e juventude.

Ouvidorias de órgãos públicos, Polícias Militares e Polícias técnicas.

9

PRÁTICAS PARA COMBATER O RACISMO E A VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS



10



INDICAÇÕES DE DOCUMENTÁRIOS E FILMES



CRIANÇAS INVISÍVEIS (ITÁLIA, 2005, 116 MIN.) CLASSIFICAÇÃO LIVRE.

Direção Ridley Scott e outros. O filme é uma série de sete curtas-metragens, dirigidos por cineastas renomados e patrocinados pelo Unicef. Retrata a invisibilidade de crianças de determinados contextos do mundo contemporâneo. Extraído de <https://cinemahistoriaeducacao.com/cinema-e-pedagogia/criancas-invisiveis/> Acesso em 04 nov 2024.

DUDU E O LÁPIS COR DE PELE (BRASIL, 2018, 18 MIN.) CLASSIFICAÇÃO LIVRE.

Direção: Miguel Rodrigues. Dudu é um garoto negro, inteligente e imaginativo, estudante de um colégio particular da classe média de São Paulo. Durante uma aula de educação artística, sua professora, Sônia, diz a ele que utilize o que ela chama de "lapis cor da pele" para pintar um desenho. A frase desperta em Dudu uma crise de identidade. Com toda a inocência de uma criança da sua idade, Dudu passa a carregar o lapis em questão consigo para encontrar alguém que possa sanar seus questionamentos. Extraído de <https://cinemahistoriaeducacao.com/cinema-e-historia/historia-da-afrika/dudu-e-o-lapis-cor-da-pele/> Acesso em 04 nov 2024.

O FIM DO RECREIO (BRASIL, 2012, 18 MIN.) CLASSIFICAÇÃO LIVRE.

Direção de Vinícius Mazzon e Nélcio Spréa. O curta refere-se ao direito a lazer e sobre as brincadeiras na infância. Extraído de <https://libreflix.org/i/o-fim-do-recreio> Acesso em 04 nov 2024.

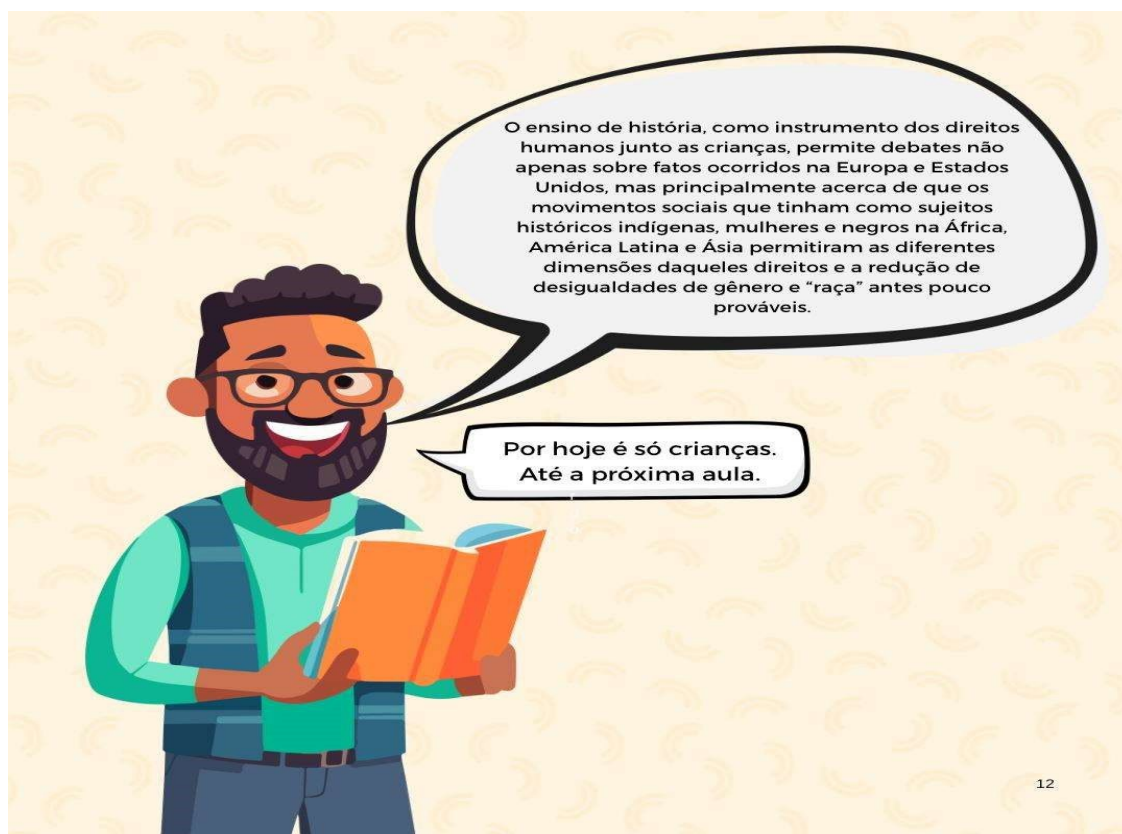
O MENINO 23 (BRASIL, 2016, 79 MIN.) CLASSIFICAÇÃO 12 ANOS.

Direção de Belisário França. O professor de história Sidney Aguiar descobre durante uma aula, por intermédio de uma aluna, algo assustador: tijolos marcados com a suástica, o símbolo nazista, em uma fazenda da região. Extraído de <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-244786/> Acesso em 04 nov 2024.

O MENINO E O MUNDO (BRASIL, 2014, 88 MIN.) CLASSIFICAÇÃO LIVRE.

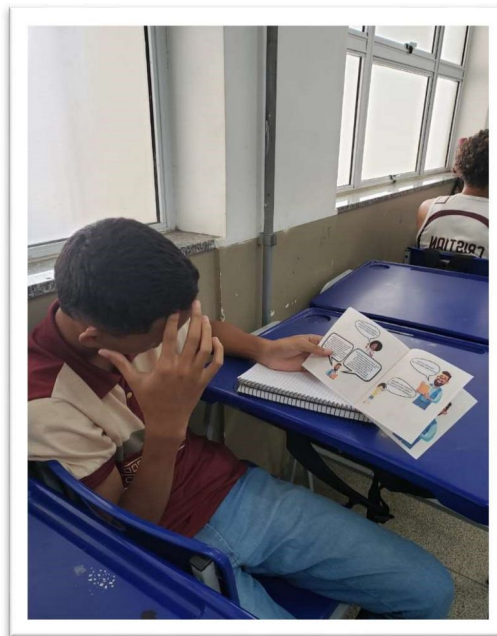
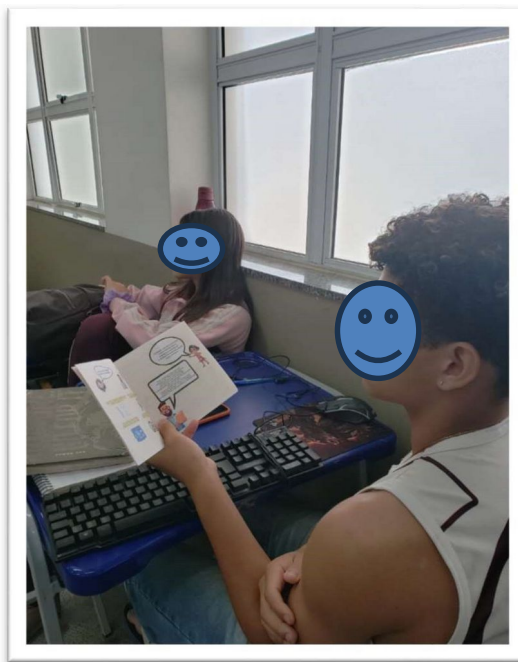
Direção Alê Abreu. O filme narra a história de um menino que, sofrendo com a falta do pai, deixa sua aldeia e descobre um mundo fantástico dominado por máquinas-bichos e estranhos seres. Uma inusitada animação com várias técnicas artísticas que retrata as questões do mundo moderno pelo olhar de uma criança. Extraído de <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-202641/> Acesso em 04 nov 2024.

11





**APÊNDICE F - FOTOS DA EXPOSIÇÃO DA CARTILHA AOS ESTUDANTES
DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL BARÃO DO RIO
BRANCO**





APÊNDICE G - DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS DA ONU.

Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.

Preâmbulo

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade e que o advento de um mundo em que mulheres e homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum,

Considerando ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão,

Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos fundamentais do ser humano, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos do homem e da mulher e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,

Considerando que os Países-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano e a observância desses direitos e liberdades,

Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso,

Agora portanto a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos,

tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Artigo 1

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.

Artigo 2

1. 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, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 3

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4

Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Artigo 5

Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Artigo 6

Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.

Artigo 7

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei.

Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo 8

Todo ser humano tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.

Artigo 9

Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 10

Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir seus direitos e deveres ou fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.

Artigo 11

1. Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.

2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituíam delito perante o direito nacional ou internacional. Também não será imposta pena mais forte de que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

Artigo 12

Ninguém será sujeito à interferência na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência, nem a ataque à sua honra e reputação. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.

Artigo 13

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.

2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio e a esse regressar.

Artigo 14

1. Todo ser humano, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países.

2. Esse direito não pode ser invocado em caso de perseguição legitimamente motivada por crimes de direito comum ou por atos contrários aos objetivos e princípios das Nações Unidas.

Artigo 15

1. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade.

2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade.

Artigo 16

1. Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução.
2. O casamento não será válido senão com o livre e pleno consentimento dos nubentes.
3. A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado.

Artigo 17

1. Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros.
2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.

Artigo 18

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular.

Artigo 19

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Artigo 20

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de reunião e associação pacífica.
2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

Artigo 21

1. Todo ser humano tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.
2. Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.
3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; essa vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.

Artigo 22

Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

Artigo 23

1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.
3. Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.
4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses.

Artigo 24

Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas.

Artigo 25

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.
2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.

Artigo 26

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnicoprofissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada 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 as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Artigo 27

1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.
2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor.

Artigo 28

Todo ser humano tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.

Artigo 29

1. Todo ser humano tem deveres para com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.
2. No exercício de seus direitos e liberdades, todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática.
3. Esses direitos e liberdades não podem, em hipótese alguma, ser exercidos contrariamente aos objetivos e princípios das Nações Unidas.

Artigo 30

Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos.

APÊNDICE H - CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA

Instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países.

A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Entrou em vigor em 2 de setembro de 1990.

É o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990.

Íntegra da Convenção sobre os Direitos da Criança e dos protocolos facultativos sobre a Venda de Crianças, a Prostituição Infantil e a Pornografia Infantil; sobre o Envolvimento de Crianças em Conflitos Armados; e sobre um Procedimento de Comunicações

Preâmbulo

Os Estados Partes da presente Convenção,

Considerando que, de acordo com os princípios proclamados na Carta das Nações Unidas, a liberdade, a justiça e a paz no mundo fundamentam-se no reconhecimento da dignidade inerente e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana;

Conscientes de que os povos das Nações Unidas reafirmaram na Carta sua fé nos direitos fundamentais do homem e na dignidade e no valor da pessoa humana, e que decidiram promover o progresso social e a elevação do nível de vida com mais liberdade;

Reconhecendo que as Nações Unidas proclamaram e concordaram, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos pactos internacionais de direitos humanos, que todas as pessoas possuem todos os direitos e liberdades neles enunciados, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra natureza, seja de origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição;

Lembrando que na Declaração Universal dos Direitos Humanos as Nações Unidas proclamaram que a infância tem direito a cuidados e assistência especiais;

Convencidos de que a família, como grupo fundamental da sociedade e ambiente natural para o crescimento e o bem-estar de todos os seus membros e, em particular, das crianças, deve

receber a proteção e a assistência necessárias para poder assumir plenamente suas responsabilidades dentro da comunidade;

Reconhecendo que a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão;

Considerando que a criança deve estar plenamente preparada para uma vida independente na sociedade e deve ser educada de acordo com os ideais proclamados na Carta das Nações Unidas, especialmente com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade;

Conscientes de que a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial foi enunciada na Declaração de Genebra dos Direitos da Criança, de 1924, e na Declaração dos Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral em 20 de novembro de 1959, e reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (em particular, nos artigos 23 e 24), no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (em particular, no artigo 10) e nos estatutos e instrumentos pertinentes das Agências Especializadas e das organizações internacionais que se interessam pelo bem-estar da criança;

Conscientes de que, conforme assinalado na Declaração dos Direitos da Criança, "a criança, em virtude de sua falta de maturidade física e mental, necessita de proteção e cuidados especiais, incluindo a devida proteção legal, tanto antes quanto após seu nascimento";

Lembrando o disposto na Declaração sobre os Princípios Sociais e Jurídicos Relativos à Proteção e ao Bem-Estar da Criança, com Referência Especial à Adoção e à Colocação em Lares de Adoção, em nível Nacional e Internacional; as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Regras de Pequim); e a Declaração sobre a Proteção da Mulher e da Criança em Situações de Emergência e de Conflito Armado;

Reconhecendo que, em todos os países do mundo, existem crianças vivendo em condições excepcionalmente difíceis, e que essas crianças precisam de consideração especial;

Dando a devida importância às tradições e aos valores culturais de cada povo para a proteção e o desenvolvimento harmonioso da criança;

Reconhecendo a importância da cooperação internacional para a melhoria das condições de vida da criança em todos os países em desenvolvimento, estabeleceram, de comum acordo, o que segue:

PARTE I

Artigo 1

Para efeito da presente Convenção, considera-se como criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo quando, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes.

Artigo 2

1. Os Estados Partes devem respeitar os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança em sua jurisdição, sem nenhum tipo de discriminação, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiência física, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais.

2. Os Estados Partes devem adotar todas as medidas apropriadas para assegurar que a criança seja protegida contra todas as formas de discriminação ou punição em função da condição,

das atividades, das opiniões manifestadas ou das crenças de seus pais, representantes legais ou familiares.

Artigo 3

1. Todas as ações relativas à criança, sejam elas levadas a efeito por instituições públicas ou privadas de assistência social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar primordialmente o melhor interesse da criança.

2. Os Estados Partes comprometem-se a assegurar à criança a proteção e o cuidado que sejam necessários ao seu bem-estar, levando em consideração os direitos e deveres de seus pais, tutores legais ou outras pessoas legalmente responsáveis por ela e, com essa finalidade, tomarão todas as medidas legislativas e administrativas adequadas.

3. Os Estados Partes devem garantir que as instituições, as instalações e os serviços destinados aos cuidados ou à proteção da criança estejam em conformidade com os padrões estabelecidos pelas autoridades competentes, especialmente no que diz respeito à segurança e à saúde da criança, ao número e à adequação das equipes e à existência de supervisão adequada.

Artigo 4

Os Estados Partes devem adotar todas as medidas administrativas, legislativas e de outra natureza necessárias para a implementação dos direitos reconhecidos na presente Convenção. Com relação a direitos econômicos, sociais e culturais, os Estados Partes devem adotar tais medidas utilizando ao máximo os recursos disponíveis e, quando necessário, dentro de um quadro de cooperação internacional.

Artigo 5

Os Estados Partes devem respeitar as responsabilidades, os direitos e os deveres dos pais ou, quando aplicável, dos membros da família ampliada ou da comunidade, conforme determinem os costumes locais, dos tutores legais ou de outras pessoas legalmente responsáveis pela criança, para proporcionar-lhe instrução e orientação adequadas, de acordo com sua capacidade em evolução, no exercício dos direitos que lhe cabem pela presente Convenção.

Artigo 6

1. Os Estados Partes reconhecem que toda criança tem o direito inerente à vida.
2. Os Estados Partes devem assegurar ao máximo a sobrevivência e o desenvolvimento da criança.

Artigo 7

1. A criança deve ser registrada imediatamente após seu nascimento e, desde o momento do nascimento, terá direito a um nome, a uma nacionalidade e, na medida do possível, a conhecer seus pais e ser cuidada por eles.
2. Os Estados Partes devem garantir o cumprimento desses direitos, de acordo com a legislação nacional e com as obrigações que tenham assumido em virtude dos instrumentos internacionais pertinentes, especialmente no caso de crianças apátridas.

Artigo 8

1. Os Estados Partes comprometem-se a respeitar o direito da criança de preservar sua identidade, inclusive a nacionalidade, o nome e as relações familiares, de acordo com a lei, sem interferência ilícitas.
2. Quando uma criança for privada ilegalmente de algum ou de todos os elementos que configuram sua identidade, os Estados Partes deverão prestar a assistência e a proteção adequadas, visando restabelecer rapidamente sua identidade.

Artigo 9

1. Os Estados Partes devem garantir que a criança não seja separada dos pais contra a vontade dos mesmos, salvo quando tal separação seja necessária tendo em vista o melhor interesse da criança, e mediante determinação das autoridades competentes, sujeita a revisão judicial, e em conformidade com a lei e os procedimentos legais cabíveis. Tal determinação pode ser necessária em casos específicos – por exemplo, quando a criança sofre maus-tratos ou negligência por parte dos pais, ou, no caso de separação dos pais, quando uma decisão deve ser tomada com relação ao local de residência da criança.

2. Em qualquer procedimento em cumprimento ao estipulado no parágrafo 1 deste artigo, todas as partes interessadas devem ter a oportunidade de participar e de manifestar suas opiniões.
3. Os Estados Partes devem respeitar o direito da criança que foi separada de um ou de ambos os pais a manter regularmente relações pessoais e contato direto com ambos, salvo nos casos em que isso for contrário ao melhor interesse da criança.
4. Quando essa separação ocorrer em virtude de uma medida adotada por um Estado Parte – por exemplo, detenção, prisão, exílio, deportação ou morte (inclusive falecimento decorrente de qualquer causa enquanto a pessoa estiver sob custódia do Estado) de um dos pais da criança, ou de ambos, ou da própria criança, o Estado Parte deverá apresentar, mediante solicitação, aos pais, à criança ou, se for o caso, a outro familiar as informações necessárias a respeito do paradeiro do familiar ou dos familiares ausentes, salvo quando tal informação for prejudicial ao bem-estar da criança. Os Estados Partes devem assegurar também que tal solicitação não acarrete, por si só, consequências adversas para a pessoa ou as pessoas interessadas.

Artigo 10

1. De acordo com obrigação dos Estados Partes estipulada no parágrafo 1 do artigo 9, toda solicitação apresentada por uma criança ou por seus pais para ingressar em um Estado Parte ou sair dele, visando à reintegração da família, deverá ser atendida pelos Estados Partes de forma positiva, humanitária e ágil. Os Estados Partes devem assegurar também que a apresentação de tal solicitação não acarrete consequências adversas para os requerentes ou seus familiares.
2. A criança cujos pais residem em Estados diferentes deverá ter o direito de manter periodicamente relações pessoais e contato direto com ambos, salvo em circunstâncias especiais. Para tanto, e de acordo com a obrigação assumida em virtude do parágrafo 1 do artigo 9, os Estados Partes devem respeitar o direito da criança e de seus pais de sair do país, inclusive do próprio, e de ingressar em seu próprio país. O direito de sair de qualquer país estará sujeito exclusivamente às restrições determinadas por lei que sejam necessárias para proteger a segurança nacional, a ordem pública, a saúde pública ou os costumes, ou os direitos e as liberdades de outras pessoas, e que estejam de acordo com os demais direitos reconhecidos pela presente Convenção.

Artigo 11

1. Os Estados Partes devem adotar medidas para combater a transferência ilegal de crianças para o exterior e a retenção ilícita das mesmas fora de seu país.

2. Para tanto, os Estados Partes devem promover a conclusão de acordos bilaterais ou multilaterais ou a adesão a acordos já existentes.

Artigo 12

1. Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.

2. Para tanto, a criança deve ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que a afetem, seja diretamente, seja por intermédio de um representante ou de um órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional.

Artigo 13

1. A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.

2. O exercício de tal direito poderá estar sujeito a certas restrições, que serão unicamente aquelas previstas em lei e consideradas necessárias:

- para o respeito dos direitos ou da reputação de outras pessoas; ou
- para a proteção da segurança nacional ou da ordem pública, ou para proteger a saúde pública e os costumes.

Artigo 14

1. Os Estados Partes devem reconhecer os direitos da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de crença religiosa.

2. Os Estados Partes devem respeitar o direito e os deveres dos pais e, quando aplicável, dos tutores legais de orientar a criança com relação ao exercício de seus direitos, de maneira compatível com sua capacidade em desenvolvimento.

3. A liberdade de professar a própria religião ou as próprias crenças pode estar sujeita unicamente às limitações prescritas em lei e necessárias para proteger o interesse público em relação à segurança, à ordem, aos costumes ou à saúde, ou ainda aos direitos e liberdades fundamentais de outras pessoas.

Artigo 15

1. Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de realizar reuniões pacíficas.
2. Não serão impostas restrições ao exercício desses direitos, a não ser aquelas estabelecidas em conformidade com a lei e que sejam necessárias em uma sociedade democrática, no interesse da segurança nacional ou pública, da ordem pública, da proteção à saúde pública e dos costumes, ou da proteção dos direitos e liberdades de outras pessoas.

Artigo 16

1. Nenhuma criança deve ser submetida a interferências arbitrárias ou ilegais em sua vida particular, sua família, seu domicílio ou sua correspondência, nem a ataques ilegais à sua honra e à sua reputação.
2. A criança tem direito à proteção da lei contra essas interferências ou ataques.

Artigo 17

1. Os Estados Partes reconhecem a função importante desempenhada pelos meios de comunicação, e devem garantir o acesso da criança a informações e materiais procedentes de diversas fontes nacionais e internacionais, especialmente aqueles que visam à promoção de seu bem-estar social, espiritual e moral e de sua saúde física e mental. Para tanto, os Estados Partes devem:
 - incentivar os meios de comunicação a difundir informações e materiais de interesse social e cultural para a criança, de acordo com o disposto no artigo 29;
 - promover a cooperação internacional na produção, no intercâmbio e na divulgação dessas informações procedentes de diversas fontes culturais, nacionais e internacionais;
 - incentivar a produção e a difusão de livros para crianças;
 - incentivar os meios de comunicação no sentido de dar especial atenção às necessidades linguísticas da criança que pertença a um grupo minoritário ou indígena;
 - incentivar a elaboração de diretrizes apropriadas à proteção da criança contra informações e materiais prejudiciais ao seu bem-estar, tendo em vista o disposto nos artigos 13 e 18.

Artigo 18

1. Os Estados Partes devem enviar seus melhores esforços para assegurar o reconhecimento do princípio de que ambos os pais têm obrigações comuns com relação à educação e ao desenvolvimento da criança. Os pais ou, quando for o caso, os tutores legais serão os responsáveis primordiais pela educação e pelo desenvolvimento da criança. Sua preocupação básica será a garantia do melhor interesse da criança.

2. Para garantir e promover os direitos enunciados na presente Convenção, os Estados Partes devem prestar assistência adequada aos pais e aos tutores legais no desempenho de suas funções na educação da criança e devem assegurar a criação de instituições, instalações e serviços para o cuidado da criança.

3. Os Estados Partes devem adotar todas as medidas apropriadas para garantir aos filhos de pais que trabalham acesso aos serviços e às instalações de atendimento a que têm direito.

Artigo 19

1. Os Estados Partes devem adotar todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, ofensas ou abusos, negligência ou tratamento displicente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do tutor legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela.

2. Essas medidas de proteção devem incluir, quando cabível, procedimentos eficazes para a elaboração de programas sociais visando ao provimento do apoio necessário para a criança e as pessoas responsáveis por ela, bem como para outras formas de prevenção, e para identificação, notificação, transferência para uma instituição, investigação, tratamento e acompanhamento posterior dos casos de maus-tratos mencionados acima e, quando cabível, para intervenção judiciária.

Artigo 20

1. Crianças temporária ou permanentemente privadas do convívio familiar ou que, em seu próprio interesse, não devem permanecer no ambiente familiar terão direito a proteção e assistência especiais do Estado.

2. Os Estados Partes devem garantir cuidados alternativos para essas crianças, de acordo com suas leis nacionais.

3. Esses cuidados podem incluir, inter alia, a colocação em orfanatos, a kafalah do direito islâmico, a adoção ou, caso necessário, a colocação em instituições adequadas de proteção da criança. Ao serem consideradas as soluções, especial atenção deve ser dada à origem étnica, religiosa, cultural e linguística da criança, bem como à conveniência da continuidade de sua educação.

Artigo 21

Os Estados Partes que reconhecem e/ou admitem o sistema de adoção devem garantir que o melhor interesse da criança seja a consideração primordial e devem:

- assegurar que a adoção da criança seja autorizada exclusivamente pelas autoridades competentes, que determinarão, de acordo com as leis e os procedimentos cabíveis, e com

base em todas as informações pertinentes e fidedignas, que a adoção é admissível em vista do status da criança com relação a seus pais, parentes e tutores legais; e que as pessoas interessadas tenham consentido com a adoção, com conhecimento de causa, com base em informações solicitadas, quando necessário;

- reconhecer que a adoção efetuada em outro país pode ser considerada como um meio alternativo para os cuidados da criança, quando a mesma não puder ser colocada em um orfanato ou em uma família adotiva, ou não conte com atendimento adequado em seu país de origem;
- garantir que a criança adotada em outro país goze de salvaguardas e normas equivalentes às existentes em seu país de origem com relação à adoção;
- adotar todas as medidas apropriadas para garantir que, em caso de adoção em outro país, a colocação não resulte em benefícios financeiros indevidos para as pessoas envolvidas;
- promover os objetivos deste artigo, quando necessário, mediante arranjos ou acordos bilaterais ou multilaterais, e envidar esforços, nesse contexto, para assegurar que a colocação da criança em outro país seja realizada por intermédio das autoridades ou dos organismos competentes.

Artigo 22

1. Os Estados Partes devem adotar medidas adequadas para assegurar que a criança que tenta obter a condição de refugiada, ou que seja considerada refugiada, de acordo com o direito e os procedimentos internacionais ou internos aplicáveis, receba, estando sozinha ou acompanhada por seus pais ou por qualquer outra pessoa, a proteção e a assistência humanitária adequadas para que possa usufruir dos direitos enunciados na presente Convenção e em outros

instrumentos internacionais de direitos humanos ou de caráter humanitário com os quais os citados Estados estejam comprometidos.

2. Para tanto, os Estados Partes devem cooperar, da maneira como julgarem apropriada, com todos os esforços das Nações Unidas e demais organizações intergovernamentais competentes, ou organizações não governamentais que cooperam com as Nações Unidas, para proteger e ajudar a criança refugiada; e para localizar seus pais ou outros membros de sua família, buscando informações necessárias para que seja reintegrada à sua família. Caso não seja possível localizar nenhum dos pais ou dos membros da família, deverá ser concedida à criança a mesma proteção outorgada a qualquer outra criança que esteja permanente ou temporariamente privada de seu ambiente familiar, seja qual for o motivo, conforme estabelecido na presente Convenção.

Artigo 23

1. Os Estados Partes reconhecem que a criança com deficiência física ou mental deverá desfrutar de uma vida plena e decente, em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autoconfiança e facilitem sua participação ativa na comunidade.
2. Os Estados Partes reconhecem que a criança com deficiência tem direito a receber cuidados especiais, e devem estimular e garantir a extensão da prestação da assistência solicitada e que seja adequada às condições da criança e às circunstâncias de seus pais ou das pessoas responsáveis por ela, de acordo com os recursos disponíveis e sempre que a criança ou seus responsáveis reúnam as condições exigidas.
3. Reconhecendo as necessidades especiais da criança com deficiência, a assistência ampliada, conforme disposto no parágrafo 2 deste artigo, deve ser gratuita sempre que possível, levando em consideração a situação econômica dos pais ou das pessoas responsáveis pela criança; e deve assegurar à criança deficiente o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde e de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a integração social e o desenvolvimento individual mais completos possíveis, incluindo seu desenvolvimento cultural e espiritual.
4. Os Estados Partes devem promover, com espírito de cooperação internacional, a troca de informações adequadas nos campos da assistência médica preventiva e do tratamento médico, psicológico e funcional das crianças com deficiência, incluindo a divulgação de informações a respeito dos métodos de reabilitação e dos serviços de ensino e formação profissional, bem como o acesso a essas informações. Dessa forma, os Estados Partes poderão aprimorar sua capacidade e seus conhecimentos e ampliar sua experiência nesses campos. Nesse sentido, devem ser consideradas de maneira especial as necessidades dos países em desenvolvimento.

Artigo 24

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança de gozar do melhor padrão possível de saúde e dos serviços destinados ao tratamento das doenças e à recuperação da saúde. Os Estados Partes devem envidar esforços para assegurar que nenhuma criança seja privada de seu direito de usufruir desses serviços de cuidados de saúde.
2. Os Estados Partes devem garantir a plena aplicação desse direito e, em especial, devem adotar as medidas apropriadas para:
 - reduzir a mortalidade infantil;
 - assegurar a prestação de assistência médica e cuidados de saúde necessários para todas as crianças, dando ênfase aos cuidados primários de saúde;

- combater as doenças e a desnutrição, inclusive no contexto dos cuidados primários de saúde mediante, inter alia, a aplicação de tecnologia prontamente disponível e o fornecimento de alimentos nutritivos e de água limpa de boa qualidade, tendo em vista os perigos e riscos da poluição ambiental;
 - assegurar que as mulheres tenham acesso a atendimento pré-natal e pós-natal adequado;
 - assegurar que todos os setores da sociedade, especialmente os pais e as crianças, conheçam os princípios básicos de saúde e nutrição da criança, as vantagens do aleitamento materno, da higiene e do saneamento ambiental, e as medidas de prevenção de acidentes; e que tenham acesso a educação pertinente e recebam apoio para a aplicação desses conhecimentos;
 - desenvolver assistência médica preventiva, orientação aos pais e educação e serviços de planejamento familiar.
3. Os Estados Partes devem adotar todas as medidas eficazes e adequadas para eliminar práticas tradicionais que sejam prejudiciais à saúde da criança.
4. Os Estados Partes comprometem-se a promover e incentivar a cooperação internacional para buscar, progressivamente, a plena realização do direito reconhecido no presente artigo. Nesse sentido, devem ser consideradas de maneira especial as necessidades dos países em desenvolvimento.

Artigo 25

Os Estados Partes reconhecem que uma criança internada em uma instituição pelas autoridades competentes, para fins de atendimento, proteção ou tratamento de saúde física ou mental, tem direito a um exame periódico para avaliação do tratamento ao qual está sendo submetida e de todos os demais aspectos relativos à sua internação.

Artigo 26

1. Os Estados Partes devem reconhecer que todas as crianças têm o direito de usufruir da previdência social, inclusive do seguro social, e devem adotar as medidas necessárias para garantir a plena realização desse direito, em conformidade com sua legislação nacional.
2. Quando pertinentes, os benefícios devem ser concedidos levando em consideração os recursos e a situação da criança e das pessoas responsáveis pelo seu sustento, bem como qualquer outro aspecto relevante para a concessão do benefício solicitado pela criança ou em seu nome.

Artigo 27

1. Os Estados Partes reconhecem o direito de todas as crianças a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social.
2. Cabe aos pais ou a outras pessoas responsáveis pela criança a responsabilidade primordial de propiciar, de acordo com as possibilidades e os recursos financeiros, as condições de vida necessárias ao desenvolvimento da criança.
3. De acordo com as condições nacionais e dentro de suas possibilidades, os Estados Partes devem adotar as medidas apropriadas para ajudar os pais e outras pessoas responsáveis pela criança a tornar efetivo esse direito; e caso necessário, devem proporcionar assistência material e programas de apoio, especialmente no que diz respeito à nutrição, ao vestuário e à habitação.
4. Os Estados Partes devem adotar todas as medidas adequadas para garantir que os pais ou outras pessoas financeiramente responsáveis pela criança respondam por seu sustento, sejam eles residentes no Estado Parte ou no exterior. Em especial, quando a pessoa financeiramente responsável pela criança mora em outro país que não o país de residência da criança, o Estado Parte em questão deve promover a adesão a acordos internacionais ou a conclusão de tais acordos, bem como outras medidas apropriadas.

Artigo 28

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, para que ela possa exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições, devem:
 - tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos;
 - estimular o desenvolvimento dos vários tipos de ensino secundário, inclusive o geral e o profissional, tornando-os disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e adotar medidas apropriadas, como a oferta de ensino gratuito e assistência financeira se necessário;
 - tornar o ensino superior acessível a todos, com base em capacidade, e por todos os meios adequados;
 - tornar informações e orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças;
 - adotar medidas para estimular a frequência regular à escola e a redução do índice de evasão escolar.
2. Os Estados Partes devem adotar todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente Convenção.

3. Os Estados Partes devem promover e estimular a cooperação internacional em questões relativas à educação, visando especialmente contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino. Nesse sentido, devem ser consideradas de maneira especial as necessidades dos países em desenvolvimento.

Artigo 29

1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deve estar orientada no sentido de:

- desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo seu potencial;
- imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- imbuir na criança o respeito por seus pais, sua própria identidade cultural, seu idioma e seus valores, pelos valores nacionais do país em que reside, do país de origem, quando for o caso, e das civilizações diferentes da sua;
- preparar a criança para assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de entendimento, paz, tolerância, igualdade de gênero e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos, e populações autóctones;
- imbuir na criança o respeito pelo meio ambiente.

2. Nenhum inciso deste artigo ou do artigo 28 deverá ser interpretado de modo a restringir a liberdade que cabe aos indivíduos ou às entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que sejam respeitados os princípios enunciados no parágrafo 1 deste artigo, e desde que a educação ministrada em tais instituições esteja em consonância com os padrões mínimos estabelecidos pelo Estado.

Artigo 30

1. Nos Estados Partes que abrigam minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, ou populações autóctones, não será negado a uma criança que pertença a tais minorias ou a um grupo autóctone o direito de ter sua própria cultura, professar ou praticar sua própria religião ou utilizar seu próprio idioma em comunidade com os demais membros de seu grupo.

Artigo 31

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

2. Os Estados Partes devem respeitar e promover o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e devem estimular a oferta de oportunidades adequadas de atividades culturais, artísticas, recreativa e de lazer, em condições de igualdade.

Artigo 32

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança de ser protegida contra a exploração econômica e contra a realização de qualquer trabalho que possa ser perigoso ou interferir em sua educação, ou que seja prejudicial para sua saúde ou para seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral ou social.

2. Os Estados Partes devem adotar medidas legislativas, sociais e educacionais para assegurar a aplicação deste artigo. Para tanto, e levando em consideração os dispositivos pertinentes de outros instrumentos internacionais, os Estados Partes devem, em particular:

- estabelecer uma idade mínima ou idades mínimas para a admissão no trabalho;
- estabelecer regulamentação apropriada relativa a horários e condições de trabalho;
- estabelecer penalidades ou outras sanções apropriadas para assegurar o cumprimento efetivo deste artigo.

Artigo 33

Os Estados Partes devem adotar todas as medidas apropriadas, inclusive medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais, para proteger a criança contra o uso ilícito de drogas e substâncias psicotrópicas tal como são definidas nos tratados internacionais pertinentes, e para impedir que as crianças sejam utilizadas na produção e no tráfico ilícito dessas substâncias.

Artigo 34

Os Estados Partes comprometem-se a proteger a criança contra todas as formas de exploração e abuso sexual. Para tanto, os Estados Partes devem adotar, em especial, todas as medidas em âmbito nacional, bilateral e multilateral que sejam necessárias para impedir:

- o incentivo ou a coação para que uma criança dedique-se a qualquer atividade sexual ilegal;
- a exploração da criança na prostituição ou em outras práticas sexuais ilegais; - a exploração da criança em espetáculos ou materiais pornográficos.

Artigo 35

Os Estados Partes devem adotar todas as medidas em âmbito nacional, bilateral e multilateral que sejam necessárias para impedir o sequestro, a venda ou o tráfico de crianças, para qualquer fim ou sob qualquer forma.

Artigo 36

Os Estados Partes devem proteger a criança contra todas as formas de exploração que sejam prejudiciais para qualquer aspecto de seu bem-estar.

Artigo 37

Os Estados Partes devem garantir:

- que nenhuma criança seja submetida a tortura ou a outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes. Não serão impostas a pena de morte e a prisão perpétua, sem possibilidade de livramento, por delitos cometidos por menores de 18 anos de idade;
- que nenhuma criança seja privada de sua liberdade de forma ilegal ou arbitrária. A detenção, a reclusão ou a prisão de uma criança devem ser efetuadas em conformidade com a lei e apenas como último recurso, e pelo período de tempo mais breve possível;
- que todas as crianças privadas de sua liberdade sejam tratadas com a humanidade e o respeito que merece a dignidade inerente à pessoa humana, e levando em consideração as necessidades de uma pessoa de sua idade. Em especial, todas as crianças privadas de sua liberdade devem permanecer em ambiente separado dos adultos, a não ser que tal fato seja considerado contrário ao seu melhor interesse; e devem ter o direito de manter contato com suas famílias por meio de correspondência ou visitas, salvo em circunstâncias excepcionais;
- que todas as crianças privadas de sua liberdade tenham direito a acesso imediato a assistência jurídica e a qualquer outra assistência adequada, bem como o direito de contestar a legalidade da privação de sua liberdade perante um tribunal ou outra autoridade competente, independente e imparcial, e de ter uma decisão rápida para tal ação.

Artigo 38

1. Os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a fazer com que sejam respeitadas as normas do direito humanitário internacional aplicáveis à criança em casos de conflito armado.
2. Os Estados Partes devem adotar todas as medidas possíveis para impedir que menores de 15 anos de idade participem diretamente de hostilidades.
3. Os Estados Partes devem abster-se de recrutar menores de 15 anos de idade para servir em suas forças armadas. Caso recrutem indivíduos que tenham completado 15 anos de idade, mas que tenham menos de 18 anos, os Estados Partes devem dar prioridade aos mais velhos.
4. Em conformidade com as obrigações determinadas pelo direito humanitário internacional para proteger a população civil durante conflitos armados, os Estados Partes devem adotar todas as medidas possíveis para assegurar a proteção e o cuidado das crianças afetadas por um conflito armado.

Artigo 39

Os Estados Partes devem adotar todas as medidas apropriadas para promover a recuperação física e psicológica e a reintegração social de todas as crianças vítimas de: qualquer forma de negligência, exploração ou abuso; tortura ou outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes; ou conflitos armados. A recuperação e a reintegração devem ocorrer em ambiente que estimule a saúde, o respeito próprio e a dignidade da criança.

Artigo 40

1. Os Estados Partes reconhecem que todas as crianças que, alegadamente, teriam infringido a legislação penal ou que são acusadas ou declaradas culpadas de ter infringido a legislação penal têm o direito de ser tratadas de forma a promover e estimular seu sentido de dignidade e de valor, fortalecendo seu respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais de terceiros, levando em consideração sua idade e a importância de promover sua reintegração e seu papel construtivo na sociedade.

2. Para tanto, e de acordo com os dispositivos relevantes dos instrumentos internacionais, os

Estados Partes devem assegurar, em especial:

- que não se alegue que uma criança tenha infringido a legislação penal, nem se acuse ou declare uma criança culpada de ter infringido a legislação penal por atos ou omissões que não eram proibidos pela legislação nacional ou internacional no momento em que tais atos ou omissões foram cometidos;

- que todas as crianças que, alegadamente, teriam infringido a legislação penal ou que são acusadas ou declaradas culpadas de ter infringido a legislação penal gozem, no mínimo, das seguintes garantias:

1. ser consideradas inocentes enquanto não for comprovada sua culpa, de acordo com a legislação;

2. ser informadas das acusações que pesam contra elas prontamente e diretamente e, quando for o caso, por intermédio de seus pais ou de seus tutores legais, e dispor de assistência jurídica ou outro tipo de assistência apropriada para a preparação e a apresentação de sua defesa;

3. ter a causa decidida sem demora por autoridade ou órgão judicial competente, independente e imparcial, em audiência justa, de acordo com a lei, contando com assistência jurídica ou de

outro tipo e na presença de seus pais ou de seus tutores legais, salvo quando essa situação for considerada contrária ao seu melhor interesse, tendo em vista especialmente sua idade ou sua situação;

4. não ser obrigada a testemunhar ou declarar-se culpada, e poder interrogar as testemunhas de acusação, bem como obter a participação e o interrogatório de testemunhas em sua defesa, em igualdade de condições;

5. caso seja decidido que infringiu a legislação penal, ter essa decisão e qualquer medida imposta em decorrência da mesma submetida a revisão por autoridade ou órgão judicial superior competente, independente e imparcial, de acordo com a lei;

6. contar com a assistência gratuita de um intérprete caso não compreenda ou não fale o idioma utilizado;

7. ter plenamente respeitada sua vida privada durante todas as fases do processo.

3. Os Estados Partes devem buscar promover o estabelecimento de leis, procedimentos, autoridades e instituições especificamente aplicáveis a crianças, que alegadamente, teriam infringido a legislação penal ou que sejam acusadas ou declaradas culpadas de ter infringido a legislação penal, e em especial:

- o estabelecimento de uma idade mínima antes da qual se presumirá que a criança não tem capacidade para infringir a legislação penal;
- sempre que conveniente e desejável, a adoção de medidas para lidar com essas crianças sem recorrer a procedimentos judiciais, desde que sejam plenamente respeitados os direitos humanos e as garantias legais.

4. Diversas medidas, tais como ordens de guarda, orientação e supervisão, aconselhamento, liberdade vigiada, colocação em orfanatos, programas de educação e formação profissional, bem como alternativas à internação em instituições devem estar disponíveis para garantir que as crianças sejam tratadas de modo apropriado ao seu bem-estar e de forma proporcional às circunstâncias e ao tipo de delito.

Artigo 41

Nenhuma determinação da presente Convenção deve sobrepor-se a dispositivos que sejam mais convenientes para a realização dos direitos da criança e que podem constar:

- da legislação de um Estado Parte;
- das normas de legislações internacionais vigentes para esse Estado.

PARTE II

Artigo 42

Os Estados Partes assumem o compromisso de divulgar amplamente os princípios e dispositivos da Convenção para adultos e crianças, mediante a utilização de meios apropriados e eficazes.

Artigo 43

1. Com o objetivo de analisar os progressos realizados no cumprimento das obrigações assumidas pelos Estados Partes sob a presente Convenção, deve ser constituído um Comitê sobre os Direitos da Criança, que desempenhará as funções determinadas a seguir.
2. O Comitê será composto por dez especialistas de reconhecida integridade moral e competência nas áreas cobertas pela presente Convenção. Os membros do Comitê devem ser eleitos pelos Estados Partes entre seus próprios cidadãos, e exercerão suas funções de acordo com sua qualificação pessoal, levando em consideração uma distribuição geográfica equitativa e os principais sistemas jurídicos.
3. Os membros do Comitê serão escolhidos em votação secreta, a partir de uma lista de pessoas indicadas pelos Estados Partes. Cada Estado Parte poderá indicar uma pessoa entre seus próprios cidadãos.
4. A eleição inicial para o Comitê deve ocorrer no máximo seis meses após a data em que a presente Convenção entrar em vigor e, posteriormente, a cada dois anos. No mínimo quatro meses antes da data marcada para cada eleição, o Secretário-Geral das Nações Unidas deve enviar uma carta aos Estados Partes convidando-os a apresentar suas candidaturas no prazo de dois meses. Na sequência, o Secretário-Geral deve elaborar uma lista da qual farão parte, em ordem alfabética, todos os candidatos indicados e os Estados Partes que os designaram, e deve submetê-la aos Estados Partes da presente Convenção.
5. As eleições serão realizadas na sede das Nações Unidas, em reuniões dos Estados Partes convocadas pelo Secretário-Geral. Nessas reuniões, para as quais o quorum será de dois terços dos Estados Partes, os candidatos eleitos para o Comitê serão aqueles que obtiverem o maior número de votos e a maioria absoluta de votos dos representantes dos Estados Partes presentes e votantes.
6. Os membros do Comitê serão eleitos para um mandato de quatro anos. Poderão ser reeleitos caso suas candidaturas sejam apresentadas novamente. O mandato de cinco dos membros eleitos na primeira eleição expirará ao término de dois anos; imediatamente após ter sido realizada a primeira eleição, o presidente da reunião escolherá por sorteio os nomes desses cinco membros.
7. Caso um membro do comitê venha a falecer, ou renuncie ou declare que por qualquer outro motivo não poderá continuar desempenhando suas funções, o Estado Parte que indicou esse membro designará outro especialista, entre seus cidadãos, para que exerça o mandato até o final, sujeito à aprovação do Comitê.
8. O Comitê deve estabelecer as regras para seus procedimentos.
9. O Comitê deve eleger os membros da mesa para um período de dois anos.

10. As reuniões do Comitê devem ocorrer normalmente na sede das Nações Unidas ou em qualquer outro local que o Comitê julgue conveniente. O Comitê deve reunir-se normalmente todos os anos. A duração das reuniões do Comitê será determinada e revista, se for o caso, em uma reunião dos Estados Partes da presente Convenção, sujeita à aprovação da Assembleia Geral.

11. O Secretário-Geral das Nações Unidas deve fornecer as equipe e as instalações necessárias para o desempenho eficaz das funções do Comitê, de acordo com a presente Convenção.

12. Com a aprovação da Assembleia Geral, a remuneração dos membros do Comitê constituído sob a presente Convenção será proveniente dos recursos das Nações Unidas, de acordo com as condições e os termos determinados pela Assembleia.

Artigo 44

1. Os Estados Partes assumem o compromisso de apresentar ao Comitê, por intermédio do Secretário-Geral das Nações Unidas, relatórios sobre as medidas que tenham adotado com vistas a tornar efetivos os direitos reconhecidos na Convenção e sobre os progressos alcançados no exercício desses direitos:

- no prazo de dois anos a partir da data em que a presente Convenção entrou em vigor para cada

Estado Parte;

- a partir de então, a cada cinco anos.

2. Os relatórios elaborados em função deste artigo devem indicar as circunstâncias e as dificuldades, caso existam, que afetam o grau de cumprimento das obrigações decorrentes da presente Convenção. Devem conter também informações suficientes para que o Comitê tenha um amplo entendimento da implementação da Convenção no país.

3. Um Estado Parte que tenha submetido um relatório inicial abrangente ao Comitê não precisará repetir em relatórios posteriores informações básicas já fornecidas, conforme estipula o subitem (b) do parágrafo 1 deste artigo.

4. O Comitê poderá solicitar aos Estados Partes mais informações sobre a implementação da Convenção.

5. A cada dois anos, o Comitê deve submeter relatórios sobre suas atividades à Assembleia

Geral das Nações Unidas, por intermédio do Conselho Econômico e Social.

6. Os Estados Partes devem tornar seus relatórios amplamente disponíveis ao público em seus respectivos países.

Artigo 45

A fim de incentivar a efetiva implementação da Convenção e estimular a cooperação internacional nas esferas regulamentadas pela Convenção:

- as agências especializadas, o Fundo das Nações Unidas para a Infância e outros órgãos das

Nações Unidas poderão estar representados quando for analisada a implementação de dispositivos da presente Convenção que estejam compreendidos no escopo de seus mandatos. O Comitê poderá convidar as agências especializadas, o Fundo das Nações Unidas para a Infância e outros órgãos competentes que considere apropriados para que forneçam assessoria especializada sobre a implementação de dispositivos da presente Convenção que estejam compreendidos no escopo de seus respectivos mandatos. O Comitê poderá convidar as agências especializadas, o Fundo das Nações Unidas para a Infância e outros órgãos das Nações Unidas para que submetam relatórios sobre a implementação da Convenção em áreas compreendidas no escopo de suas atividades;

- conforme julgar conveniente, o Comitê deve transmitir às agências especializadas, ao Fundo das Nações Unidas para a Infância e a outros órgãos competentes quaisquer relatórios dos Estados Partes que contenham uma solicitação de assessoria ou que indiquem a necessidade de orientação ou de assistência técnica, acompanhados por observações e sugestões do

Comitê, se houver, sobre tais pedidos ou indicações;

- o Comitê poderá recomendar à Assembleia Geral que solicite ao Secretário-Geral que realize, em seu nome, estudos sobre questões específicas relativas aos direitos da criança;
- o Comitê poderá formular sugestões e recomendações gerais com base nas informações recebidas de acordo com os termos dos artigos 44 e 45 da presente Convenção. Essas sugestões e recomendações gerais devem ser transmitidas aos Estados Partes em questão e encaminhadas à Assembleia Geral, acompanhadas por comentários eventualmente apresentados pelos Estados Partes.

PARTE III

Artigo 46

A presente Convenção está aberta à assinatura de todos os Estados.

Artigo 47

A presente Convenção está sujeita a ratificação. Os instrumentos de ratificação serão depositados em poder do Secretário-Geral das Nações Unidas.

Artigo 48

A presente Convenção permanecerá aberta à adesão por qualquer Estado. Os instrumentos de adesão serão depositados em poder do Secretário-Geral das Nações Unidas.

Artigo 49

1. A presente Convenção entrará em vigor no trigésimo dia após a data em que tenha sido depositado o vigésimo instrumento de ratificação ou adesão em poder do Secretário-Geral das Nações Unidas.
2. Para cada Estado que venha a ratificar a Convenção ou aderir a ela após ter sido depositado o vigésimo instrumento de ratificação ou de adesão, a Convenção entrará em vigor no trigésimo dia após o depósito, por parte do Estado, de seu instrumento de ratificação ou de adesão.

Artigo 50

1. Qualquer Estado Parte poderá propor uma emenda e registrá-la com o Secretário-Geral das Nações Unidas. Na sequência, o Secretário-Geral comunicará a emenda proposta aos Estados

Partes, solicitando que estes o notifiquem caso apoiem a convocação de uma Conferência de Estados Partes com o objetivo de analisar as propostas e submetê-las à votação. Se no prazo de quatro meses a partir da data dessa notificação pelo menos um terço dos Estados Partes declarar-se favorável a tal Conferência, o Secretário-Geral convocará a Conferência, sob os auspícios das Nações Unidas. Qualquer emenda adotada pela maioria dos Estados Partes presentes e votantes na Conferência deverá ser submetida pelo Secretário-Geral à Assembleia Geral, para sua aprovação.

2. Uma emenda adotada em conformidade com o parágrafo 1 deste artigo entrará em vigor quando aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas e aceita por dois terços dos Estados Partes.
3. Quando entrar em vigor, a emenda será vinculante para os Estados Partes que as tenham aceitado, e os demais Estados Partes continuarão regidos pelos dispositivos da presente

Convenção e pelas emendas anteriormente aceitas por eles.

Artigo 51

1. O Secretário-Geral das Nações Unidas deve receber e comunicar a todos os Estados Partes o texto das ressalvas feitas no momento da ratificação ou da adesão.
2. Não será permitida nenhuma ressalva incompatível com o objetivo e o propósito da presente Convenção.

3. Quaisquer ressalvas poderão ser retiradas a qualquer momento mediante notificação dirigida ao Secretário-Geral das Nações Unidas, que deve transmitir essa informação a todos os Estados. Tal notificação entrará em vigor na data de seu recebimento pelo Secretário-Geral.

Artigo 52

Um Estado Parte pode requerer a denúncia da presente Convenção mediante notificação por escrito ao Secretário-Geral das Nações Unidas. A denúncia entrará em vigor um ano após a data em que a notificação for recebida pelo Secretário-Geral.

Artigo 53

O Secretário-Geral das Nações Unidas é designado depositário da presente Convenção.

Artigo 54

O texto original da presente Convenção, cujas versões em árabe, chinês, espanhol, francês, inglês e russo são igualmente autênticas, deve ser depositado em poder do Secretário-Geral das Nações Unidas. Em testemunho do quê os plenipotenciários abaixo assinados, devidamente autorizados por seus respectivos governos, assinaram a presente Convenção.

APÊNDICE I - LEI Nº 7.716, DE 5 DE JANEIRO DE 1989

Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. Serão punidos, na forma desta Lei os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. *(Artigo com redação dada pela Lei nº 9.459, de 13/5/1997)*

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Impedir ou obstar o acesso de alguém, devidamente habilitado, a qualquer cargo da Administração Direta ou Indireta, bem como das concessionárias de serviços públicos.

Pena: reclusão de dois a cinco anos.

Parágrafo único. Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, obstar a promoção funcional. *(Parágrafo único acrescido pela Lei nº 12.288, de 20/7/2010)*

Art. 4º Negar ou obstar emprego em empresa privada.

Pena: reclusão de dois a cinco anos.

§ 1º Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça ou de cor ou práticas resultantes do preconceito de descendência ou origem nacional ou étnica:

I - deixar de conceder os equipamentos necessários ao empregado em igualdade de condições com os demais trabalhadores;

II - impedir a ascensão funcional do empregado ou obstar outra forma de benefício profissional;

III - proporcionar ao empregado tratamento diferenciado no ambiente de trabalho, especialmente quanto ao salário. *(Parágrafo acrescido pela Lei nº 12.288, de 20/7/2010)*

§ 2º Ficar sujeito às penas de multa e de prestação de serviços à comunidade, incluindo atividades de promoção da igualdade racial, quem, em anúncios ou qualquer outra forma de recrutamento de trabalhadores, exigir aspectos de aparência próprios de raça ou etnia para emprego cujas atividades não justifiquem essas exigências. *(Parágrafo acrescido pela Lei nº 12.288, de 20/7/2010)*

Art. 5º Recusar ou impedir acesso a estabelecimento comercial, negando-se a servir, atender ou receber cliente ou comprador.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 6º Recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau.

Pena: reclusão de três a cinco anos.

Parágrafo único. Se o crime for praticado contra menor de dezoito anos a pena é agravada de 1/3 (um terço).

Art. 7º Impedir o acesso ou recusar hospedagem em hotel, pensão, estalagem, ou qualquer estabelecimento similar.

Pena: reclusão de três a cinco anos.

Art. 8º Impedir o acesso ou recusar atendimento em restaurantes, bares, confeitarias, ou locais semelhantes abertos ao público.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 9º Impedir o acesso ou recusar atendimento em estabelecimentos esportivos, casas de diversões, ou clubes sociais abertos ao público.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 10. Impedir o acesso ou recusar atendimento em salões de cabeleireiros, barbearias, termas ou casas de massagem ou estabelecimento com as mesmas finalidades.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 11. Impedir o acesso às entradas sociais em edifícios públicos ou residenciais e elevadores ou escada de acesso aos mesmos:

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 12. Impedir o acesso ou uso de transportes públicos, como aviões, navios barcas, barcos, ônibus, trens, metrô ou qualquer outro meio de transporte concedido.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 13. Impedir ou obstar o acesso de alguém ao serviço em qualquer ramo das Forças Armadas.

Pena: reclusão de dois a quatro anos.

Art. 14. Impedir ou obstar, por qualquer meio ou forma, o casamento ou convivência familiar e social.

Pena: reclusão de dois a quatro anos.

Art. 15. (VETADO).

Art. 16. Constitui efeito da condenação a perda do cargo ou função pública, para o servidor público, e a suspensão do funcionamento do estabelecimento particular por prazo não superior a três meses.

Art. 17. (VETADO)

Art. 18. Os efeitos de que tratam os arts. 16 e 17 desta Lei não são automáticos, devendo ser motivadamente declarados na sentença.

Art. 19. (VETADO).

Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Pena: reclusão de um a três anos e multa.

§ 1º Fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que utilizem a cruz suástica ou gamada, para fim de divulgação do nazismo.

Pena: reclusão de dois a cinco anos e multa.

§ 2º Se qualquer dos crimes previstos no caput é cometido por intermédio dos meios de comunicação social ou publicação de qualquer natureza:

Pena reclusão de dois a cinco anos e multa:

§ 3º No caso do parágrafo anterior, o juiz poderá determinar, ouvido o Ministério Público ou a pedido deste, ainda antes do inquérito policial sob pena de desobediência:

I - o recolhimento imediato ou a busca e apreensão dos exemplares do material respectivo;

II - a cessação das respectivas transmissões radiofônicas, televisivas, eletrônicas ou da publicação por qualquer meio; *(Inciso com redação dada pela Lei nº 12.735, de 30/11/2012, publicada no DOU de 30/11/2012, em vigor após decorridos 120 dias de sua publicação oficial)*

III - a interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na rede mundial de computadores. *(Inciso acrescido pela Lei nº 12.288, de 20/7/2010)*

§ 4º Na hipótese do § 2º, constitui efeito da condenação, após o trânsito em julgado da decisão, a destruição do material apreendido. *(Artigo acrescido pela Lei nº 8.081, de 21/9/1990 e com nova redação dada pela Lei nº 9.459, de 13/5/1997)*

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. *(Primitivo art. 20 renumerado pela Lei nº 8.081, de 21/9/1990)*

Art. 22. Revogam-se as disposições em contrário. *(Primitivo art. 21 renumerado pela Lei nº 8.081, de 21/9/1990)*

Brasília, 5 de janeiro de 1989; 168º da Independência e 101º da República.

JOSÉ SARNEY

Paulo Brossard

APÊNDICE J - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – PNEDH.

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012 (*)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CONSELHO PLENO

Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto nas Leis nos 9.131, de 24 de novembro de 1995, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 8/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30 de maio de 2012,

CONSIDERANDO o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as),

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

§ 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

§ 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;

VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental.

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões: I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e

V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.

§ 2º Os Conselhos de Educação definirão estratégias de acompanhamento das ações de Educação em Direitos Humanos.

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Art. 10. Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem-sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

Art. 11. Os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos.

Art. 12. As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA

(*) Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.