



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JONATHAS FELIX RAPHAEL PASSARANHOS TOUZDJIAN PINHEIRO

História e Direito: Uma discussão sobre os direitos humanos nas aulas de História.

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.
Área de Concentração: Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Spinola Pereira Caldas.

Rio de Janeiro

2018

JONATHAS FELIX RAPHAEL PASSARANHOS TOUZDJIAN PINHEIRO

PINHEIRO, Jonathas Félix Raphael Passaranhos Touzджian. **História e Direito: Uma discussão sobre os direitos humanos nas aulas de História. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História).** Programa de Pós-Graduação em História - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.
Área de Concentração: Ensino de História.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Pedro Spinola Pereira Caldas.
(Orientador - UNIRIO).

Prof.^a Dra. Warley da Costa (UFRJ)

Prof.^a Dra. Mariana de Aguiar Ferreira Muaze (UNIRIO)

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

A todas as pessoas que um dia tiveram os seus direitos humanos violados, os seus templos invadidos, a sua fé desrespeitada, que sofreram preconceito racial, que foram torturadas e que não tiveram o direito ao devido processo legal.

AGRADECIMENTO

Acho muito difícil falar em final ou em conclusão, pois termino esse trabalho com a certeza de que falta muito ainda para eu me tornar um aluno melhor, um professor melhor e um ser humano melhor.

Esse mestrado me fez admirar mais ainda os professores universitários e os professores de escolas públicas e particulares pela dedicação diária à melhoria da educação em nosso país; pessoas com quem tive a honra e a oportunidade de compartilhar conhecimentos, angústias, incertezas, e toda uma série de dificuldades dessa nossa jornada árdua, mas também cheia de superação, companheirismo e alegria. Por isso, agradeço a todos os professores e professoras do Profhistória e aos alunos e colegas de caminhada.

Faço um agradecimento especial às professoras Warley Costa e Mariana Muaze que junto com o meu orientador Pedro Caldas, foram decisivos em apontar os melhores caminhos para que fosse possível terminar esse trabalho.

A minha família, agradeço por tolerar a minha ausência e continuarem me amando mesmo assim.

A minha namorada, agradeço ao carinho e à compreensão por tantos dias em que aceitou ser preterida por um teclado ou por uma dezena de livros que me acompanharam noites a fio.

Sem cada um de vocês, eu não teria chegado até aqui. Muitíssimo obrigado!

RESUMO

PINHEIRO, Jonathas Félix Raphael Passaranhos Touzdzian. **História e Direito: Uma discussão sobre os direitos humanos nas aulas de História. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História).** Programa de Pós-Graduação em História - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta pesquisa se iniciou com o objetivo de incluir nas aulas de história uma discussão sobre os direitos humanos envolvendo casos de violações desses direitos ocorridas no dia a dia dos alunos, mas que não são abordados em sala de aula por diversos motivos. Buscamos demonstrar que para trabalhar com esses direitos nas aulas de história não é necessário criar um novo conteúdo e nem uma nova disciplina, bastando que coloquemos em prática o que já é preconizado por diversos documentos oficiais. Isso seria realizado através de uma sequência didática onde o aluno possa problematizar o tempo presente e desnaturalizar a realidade em sua volta, a partir da teoria do historiador alemão Jörn Rüsen, que demonstrou que quanto mais desenvolvida a capacidade de dar sentido à história, melhor o aluno se orienta no mundo. Nesse sentido traçamos um breve histórico dos direitos humanos, onde buscamos historicizar e entender o processo de criação e reconhecimento desses direitos a partir de um recorte temporal que listou os principais documentos que tratam do tema a partir do século XVIII. Ao final propusemos uma sequência didática tendo como base a teoria da didática da história proposta por Jörn Rüsen, seguindo os princípios da educação em direitos humanos apresentados pelos professores Abrahan Magdenzo, Aída Monteiro, Selma Garrido Pimenta, e Susana Sacavino. Esperamos que a partir dessa experiência possamos formar cidadãos críticos, ativos e defensores dos direitos humanos e da democracia.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Didática da História; sequência didática.

ABSTRACT

PINHEIRO, Jonathas Félix Raphael Passaranhos Touzdzian. **History and Rights: A discussion about human rights into routine history classes. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História).** Programa de Pós-Graduação em História - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The present study started with the aim of including discussions about human rights in the routine history classes, targeting cases of violations of these rights prevailing in the daily life of students, which due to whatever reason are not addressed in classroom . Furthermore, in order to demonstrate that working with human rights in routine history classes it is not required the creation of a new discipline, we proposed to perform a well-known didactical practice based on Jörn Rüsen theory, where through a didactic sequence the students can problematize their present tense and denature the reality around them. In accordance with the cited author Jörn Rüsen, a German historian, the more developed the capacity to make sense of history, the better the student is oriented in the world. In this way, we draw a brief history of human rights, aiming to historicize and understand the creation and recognition processes of these rights from a temporal clipping encompassing the main documents on this subject since the 18th century. To conclude, we proposed a didactic sequence based on Jörn Rüsen's theory of didactics, following the principles of human rights education presented by the following professors Abraão Magdenzo, Aída Monteiro, Selma Garrido Pimenta, and Susana Sacavino. We hope that from this experience, we will be able to form critical, active citizens and defenders of human rights and democracy.

Keywords: Human Rights; Didactics of History; following teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01 – Desenvolvimento da sequência didática com alunos da EJA.....	114
FIGURA 02 – Desenvolvimento da sequência didática com alunos do Ens.Fund. II.....	114
FIGURA 03 – Alunos debatendo e descrevendo as imagens durante a sequência didática.....	116
FIGURA 04 – Alunos realizando a avaliação diagnóstica proposta pela sequência didática.....	151
FIGURA 05 – Aluna descrevendo uma imagem durante a sequência didática.....	156
FIGURA 06– Alunos descrevendo imagens durante a sequência didática.....	157
FIGURA 07 – Alunos debatendo sobre casos concretos de violação de direitos..	158

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I - A IMPORTÂNCIA DA DISCUSSÃO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	13
1.1 Por que utilizar uma sequência didática e não uma aula tradicional?.....	21
CAPÍTULO II - DIDÁTICA DA HISTÓRIA: OS CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, DE APRENDIZADO HISTÓRICO E AS CONSTITUIÇÕES HISTÓRICAS DE SENTIDO, SEGUNDO JÖRN RÜSEN.....	31
2.1 O conceito de Consciência Histórica.....	33
2.2 O conceito de Aprendizado Histórico.....	44
2.3 As constituições históricas de sentido.....	48
CAPÍTULO III - BREVE HISTÓRICO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS.....	55
3.1 O surgimento da expressão: “direitos humanos”.....	59
3.2 O processo de positivação dos direitos humanos.....	63
3.3 Os direitos humanos surgiram para todos?.....	82
3.4 Os direitos humanos na Constituição Federal do Brasil de 1988.....	84
3.5 Programa Nacional de Direitos Humanos – (PNDH).....	88
3.6 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – (PNEDH).....	89
CAPÍTULO IV - SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DISCUTINDO OS DIREITOS HUMANOS NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	90
4.1 Considerações sobre a aplicação da sequência didática.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS.....	170
ANEXOS - MATERIAL PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	179

INTRODUÇÃO

Alguns fatos ocorridos nos últimos anos me fizeram questionar a minha prática em sala de aula como professor; passei a me perguntar em que medida o conteúdo das minhas aulas estavam contribuindo para o desenvolvimento da consciência histórica dos meus alunos, de que maneira aqueles conteúdos os estavam orientando no sentido de resolver ou pensar sobre questões do dia a dia, incluindo questões referentes aos direitos humanos.

Num contexto conturbado de polarização política em torno do processo de impeachment da presidente do Brasil, debates na televisão a respeito da redução da maioridade penal, episódios de intolerância religiosa, crimes de ódio e racismo ocorrendo no país, a Constituição Federal de 1988, ora sendo questionada, ora desrespeitada - pondo em risco a própria democracia em nosso país - e eu lá na frente dos alunos tratando de algum conteúdo alheio a toda aquela discussão.

Os problemas desse distanciamento entre a realidade do aluno e o que eles aprendem na escola é uma questão muito discutida, mas ainda pouco praticada.

[...] Conforme já tratado extensamente na bibliografia educacional [...], uma parte importante do que é aprendido na escola é vista como sem valor no mundo “lá fora”, assim como uma parte enorme de conhecimentos e questões do “mundo lá fora” não entra e não é problematizada na escola. (SEFFNER, 2013, p. 153, apud SILVA; MEIRELES, 2017, p.23)

O questionamento sobre a minha prática ficou mais acentuado quando, em algumas aulas, tive a oportunidade de perguntar aos alunos, a opinião deles a respeito de alguns daqueles temas. Muito me preocupou o fato da grande maioria se posicionar a favor do impeachment, sem ao menos saber o que significava a “Constituição Federal”; outros eram a favor de uma intervenção militar; a maioria a favor da redução da maioridade penal. Outra opinião, ainda mais perigosa, ocorreu quando os jornais noticiaram alguns episódios de linchamento de menores infratores por grupos de jovens “justiceiros”, na zona sul do Rio de Janeiro e muitos alunos disseram concordar e acharem justas aquelas atitudes.

Outro posicionamento muito comum entre os alunos, inclusive alguns da Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria de baixa renda, era o de se colocarem

contra as cotas nas universidades públicas e contra algumas políticas sociais, como o bolsa família, numa oposição sem embasamento, ou embasados em falácias.

Aquilo me incomodou, pois a falta de uma consciência histórica mais humanista e o pouco conhecimento sobre os direitos humanos e sobre a Constituição Federal estava impedindo os alunos de se posicionarem de maneira mais crítica e razoável diante de fatos ocorridos no dia a dia, evidenciando a necessidade de um aprendizado histórico que os levassem a refletir sobre a realidade do mundo a sua volta, de uma Educação em Direitos Humanos e de um melhor entendimento do funcionamento da justiça e das leis em vigor em nosso país e, nesse sentido, passei a pesquisar formas de discutir estes temas dentro das aulas de História.

Nesse caminho, no capítulo I dessa dissertação procuramos demonstrar a importância de se discutir os direitos humanos nas aulas de História. Não obstante a complexidade do processo de desenvolvimento de uma consciência histórica mais humanista, a ideia é apontar caminhos práticos e teóricos, partindo do princípio de que os processos educativos e as aulas de história tem especial importância nesse intento.

Segundo o professor de história do Instituto Federal do Paraná, Thiago Augusto Divardim de Oliveira, as aulas de história baseadas apenas no ensino de conteúdos, competências e habilidades pré-estabelecidas limitam o processo de tornar mais complexas as formas de atribuição de sentido da consciência histórica na perspectiva da práxis, sendo fundamental, então, que os professores reflitam com os alunos, no dia a dia da sala de aula, também a partir dos embates com a cultura histórica apresentada nas narrativas dos alunos, nas demandas e carências trazidas pelos alunos.

Ao invés de partir de competências abstratas, o ponto de partida do ensino de História deve coincidir exatamente, com aquele momento em que a vida dos sujeitos no presente, não se explicita mais de forma compreensível, quando se motiva a busca pelo passado para a interpretação e orientação necessárias à práxis da vida. (OLIVEIRA, 2013, p.13)

Fazendo uma crítica ao currículo eurocêntrico, propondo uma abordagem de conteúdo preocupada com a formação de uma “Cultura do Reconhecimento”¹, o

¹ Conceito desenvolvido pelo historiador Jörn Rüsen em seu livro: Cultura Faz Sentido: orientações entre o ontem e o amanhã. (2014, p.21)

² Documento adotado pela ONU em 10 de dezembro de 1948, que traz recomendações para o respeito aos

primeiro capítulo tenta demonstrar as vantagens pedagógicas de se trabalhar com uma sequência didática, em vez de aulas tradicionais.

[...] “O mar da História é agitado.” Mas o que seria a História digna de ser ensinada e aprendida nas escolas brasileiras, essa História com letra maiúscula?[...] (PEREIRA, LIMA, 2016, P.107)

Nesse texto, me deparei com os autores fazendo o mesmo questionamento que me fiz quando resolvi iniciar a minha pesquisa, a minha inquietação acerca de que “História é digna de ser ensinada”? O texto não poderia começar melhor!

Segundo os autores a construção de uma perspectiva democrática na educação em nosso país passa pela reformulação do currículo. A ideia dos autores seria que com a mudança do viés eurocêntrico do currículo em voga no Brasil, por um que apresentasse as histórias de todas as matrizes formadoras da nossa sociedade, os cidadãos lidariam melhor com as diferenças e com a pluralidade cultural. (PEREIRA, LIMA, 2016.)

Num outro texto, intitulado “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, a professora americana Bell Hooks vai chamar de “pedagogia engajada” aquela em que o professor busca transformar o currículo de modo que ele não reforce os sistemas de dominação. (HOOKS, 2013)

Concordo com os dois autores citados acima de que uma mudança no currículo pode refletir na transformação da sociedade e é nesse sentido que penso que oportunidades dentro do currículo e das aulas de história para conhecer e discutir sobre os direitos humanos, por exemplo, podem auxiliar na associação da noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade e a pluralidade e, nesse caminho, contribuir para a formação de alunos comprometidos com uma sociedade democrática e com o pluralismo cultural; uma sociedade em que as pessoas sintam-se indignadas ao se depararem com situações que violem os direitos humanos e não concordem ou se omitam diante delas.

Ao exercer seu papel de mediação, a escola constitui-se em espaço social privilegiado para a formação de valores e crenças que possam se opor a todo o tipo de preconceito ou discriminação contra qualquer segmento da sociedade. A educação em direitos humanos vai despertar ou desenvolver nos alunos da Educação Básica a noção de que individual e coletivamente, somos capazes de crescer e de reinventar o mundo e não apenas repeti-lo. (KAMIMURA et al., 2017, p.6)

A professora Selva Guimarães é taxativa ao afirmar que a História em todas as suas dimensões tem um caráter formativo e, segundo ela, é na educação escolar que os alunos produzem novas maneiras de ler, compreender, escrever e fazer a História.

[...] seu ensino, os sujeitos, as aprendizagens, os saberes, as práticas, as experiências didáticas têm enorme importância para a vida social, para a construção da democracia e da cidadania. É por meio dos diversos processos, mecanismos, fontes e atos educativos que compreendemos a experiência humana, as tradições, os valores, as ideias e as representações produzidos por homens e mulheres em diversos tempos e lugares[...] (GUIMARÃES, 2012, p.14)

Assim como a professora Selva Guimarães, as professoras Hebe Mattos e Martha Abreu (ABREU; MATTOS, 2008) também consideram a história uma disciplina-chave para se educar para a compreensão e o respeito às identidades socioculturais constituídas e, por isso, nós, professores de história, podemos fazer das aulas um espaço em que o aluno tenha um papel crítico e ativo, desenvolvendo consciência histórica e uma noção de respeito aos direitos humanos, a partir de uma atitude investigativa, crítica e problematizadora da realidade proposta e mediada pelo professor.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos², a educação deve orientar a formação da personalidade humana, fortalecendo o respeito pelos direitos humanos, promovendo a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos.

[...] educar é formar, socializar o homem para não se destruir, destruindo o mundo, e isso pressupõe cuidado, proteção, comunicação, transmissão, reprodução[...] A educação escolar tornou-se um fenômeno universal, passou a ser um direito, previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização Mundial das Nações Unidas (ONU) (GUIMARÃES, 2012, p.57)

No capítulo II procuramos desenvolver os conceitos de consciência histórica, aprendizado histórico e das constituições históricas de sentido, a partir das contribuições do historiador alemão Jörn Rüsen que afirmou ser possível construir e desenvolver a consciência histórica a partir do aprendizado histórico, que seria uma das manifestações

² Documento adotado pela ONU em 10 de dezembro de 1948, que traz recomendações para o respeito aos direitos humanos considerados universais.

da consciência histórica; ela seria responsável por conectar o passado-presente-futuro. Procuramos explicar os tipos de consciência histórica que foram definidas por Rüsen como, Tradicional, Exemplar, Crítico e Genético.

Neste capítulo, procuramos demonstrar, também, como o ser humano dá sentido ao tempo a partir da aquisição de competências, tais como: a competência experiencial, a interpretativa, orientadora e a motivacional.

No Capítulo III fizemos um breve histórico sobre os direitos humanos, pois concluímos que é preciso entender melhor o processo de construção e consolidação desses direitos, ainda em curso, para que possamos elaborar e aplicar uma sequência didática sobre o tema. Assim, procuramos investigar quando surgiu a expressão “direitos humanos”, como foi o processo de surgimento e positivação desses direitos e como eles estão dispostos na Constituição Brasileira de 1988.

Já o capítulo IV, trata da sequência didática e de sua elaboração, seguindo os princípios propostos por Jörn Rüsen e por teóricos da Educação em Direitos Humanos como, Abrahan Magdenzo, Aída Monteiro, Selma Garrido Pimenta e Susana Sacavino.

Dessa maneira, tendo como objetivo principal o desenvolvimento dessa consciência histórica mais humanista através de uma educação em direitos humanos, utilizaremos como estratégias de ensino e aprendizagem para alcançarmos este objetivo, uma sequência didática em que os alunos conhecerão os direitos humanos, trabalhando com documentos, vídeos, imagens, filmes e reportagens de casos concretos de violação dos direitos humanos que estimulem a problematização da violência e a compreensão da importância dos direitos humanos, afinal, se não formos capazes de sensibilizarmos os nossos alunos para que não apoiem atos contrários aos direitos humanos, o que estamos fazendo na escola? Que História é digna de ser ensinada?

CAPÍTULO I - A IMPORTÂNCIA DA DISCUSSÃO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS NAS AULAS DE HISTÓRIA.

Muitas pesquisas vêm tentando compreender de que maneira a história trabalhada em sala de aula pode influenciar na consciência histórica dos alunos (LEAL, 2013), mas a professora Bell Hooks, afirma que “não há nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão.” (HOOKS, 2013, p.51).

Sabemos que a escola é apenas um, dos muitos lugares que contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica dos nossos alunos, sabemos que temos um vastíssimo conteúdo a tratar durante o ano e que temos poucas aulas por semana, mas não podemos negligenciar essas discussões.

Segundo o professor Amilcar Pereira e a professora Thayara Lima existem ainda outros aspectos que engessam os docentes, seja a falta de tempo, de infraestrutura, ausência de diálogo entre os pares, segundo eles:

[...] O véu composto por esses “milhões” de dificultadores, ao permanecer intacto, contribui para a consolidação de uma aparente apatia em relação aos conteúdos e práticas necessárias para a promoção de uma educação mais democrática [...] (PEREIRA; LIMA, 2016, p.112)

Por isso, não podemos sucumbir aos “milhões de dificultadores”, pois como nos diz a professora Bell Hooks, a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo e não de tédio, e esse entusiasmo seria gerado pelo esforço coletivo, onde os professores tem um papel importantíssimo na retirada desse “véu” e na promoção e mediação dessa educação mais democrática.

[...] O prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e a apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como os professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula.[...] (HOOKS, 2013, p.21)

Sabemos que o processo para que os alunos desenvolvam uma consciência histórica mais humanista é complexo, mas um dos caminhos possíveis seria o aluno

conhecer, compreender e experimentar os direitos constituídos, possibilitando que ele desenvolva um olhar crítico a respeito de determinados temas importantes para uma sociedade mais justa e plural e que a partir das discussões em sala de aula, entenda a importância dos direitos humanos e dos valores democráticos. Nas palavras da professora Selva Guimarães: “A História nos ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo que gostaríamos de viver.” (2012, p.41)

Entendemos que a História não resolverá todos os problemas do mundo e que nem é este o seu objetivo, mas podemos, nas aulas de história, problematizar e refletir sobre fatos que entendemos serem prejudiciais à democracia e aos direitos humanos, principalmente aqueles fatos que muitas vezes acontecem por falta de conhecimento e compreensão histórica sobre determinados assuntos e que geram desdobramentos graves em nossa sociedade. As aulas de história podem ajudar muito nessa reflexão e dar uma grande contribuição através do aprendizado histórico, para o desenvolvimento de uma consciência histórica mais humanista.

No mundo atual, a consciência universal do Direitos Humanos é cada vez mais forte. No entanto, estes direitos, hoje tão proclamados, continuam sendo sistematicamente violados nas diferentes partes do mundo. A luta para estabelecê-los firmemente na consciência dos indivíduos e dos povos passa obrigatoriamente por processos educativos. Só assim é possível formar para a cidadania com possibilidades de construir uma sociedade mais democrática e justa. (MONTEIRO; PIMENTA, 2013, p.33)

Temos um exemplo do que foi dito acima na constatação do professor José Murilo da Carvalho, que afirma que quanto mais o cidadão tiver acesso à educação, maior será o conhecimento e a percepção acerca dos direitos civis, sociais, políticos e maior será a busca e a cobrança pela satisfação destes direitos.(CARVALHO, 2002). Isso significa que conforme os alunos conhecem e compreendem determinados direitos, maiores são as chances deles buscarem que esses direitos se realizem e também de que eles respeitem esses direitos.

Sabemos, contudo, que a democracia é uma arena de disputas e que devemos respeitar as diferentes opiniões, mas como professores a nossa responsabilidade vai além, devemos possibilitar que nossos alunos desenvolvam um olhar crítico da realidade, que saibam se orientar em meio aos embates ideológicos, seja nas redes

sociais ou nas ruas, temos uma responsabilidade na mediação do aprendizado histórico com fins ao desenvolvimento da consciência histórica de nossos alunos e devemos contribuir para que eles desenvolvam competências que os auxiliem na sua formação e que não fiquem restritos ao senso comum. Temos a função de suprir a carência de aprendizado dos nossos alunos, como afirma o historiador alemão Jörn Rüsen:

[...] O aprendizado de história transforma a consciência histórica em tema da didática da história. [...] Quando as carências de orientação, que emergem das situações extremas da vida concreta no tempo, são transformadas em motivos para a obtenção de conhecimento histórico, não se pode evitar que essas carências possam (devam) ser entendidas também como carência de aprendizado.[...] (RUSEN, 2007, p.91)

Caso desejemos que os alunos sejam sujeitos históricos de uma mudança de comportamento da sociedade, onde haja mais respeito aos direitos humanos, segundo o professor José Murilo de Carvalho, isso passa pelo conhecimento desses dispositivos. Segundo pesquisa apresentada por ele, quanto mais educação a pessoa tiver, maior será o seu conhecimento sobre os seus direitos.

[...] dos direitos que compõem a cidadania, no Brasil são ainda os civis que apresentam as maiores deficiências em termos de seu conhecimento, extensão e garantias. A precariedade do conhecimento dos direitos civis, e também dos políticos e sociais, é demonstrada por pesquisa feita na região metropolitana do Rio de Janeiro em 1997. A pesquisa mostrou que 57% dos pesquisados não sabiam mencionar um só direito e só 12% mencionaram algum direito civil. Quase a metade achava que era legal a prisão por simples suspeita. A pesquisa mostrou que o fator mais importante no que se refere ao conhecimento dos direitos é a educação. [...] Os dados revelam ainda que educação é o fator que mais bem explica o comportamento das pessoas no que se refere ao exercício dos direitos civis e políticos [...](CARVALHO, 2002, p.210)

Não obstante seja clara a importância da educação e das aulas de história para o desenvolvimento da consciência histórica e para o conhecimento dos direitos, é preciso destacar que a proposta desta pesquisa não cria mais objetos de conhecimento e mais conteúdos para o currículo da disciplina de história, mas apenas cumpre uma demanda já preconizada por diversos dispositivos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2015) e agora pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) que afirmam que o estudo de

História deve favorecer o exercício da cidadania estimulando o respeito às liberdades constitucionais, base da democracia brasileira, e que também se discuta sobre princípios dos direitos humanos e civis dos brasileiros.

Especificamente, os PCNs de História apresentam como um dos objetivos da disciplina, no ensino fundamental, o desenvolvimento da capacidade de “valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades” (GUIMARÃES, 2012, p.144)

A própria Constituição Federal de 1988, em seu artigo 242, preconiza que o ensino de história leve em conta as contribuições das diversas culturas e etnias que formaram o povo brasileiro, o que corrobora com uma mudança no currículo, no sentido de priorizar determinados temas, que tornem possível a discussão sobre os direitos humanos.

Na Resolução nº1 de 30 de maio de 2012, o Conselho Nacional de Educação lançou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Estas diretrizes reforçam a importância de se trabalhar com o tema e define a escola como um dos pilares da Educação em Direitos Humanos. No artigo 2º, §2º, da referida resolução, temos definido que “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.” (BRASIL, 2012)

Já o artigo 3º vem corroborar com os objetivos deste trabalho, pois trata dos princípios da Educação em Direitos Humanos elencando princípios que são comuns aos desta dissertação.

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; (BRASIL, 2012)

Sendo assim, estando a discussão sobre os direitos humanos elencada entre os conteúdos a serem contemplados pelos currículos em todo o território nacional, tendo como objetivo a transformação social, basta agora que passemos do currículo prescrito (SACRISTAN, 2000), para o currículo real (LIBÂNEO, 2004), pois como podemos

formar um cidadão crítico da realidade, sem discutir e problematizar esta realidade?
Como um cidadão pode respeitar ou preservar um direito se ele não o conhece?

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2009, p.7)

Sabemos que não será uma tarefa fácil, já que uma das dificuldades de se transformar o currículo, de abordar assuntos que exijam uma maior reflexão ou que trate de assuntos atuais e sobre a realidade dos alunos, nas aulas de história, passa pelo currículo tradicional, eurocêntrico, com uma história integrada, “dito engessado”, que ainda hoje, apesar das grandes mudanças ocorridas, são utilizados pela maioria das escolas nos anos finais do ensino fundamental, dificultando enormemente que o ensino de história contribua com o seu papel educativo, formativo, cultural e político.(FONSECA, 2010)

Segundo os professores Giovani José da Silva e Marinelma Costa Meireles “Currículos que apresentam uma história linear, [...] que cristalizam e consagram apenas uma versão europeia da História, tornam tarefa impossível a mudança do status quo”. (SILVA, MEIRELES, 2017,p.7)

[...] Se a maioria da população brasileira é, comprovadamente, formada por negros e pardos autodeclarados (BRASIL, 2010), como é possível que os cursos de formação, os currículos e os livros didáticos de História continuem a apresentar narrativas voltadas majoritariamente para a compreensão das trajetórias espaço-temporais de europeus? Populações negras, indígenas e outras não europeias aparecem (quando aparecem) apenas como “apêndices”[...] (SILVA; MEIRELES, 2017, pp.8-9)

A professora Selva Guimarães ressalta ainda que as mudanças curriculares no ensino de História são fundamentais para romper com as práticas “homogeneizadoras e acríticas” (2012, p.67). Segundo ela, é possível que o professor em sala de aula possa trabalhar com outras perspectivas, dando espaço para diferentes pontos de vista, “fazer emergir o plural, a memória daqueles que, tradicionalmente, não tiveram direito à

história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação. (2012, p.67).

Não obstante, sabemos que este processo de transformação não é simples. Em seu texto intitulado “Por uma autêntica democracia racial: Os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história”(PEREIRA, 2012), o professor Amilcar Pereira afirma que não vai haver democracia racial enquanto não discutirmos a própria ideia de democracia e igualdade que foi construída na primeira metade do século XX que, segundo ele, dificulta a percepção das desigualdades raciais existentes no Brasil.

O reconhecimento e valorização dos saberes e conhecimentos dos grupos subalternizados implica ética e politicamente o respeito ao outro, diferente, e a sua cultura, e um dos pressupostos da Educação em Direitos Humanos é o reconhecimento do outro como sujeito de direito e ator social. (MONTEIRO; PIMENTA, 2013, p.37)

Diante disso, debater casos concretos sobre o racismo no Brasil e concomitantemente apresentar as leis que proíbem essas práticas e levá-los à reflexão sobre o tema, sobre a luta pelos direitos e pela igualdade racial de tantos grupos, é levar a questão dos direitos humanos para a sala de aula, é reavaliar o papel do negro, dos índios e de outras culturas na História do Brasil e isso, sem dúvida, é fundamental para que os alunos aprendam a respeitar as diferenças.

A ausência da diversidade, a consagração de determinados temas que ao longo do tempo se tornaram canônicos e a onipresença europeia nas narrativas históricas/ historiográficas no Brasil, apontam para uma formação racista, homofóbica, misógina, machista. Essas características modelam a realidade brasileira vivida por professores e alunos, em um cotidiano contemporâneo fortemente marcado pela violência, pela desigualdade e suas nefastas consequências. (SILVA; MEIRELES, 2017, p.10)

Dessa forma, os alunos precisam conhecer também a história das lutas pelos ideais democráticos, compreender a histórica política do país, a luta contra o racismo, a luta por igualdade de direitos, os embates e projetos na construção da cidadania, da democracia, e entenderem que esta luta ainda está em curso, que é uma luta que nunca terá fim, pois a todo tempo estamos disputando as narrativas históricas. Conhecer os personagens dessas lutas, dessas organizações que fazem parte da história do Brasil, seria importante para a formação de todos os alunos. Segundo Amilcar Araújo Pereira,

[...] As histórias da FNB e de muitas outras organizações e indivíduos negros, pelo Brasil afora e em diferentes momentos ao longo do processo de formação de nossa sociedade, são ainda pouquíssimo estudadas nas aulas de história nas escolas de nosso país, embora seja evidente o fato de que essas histórias são partes importantes da história do Brasil. Conhecer essas histórias e levá-las para as escolas, com embasamento teórico e seriedade no trato com os conteúdos, só pode beneficiar a formação de todos os alunos, sejam eles pretos, brancos, pardos, indígenas ou amarelos. (PEREIRA, 2012, pp.123-124)

Essas histórias em que a população negra esteve ativa na busca por liberdade e direitos, sendo sujeitos da sua história, deveriam substituir no currículo, por exemplo, as visões estereotipadas sobre a população negra, que são vistas no passado como passivas e inferiores.

[...] Homens e mulheres negros e brancos, diferentes atores sociais, participaram das histórias de lutas por liberdade e por direitos civis e sociais, antes e depois da assinatura da Lei Áurea, que aboliu legalmente a escravidão no Brasil em 1888. A memória dessas lutas precisa estar nas escolas, e não somente a memória da escravidão. Aliás, a memória da escravidão atlântica, como se fosse a única forma de escravidão já existente no mundo, e a associação direta entre negritude e escravidão, inferiorizando africanos e seus descendentes, é algo absolutamente presente nas escolas brasileiras ainda hoje. E, além de ser um erro ‘histórico’, isso é algo danoso para as construções identitárias de jovens estudantes negros e brancos. [...] (PEREIRA, 2012, p.125)

O historiador alemão Jörn Rüsen diz que não há identidade sem uma narrativa mestra e que, por isso, todas as culturas precisariam de uma narrativa mestra para expressar a sua singularidade e sua diferença em relação às outras culturas. Acontece que a concepção ocidental da história universal, a narrativa mestra europeia, etnocêntrica, menosprezou as outras culturas e hoje é vista com muita desconfiança por culturas não ocidentais.

Rüsen vai dizer que este embate deve ser resolvido através do reconhecimento mútuo das diferenças, o que ele chama de “cultura do reconhecimento”. Sem esse reconhecimento, se nega também a dignidade dos que são diferentes de você e isso levaria ao conflito. Para ele a construção de identidades históricas contrárias à cultura ocidental, através de uma negação e rejeição radical, representaria uma repetição do etnocentrismo ocidental, mas com sinais invertidos.

[...] seria aceitável um conceito de história que superasse o etnocentrismo e contribuísse para uma nova cultura do reconhecimento mútuo das diferenças. Somente essa “cultura do reconhecimento” pode evitar um ameaçador “Clash of Civilizations [Choque de civilizações]”. Nesse conflito, a negação mental da autenticidade e da dignidade dos outros leva da guerra de palavras ao derramamento de sangue.[...] (RÜSEN, 2014, p.21)

Para construirmos essa cultura do reconhecimento que supere o etnocentrismo, as desigualdades e que respeite as diferenças será necessário preparar materiais para trabalhar em sala de aula com essas memórias, com as reflexões sobre os direitos humanos, para possibilitar a discussão acerca dos conteúdos que queremos desconstruir ou construir, “Os conteúdos dependem, em grande parte, de como são apresentados àqueles que deverão aprendê-los. Por isso, a metodologia não pode ser desprezada pelo professor. [...] os métodos de ensino interferem na aprendizagem[...]” (ABUD, 2013, p.11)

Nesse sentido, o professor deverá ser um agente ativo e decisivo na seleção e concretização dos conteúdos. Segundo a professora da Universidade Federal de Uberlândia, Selva Fonseca:

[...]A despeito da força e do poder diretivo dos currículos prescritos, precisamos atentar para o fato de que as disciplinas não são meros espaços de vulgarização de saberes, nem tampouco de adaptação, transposição das ciências de referência, mas produtos dos espaços, das culturas escolares. Os professores têm autonomia ante as demandas do Estado, da sociedade e dos meios de comunicação; assim, questionam, criticam, subvertem os saberes e as práticas no cotidiano escolar. Entre os currículos prescritos e os vividos nas aulas de História.[...](FONSECA, 2010, p.6)

Por isso, proponho inserir essas novas discussões no currículo real através de uma sequência didática que realize uma discussão sobre os Direitos Humanos no Brasil. Esta estratégia de ensino e aprendizagem multidisciplinar e interdisciplinar (História e Direito) segue uma tendência descrita pela professora Selva Guimarães, onde ela propõe “[...]‘sair da disciplina’ para valorizar a educação cidadã. Ao articularmos os saberes produzidos pela História [...] e por outras disciplinas, estaremos dialogando e redimensionando o ensino e aprendizagem.”(GUIMARÃES, 2012, p.148)

1.1 Por que utilizar uma sequência didática e não uma aula tradicional?

A sequência didática surgiu na França no início da década de 1980, e tinha, segundo a professora Maria Marly de Oliveira (2013), o objetivo de melhorar o processo de ensino da língua materna, buscando um ensino menos fragmentado.

No Brasil, foi a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na década de 1990, que esta técnica de ensino passou a ser utilizada e hoje é aplicada em diferentes áreas de conhecimento. Um dos seus principais objetivos é tornar a aprendizagem significativa e os conteúdos em algo mais interessante e desafiador.

A professora Maria Marly de Oliveira ressalta que nesse tipo de aula a participação do aluno é fundamental:

[...] a sequência didática é um procedimento para sistematização do processo de ensino-aprendizagem, sendo de fundamental importância a efetiva participação dos alunos. Essa participação vai desde o planejamento inicial informando aos alunos o real objetivo da realização da sequência didática no contexto da aula até o final da sequência para avaliar e informar os resultados. (OLIVEIRA, 2013, p.54)

As sequências didáticas vêm sendo cada vez mais discutidas, pois pesquisas têm apontado que as aulas de história nos colégios, nos moldes atuais, não estão sendo efetivas em desenvolver consciência histórica e nem em despertar o interesse dos estudantes.

Os professores de história estão muito familiarizados com essas manifestações, não somente porque integram o sistema escolar, mas porque a disciplina pela qual são responsáveis é, ela mesma, protagonista de uma crise. Eles são cotidianamente confrontados com atitudes de alunos que não veem sentido na disciplina, que a consideram decorativa (no duplo sentido da palavra) e, no mais das vezes, “chata”. (COELHO, 2013 pp.67-68)

Além disso, o professor Daniel Hortêncio de Medeiros diz que o ensino de história pautado apenas em conteúdos, em livro didático e no vestibular, não dá chance ao professor de auxiliar no processo de formação histórica dos alunos a partir das demandas do cotidiano. Dessa maneira, com maioria das escolas mais preocupadas com as aprovações no ENEM, com professores que muitas vezes ficam presos ao

conteudismo do livro didático, aos conteúdos dos vestibulares, deixando de relacionar e refletir sobre questões importantes do cotidiano e sobre questões do tempo presente, continuaremos formando estudantes com uma consciência histórica incapaz de fazê-los se posicionar de maneira crítica a ponto de transformar a sociedade.

[...] Não se dispensa toda e qualquer forma de regulamentação do ensino com relação a conteúdos. Estou desvelando a possibilidade de que o trabalho dos professores de História possa ser exercido com maior autonomia intelectual. [...] **Os alunos que passam por essa forma tradicional de aprendizagem histórica — pautada no conteúdo da história, do início das sociedades até a atualidade — em sua maioria, ao saírem da escola, não são capazes de criar uma narrativa coerente sobre o passado, e muito menos de se colocar como parte da experiência humana no tempo.**[...] (OLIVEIRA, 2014, p.192, grifo nosso)

Para a professora Susana Sacavino o professor deve desenvolver uma “[...] ‘pedagogia do empoderamento’, entendida como uma pedagogia crítica e democrática orientada à mudança pessoal e social.” (SACAVINO, apud MONTEIRO; PIMENTA, 2013, p.38

Esse enfoque considera a pessoa como um sujeito ativo, cooperativo e social. O centro deste enfoque pedagógico é relacionar o crescimento individual à dinâmica social e à vida pública, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e atitudes de questionamento crítico em relação às injustiças e desigualdades, às relações de poder, às discriminações e à mudança social. (MONTEIRO; PIMENTA, 2013, pp.38-39)

Diante destas questões é que proponho que essa sequência didática seja uma alternativa ao tipo de aula tradicional para que os alunos possam, através de aulas que estimulem o debate, a reflexão e a experiência em direitos humanos, desenvolver a consciência histórica, conforme os preceitos do historiador Jörn Rüsen; segundo ele, para que seja construída uma consciência histórica, não basta apenas que os alunos sejam apresentados aos conteúdos, eles devem ser estimulados a trabalhar a competência de julgar e de argumentar. (RÜSEN, 2011)

Segundo a professora portuguesa Marília Gago, a atitude de um aluno frente à determinada demanda pode espelhar a sua consciência histórica e seria um desafio colocado ao ensino de história “potenciar uma consciência histórica mais humanista”. (GAGO, 2016, p.76)

Nesse sentido, um desenvolvimento de consciência histórica limitado e parcial, poderia ser a razão para determinadas posturas antidemocráticas dos jovens e, por isso, conhecer a consciência histórica dos alunos é importante para compreendermos determinadas atitudes.

[...] Dentre as diferentes razões que Rüsen entende terem causado, no passado, o afastamento e mesmo a contraposição de seres humanos, sob formas às vezes mais radicais, surge uma que ele considera de especial relevância: a de um aprendizado histórico capenga, unilateral, autocentrado, discriminante. (MARTINS, 2011, p.8)

Nesse mesmo caminho, o professor Ronaldo Cardoso Alves mostra a importância da reflexão e da discussão acerca do acolhimento das diferenças no ensino de história, corroborando a ideia de que as aulas de história não devem servir apenas para que os alunos conheçam fatos históricos do passado de maneira irrefletida.

[...] se a discussão em torno da diversidade cultural não passar pela carga de conflito nela subsumida [...] as narrativas historiográficas podem servir de instrumentos de criação de um grande e estático mosaico cultural que se limita a apresentar diferentes aspectos de uma cultura, sem promover, entretanto, qualquer discussão a respeito dos conflitos socioeconômicos e políticos nos quais estão imersos. Isso deformaria o discurso da tolerância em relação ao outro [...] Discursos como “reconheço sua existência, tolero-a, mas quero-o distante de mim”, se tornam comuns e só apresentam uma nova forma de intolerância no mundo. [...] (ALVES, 2011, p.82-83)

Destarte, a utilização de uma sequência didática que, por exemplo, discuta casos concretos de violação dos direitos humanos nos dará a oportunidade de problematizar assuntos referentes aos conflitos socioeconômicos e políticos presentes na sociedade e que fazem parte da realidade dos alunos, auxiliando-os em seu agir na sociedade, atendendo aos propósitos de uma formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

O grande objetivo dessas aulas, além de trabalhar com a afirmação de valores e atitudes que expressem a cultura dos direitos humanos, seria auxiliar no desenvolvimento da consciência histórica dos alunos que, segundo a professora Maria Auxiliadora Schmidt, “ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano.” (SCHIMIDT, 2011, p.15-16).

Seguindo o princípio de uma educação cidadã, na sequência didática os alunos terão acesso a diversas informações, fontes históricas, casos concretos de desrespeito aos direitos humanos ocorridos no Brasil para que discutam as consequências e os desdobramentos de pensamentos e atitudes antidemocráticas levadas ao extremo, devendo ficar claro que essas manifestações podem ser enquadradas como crimes, por extrapolar a liberdade de expressão e desrespeitar as leis. Ao final os alunos produzirão narrativas históricas a respeito do debate.

Esse projeto de sequência didática se encaixa no que nos diz o professor Miguel Gonzáles Arroyo.

Todo projeto educativo tem que ser um projeto de humanização; isto implica reconhecer a desumanização, ainda que seja uma dolorosa constatação. Juntar os cacos triturados pela injustiça, fome, provocadas pela brutalidade do capitalismo. Buscar a viabilização da sua humanização no contexto real, concreto, do Brasil. (ARROYO, apud CHACON, 2013, p.303)

Este tipo de formação mais humanista já é preconizada desde as propostas curriculares da década de 1980 e 1990, que visavam uma mudança no objetivo e no papel da disciplina de História, que deveria passar a atuar formando cidadãos comprometidos com os direitos humanos e com os valores democráticos.

O “novo” ensino de História que se esboça assume a responsabilidade de formar o “novo” cidadão, capaz de intervir, participar e até transformar a realidade brasileira. A categoria “novo” indica a necessidade de superação do “velho”, identificado com a ditadura, a opressão, a ausência de liberdades, a negação, a restrição de direitos básicos de cidadania. (GUIMARÃES, 2012, p.148)

Esse tipo de aula pode ser uma alternativa às aulas tradicionais e aos conteúdos dos livros didáticos que segundo algumas investigações em educação histórica não têm alcançado o objetivo de desenvolvimento da consciência histórica dos nossos alunos, estando em dissonância com as teorias desenvolvidas por alguns historiadores sobre a função primordial da disciplina História, que seria a formação cidadã.

Segundo o professor Ronaldo Cardoso Alves, por exemplo, “Projetar um mundo melhor para as futuras gerações demanda qualitativo desenvolvimento de consciência histórica. Algo que pode ser deixado como legado para as gerações posteriores.”(ALVES, 2011, p.56)

A professora Isabel Barca, em pesquisa sobre a questão da cognição e ensino de história, mostra que muitas investigações estão sendo realizadas no sentido de desenvolverem novas estratégias de aprendizagem em História. (BARCA, 2005, p. 15)

Contudo, a professora Selva Guimarães (2012, p,39) nos alerta que muitas das escolas de ensino básico no Brasil carecem de projetos e práticas pedagógicas que estimulem o debate, que proponham que os alunos investiguem e reflitam em diferentes perspectivas, estabelecendo uma visão muito limitada e simplificada da história.

A investigação no domínio da educação histórica pressupõe que a aprendizagem da história seja considerada pelos jovens como significativa em termos pessoais, de modo a lhes proporcionar uma compreensão mais profunda da vida humana. (SCHMIDT;BARCA;GARCIA,2011,p.11).

Antes de sua tese de doutorado que investigou as limitações do material didático na formação da consciência histórica, Daniel Hortêncio de Medeiros pesquisou em sua dissertação de mestrado, o quanto as aulas de história nos colégios, nos moldes atuais, não estão sendo efetivas em formar uma consciência histórica e nem em despertar o interesse dos estudantes.

A pesquisa aponta que grande parte dos alunos acha que as aulas de história se resumem a escutar o professor narrando eventos do passado, e apenas 7,6% dos entrevistados disseram ter interesse ou prazer no livro didático, pois este material atende a outros interesses, não tendo uma preocupação em desenvolver reflexão e nem afetividade, conforme podemos ver na citação abaixo:

Segundo a Editora, satisfação não é uma palavra usada comumente na empresa. [...] Por sua vez, quando se pensa no cotidiano, é no sentido de usar os conhecimentos e não de refletir a partir deles. [...]. A lucratividade exerce um poder de censura significativo para uma série de conteúdos que poderiam estar contemplados nos livros didáticos. Por isso, discussões políticas, religiosas e de comportamento são “vigiadas” não necessariamente por causa das políticas conservadoras dos editores, mas pelo temor de constranger e/ou irritar os compradores [...] Há resistência até aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História. Segundo a Editora, se a empresa fosse seguir as orientações dos PCNs, “estaríamos mortos no mercado”[...] (MEDEIROS, 2005, p.41-43)

Medeiros diz que o ensino de história pautado apenas em conteúdos, em livro didático e no vestibular, não dá chance ao professor de auxiliar no processo de formação histórica dos alunos a partir das demandas do cotidiano.

Esse e muitos outros estudos têm demonstrado que a forma tradicional de ensino de história tem formado jovens que, em sua grande maioria, não são capazes de criar uma narrativa coerente sobre o passado e não se entendem como sujeitos históricos.

Para a professora Maria Auxiliadora Schimidt, os alunos não têm articulado o conhecimento histórico aprendido nas aulas de história com as demandas ou carências da vida prática, utilizando apenas a consciência histórica desenvolvida a partir das experiências de vida. (SCHMIDT, 2015) Isso demonstra que o modelo de aula de história tradicional não tem sido efetivo em formar uma consciência histórica que transforme os alunos em cidadãos críticos; não tem auxiliado no desenvolvimento de habilidades e competências que os ajudem a problematizar o tempo presente e desnaturalizar a realidade a sua volta e o seu agir no mundo.

Corroborando com esse dado apontado pela professora Maria Auxiliadora Schimdt, Daniel Hortêncio de Medeiros, já citado anteriormente, investigou de que maneira o que é aprendido nas aulas tradicionais de história é de fato utilizado pelos alunos como repertório em suas vidas. Sua pesquisa realizada com 152 alunos mostrou que menos de metade afirma ter aproveitado o que estudaram nas aulas de história e apenas 27 alunos relacionaram o que aprenderam à tomada de decisões em suas vidas. Alguns afirmaram que vão escolher outra profissão e por isso o aprendizado não será útil no futuro. 21 alunos disseram que a história pode ser útil em conversas. Sobre as respostas dos alunos, afirma Medeiros:

[...] as respostas expressaram uma grande desvinculação entre os conteúdos ensinados e o mundo comum do aluno, de fora da escola e do período de aulas: - Não, porque não tem onde usar; - Não, porque eu não uso material didático nas férias; - Não, porque não foi necessário usar, pois não tive nada que lembra-se (sic) história; - Não, porque para mim história não é muito usada fora da sala de aula; - Não, porque não costumo falar coisas relacionadas ao estudo em meu dia-a-dia. [...] O que chama a atenção é o fato de que apenas 5% dos alunos/as afirmarem ler o material didático porque lhes interessa. **Evidencia-se um divórcio entre o material pesquisado e o interesse do aluno.** [...] (MEDEIROS, 2005, p.117, grifo nosso)

Já na pesquisa realizada pelo historiador Ronaldo Cardoso Alves (ALVES, 2011), podemos perceber as consequências que esse tipo de aula tradicional e conteudista têm gerado sobre as competências e as habilidades históricas dos estudantes.

A pesquisa, ao tentar verificar a consciência histórica através das narrativas históricas que os alunos eram capazes de produzir, verificou que pouquíssimos alunos apresentaram uma resposta bem elaborada, estando essas narrativas bem afastadas do que Jörn Rüsen chamou de sentido genético (RÜSEN, 2011).

Dessa maneira, faz-se urgente propormos alternativas aos modelos de aulas tradicionais e expositivas, para que os alunos se tornem ativos no processo de ensino-aprendizagem e passem a ver sentido no aprendizado histórico, relacionando-o com as suas demandas do presente, para que desenvolvam consciência histórica e satisfaçam as suas carências de aprendizado, podendo agir no mundo de maneira crítica e transformadora.

Destarte, a sequência didática que proponho é um conjunto de atividades que serão interligadas, tendo como proposta a alteração da dinâmica da “aula tradicional” e conteudista, a chamada “educação bancária”(FREIRE, 1987), por outra forma de construção do ensino, que torne o aluno protagonista no processo de ensino-aprendizagem, tendo com eixo questões ligadas à educação em direitos humanos.

A proposta de que as aulas de história passem a integrar essa preocupação com uma educação em direitos humanos também é defendida pela professora Carla Bassanezi Pinsky:

Acredito que uma “educação em direitos humanos” – em particular, uma “educação histórica em direitos humanos”- seja não apenas importante para o estudante no que diz respeito aos temas trabalhados em sala de aula como também imprescindível para a sua formação como sujeito de direitos, ou seja, para a sua formação como cidadão, pois, sem o conhecimento dos seus direitos reconhecidos legalmente pelo Estado, ou sem a consciência crítica que o estimule à luta por novos direitos legitimamente aceitos pela sociedade, o estudante (na verdade, qualquer indivíduo) dificilmente poderá ultrapassar as barreiras existentes à sua inclusão numa comunidade política. (PINSKY, 2010, p. 57).

A professora Arlete Medeiros Gasparello também reforça essa necessidade do ensino de história se voltar para questões humanas e sociais do tempo presente:

[...]Parafrazeando a reflexão de Nóvoa sobre as responsabilidades e compromissos do ofício de ensinar/pesquisar, poderia dizer que do professor de História espera-se hoje que seja capaz de refletir sobre a história da história ensinada e de sentir os desafios do presente, com uma interrogação permanente sobre os sentidos do trabalho pedagógico, para que participe de uma maneira crítica da construção do ensino que tenha como eixo as questões humanas e sociais de nosso país.[...] (GASPARELLO, 2007, p.82)

Por tudo isso, a sequência didática é apresentada como uma alternativa, onde se pode trabalhar com conteúdos que problematizem o currículo tradicional; pode-se colocar o aluno como sujeito ativo na produção do conhecimento; pode-se dar um sentido para o aprendizado histórico, ao fazê-los refletir sobre problemas do tempo presente; pode-se despertar uma atitude historiadora, ao fazê-los investigar, debater e problematizar os fatos ocorridos em nossa sociedade e, a partir disso, desenvolver uma consciência histórica mais humanista.

Corroborando com essas ideias que este projeto busca desenvolver, a professora Selva Guimarães nos traz o que diz o professor Joan Pàges sobre as maneiras que o ensino de história pode contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica e com a formação de cidadãos críticos.

[...]Pagès (2011, p.20) nos lembra como as contribuições do ensino de História para a formação da cidadania podem ser muitas e variadas. Dentre as principais, o autor destaca a capacitação dos jovens para que: a) construam um olhar lúdico sobre o mundo e um sentido crítico; desenvolvam o pensamento histórico, a temporalidade, a historicidade, a consciência histórica; b)adquiram maturidade política ativa e participativa como cidadãos do mundo; c) relacionem passado presente e futuro e construam sua consciência histórica; d)trabalhem sobre temas sociais e políticos; sobre temas contemporâneos; e) aprendam a debater, a construir as próprias opiniões, a criticar, a escolher, interpretar, argumentar e analisar fatos; f) desenvolvam um sentido de sua identidade, respeito, tolerância e empatia em relação às demais pessoas e culturas [...] defendam os princípios da justiça social e econômica e rechacem a marginalização das pessoas[...] (GUIMARÃES, 2012, p.153)

Nesse caminho, a sequência didática que será proposta no quarto capítulo deste trabalho será norteadas pelas contribuições para formação da cidadania elencadas acima, utilizando também, de maneira adaptada, as orientações dadas por Jörn Rüsen sobre um “livro didático ideal”, para desenvolver todo o material que será utilizado nas aulas da sequência didática.

Sobre algumas dessas orientações dadas por Rüsen, podemos destacar o fato de que serão levadas em conta as condições cognitivas dos alunos, estando todo o material de acordo com as suas capacidades e com uma linguagem adequada. Rüsen diz que podemos justificar ao aluno a escolha do tema e falarmos explicitamente com ele. Diz que devemos mostrar pontos de vistas diferentes sobre um mesmo conteúdo, despertando a capacidade de julgar, criticar e argumentar dos alunos.

[...] Um meio que se demonstrou muito eficaz para encorajar a aprendizagem autônoma são os trabalhos em que se pede aos alunos a continuação das exposições e documentações, o que permite que a relação com a aula seja palpável de forma imediata. Para isso também devem cumprir uma série de condições relacionadas com a utilidade para a prática na sala de aula dos materiais usados: tem de ser claros e precisos, coerentes [...] devem ter uma função didática e metodológica reconhecível, levar em conta as diferentes exigências e objetivos de aprendizagem [...] assim como estimular o entendimento das relações e das categorias de ordem histórica [...] evitar perguntas sugestivas ou de decisão, porque elas limitariam [...] a autonomia, a capacidade de pensar por si mesmo [...] (RÜSEN, 2011, p.118)

Assim, o material quando preparado para crianças e jovens deve se dirigir aos sentidos, deve haver uma preocupação com a estética. O material deve trazer diferentes experiências históricas através dos tempos e as imagens não devem ter apenas uma função ilustrativa, pelo contrário, devem admitir interpretações e comparações. Além disso, devem ser atraentes e estimulantes, sendo importante, também, que o aluno entenda o contexto cronológico dos fatos históricos apresentados.

Outro importante conceito apresentado por Rüsen que será utilizado na elaboração do material da sequência didática é a pluriperspectividade. Ele diz que a experiência histórica deve ser apresentada ao aluno a partir de várias perspectivas. O aluno deve entender que um mesmo fato pode ser percebido de forma diferente entre os envolvidos.

[...] Portanto, para apresentar a experiência histórica partindo de várias perspectivas, os conflitos serão particularmente adequados. Graças a este tipo de exposição a história perde a falsa aparência de objetividade; o passado ganha em vitalidade e estimula, inclusive antes da percepção empírica, uma atividade interpretativa da consciência histórica dos alunos e alunas. Não lhes resta outra alternativa senão opinar de forma argumentativa. [...] (RÜSEN, 2011, p.122)

O material deve se preocupar em propor o desenvolvimento de problemas e evitar explicações monocausais e dogmáticas, demonstrando a pluriperspectividade das interpretações históricas. Também devemos levar em consideração a pluridimensionalidade, onde os conteúdos históricos devem ser apresentados nas suas dimensões sincrônica e diacrônica da experiência histórica, conforme nos revela Daniel Hortêncio de Medeiros:

[...] Sincronicamente, apresentando os entornos dos aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais. Diacronicamente, apresentando as mudanças em longo prazo nas estruturas de ação e sua relação com as mudanças de curto prazo ao nível dos acontecimentos [...] (MEDEIROS, 2005,p.48-49)

Nesse mesmo sentido, a professora Selva Guimarães recomenda que os professores atentem para a linguagem, para os exemplos que utilizam em sala de aula e para suas atitudes diante de alunos de diferentes culturas, devendo combater os estereótipos e preconceitos. Devem também possibilitar o confronto entre diferentes visões, diversificando as fontes e as práticas pedagógicas com o objetivo de democratizar o conhecimento. “As contribuições do ensino de História para a educação cidadã dos jovens dependem da nossa postura perante os saberes históricos, os sujeitos e o mundo.” (GUIMARÃES, 2012, p.154)

Temos o entendimento de que as soluções que possam ser encontradas serão sempre provisórias, uma vez que são buscadas a partir de determinadas demandas e discussões marcadas pelo tempo, pelo espaço e que podem ser discutidas e reinterpretadas, contudo parafraseando o professor Marcos Silva “ Tornar o ensino de História melhor é uma meta que só será atingida por práticas efetivas.”(SILVA, 2013, p.13)

Então, já descritas as vantagens de uma sequência didática, frente às aulas tradicionais e já assinaladas as preocupações que devem ser observadas na construção teórico-metodológica das aulas e dos materiais dessa estratégia de ensino e aprendizagem, o próximo capítulo pretende trazer a definição de consciência histórica e demonstrar como se dá o processo de sua formação e desenvolvimento, segundo o historiador alemão Jörn Rüsen, e debater até que ponto, através das aulas de história, podemos desenvolver essa consciência histórica, de modo que os alunos possam mudar o seu comportamento na sociedade a partir do aprendizado e da formação histórica.

CAPÍTULO II - DIDÁTICA DA HISTÓRIA: OS CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, DE APRENDIZADO HISTÓRICO E AS CONSTITUIÇÕES HISTÓRICAS DE SENTIDO, SEGUNDO JÖRN RÜSEN.

A historiografia alemã que vem ganhando espaço nas pesquisas e reflexões historiográficas aqui no Brasil, principalmente após a tradução das obras do historiador alemão Jörn Rüsen³ realizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília e nas investigações realizadas pelo o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da Universidade Federal do Paraná.

Podemos afirmar que Jörn Rüsen aproximou novamente a ciência histórica e a didática da história, trazendo para o âmbito acadêmico, as preocupações com as utilidades práticas do ensino de história. Com isso, surgiram novas pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem de História.

Inserida no discurso normativo da História, a Didática da História, que durante um longo período foi relegada a levar o conhecimento produzido nas academias para dentro das salas de aulas através da transposição didática sem participação na geração do discurso, tem agora sua função completamente remodelada. (LEAL, 2011, p.4)

A professora Fernanda de Moura Leal diz que estes estudos “têm produzido diagnósticos sistemáticos sobre a construção da consciência histórica de jovens dentro e fora do ambiente escolar que são fundamentais para o desenvolvimento e melhoramento do ensino de história. (LEAL, 2011, p.1)

Rüsen vai dizer que esses estudos vão ampliar os horizontes da didática da história para além dos muros da escola:

³ Jörn Rüsen estudou História, Filosofia, Literatura e Pedagogia na Universidade de Colônia, mesma Universidade em que obteve o grau de doutor no ano de 1966 com um trabalho sobre a teoria da História de Johann Gustav Droysen. É professor emérito da Universidade de Bielefeld na Alemanha e lecionou também na Universidade de Bochum. [...] Suas pesquisas tratam de temas como teoria e metodologia da História, História da historiografia e metodologia do ensino de História. Seu interesse por questões envolvendo o ensino de História começou muito cedo, segundo Estevão Martins (2010) a cátedra que Rüsen ocupou em Bochum incluía em suas diretrizes programáticas a preocupação com a didática da História, daí suas reflexões e críticas acerca dos processos de aprendizado da História. (LEAL, 2011, p.2)

[...] a didática da história juntou os assuntos orientados pela prática sobre ensino e aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral. Dadas estas orientações, as perspectivas da didática da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história agora analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática.(RÜSEN, 2006, p.12)

2.1 O conceito de Consciência Histórica.

Seguindo a Teoria da História proposta por Jörn Rüsen, pretendo neste capítulo abordar o conceito de consciência histórica proposto por ele. Segundo o autor alemão, a partir do momento em que o conteúdo da consciência histórica foi reconhecido como um algo advindo da atividade mental das pessoas e que o aprendizado histórico poderia contribuir para o desenvolvimento dessa consciência histórica, possibilitando orientação no presente, houve uma mudança no campo da Didática da História. “[...] a consciência não era um recipiente vazio a ser completado com “História”, mas poderia desenvolver-se com o conhecimento histórico, de forma a ajudar o seu portador no desenvolvimento de orientação e habilidade lógicas[...].” (CERRI, 2007, pp.61-62)

Para Jörn Rüsen, consciência histórica não é apenas um conhecimento sobre o passado; a sua definição sobre este conceito não é tão simples, para ele é através dela que se faz a apreensão do passado, a partir de uma demanda do presente, possibilitando presumir o futuro. Ela faria a conexão entre as três dimensões do tempo, tendo, dessa maneira, um papel importante na formação da própria identidade histórica dos indivíduos.

[...] a análise da natureza, função e importância da consciência histórica – é, em minha opinião, é a discussão mais interessante para os pesquisadores dos estudos históricos. Consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história. (RÜSEN, 2006, p.14)

Ao tomar decisões no presente, ao fazer escolhas, os indivíduos recorrem à consciência histórica, que para Rüsen é um pré-requisito para se tomar decisões plausíveis.

[...] A consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática, um marco e uma matriz temporais, uma concepção do “curso do tempo” que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, no “curso da ação”. (RUSEN, 2011, p. 56)

O homem só consegue viver no mundo e se relacionar com a natureza e com outros homens ao estabelecer um quadro interpretativo das mudanças que experimenta e

essas mudanças precisam se tornar conscientes para que os homens possam agir. É o que Rüsen chamou de constituição do sentido da experiência do tempo. “A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo.” (RÜSEN, 2001, p.60)

[...] A consciência histórica é a forma da consciência temporal humana, na qual a experiência do passado enquanto história é interpretada para o presente. A história enquanto conteúdo da consciência histórica é uma grandeza orientadora da práxis vital humana. [...] Ela funciona simultaneamente também como meio cultural pelo qual os que sofrem e os que agem chegam a um acordo consigo mesmos, no qual negociam o seu pertencimento e a sua delimitação em relação aos outros. [...] (RÜSEN, 2014, pp.97-98)

Sendo assim, a partir de carências de orientação do tempo presente, o passado é questionado e a consciência histórica, a partir das lembranças, da memória histórica, das interpretações do tempo, seria responsável pelo agir do homem.

A professora Maria Auxiliadora Schmidt diz que a consciência histórica funciona como um modo específico de orientação. “[...] tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. Desse ponto de vista, a consciência histórica dá à vida uma ‘concepção do curso do tempo’[...]” (SCHMIDT, 2007 p.194)

[...]consciência histórica representa o passado em um interrelacionamento mais explícito com o presente, guiado por conceitos de mudança temporal e por reivindicações de verdade; ele reforça a especificidade temporal do passado como uma condição para sua relevância no presente. A memória é um relacionamento imediato entre passado e presente, enquanto que a consciência histórica é mediada. A memória está mais relacionada ao domínio da imaginação, a consciência histórica mais próxima da cognição. A memória está cravada no presente, a consciência histórica abre essa relação ao futuro. (RÜSEN, 2009, p.166)

Rüsen nos alerta que “a mera subsistência do passado na memória ainda não é constitutiva da consciência histórica. Para a constituição da consciência histórica requer-se uma correlação expressa do presente com o passado.” (RÜSEN, 2001, p.60)

[...] Essa íntima interdependência de passado, presente e futuro é concebida como uma representação da continuidade e serve à orientação da vida humana prática atual.[...] Seria totalmente equivocado, pois, entender por consciência histórica apenas uma consciência do passado: Trata-se de uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro.[...] (RÜSEN, 2001, pp.64-65)

A consciência histórica pode atuar de diversas formas na orientação da vida prática dos homens, mas Rüsen destaca três tipos ideais dessa atuação: o funcional, o reflexivo e o pragmático.

No modo funcional a consciência histórica já seria um fator da própria realidade social. “Ela está, por assim dizer, embutida nos procedimentos e nas instituições, nos quais os seres humanos recebem seu cunho cultural [...] já está ativa, antes de ser fornecida, “construída” como tal pelas ações da consciência histórica.” (RÜSEN, 2014, p.101).

Já o modo de atuação da consciência histórica chamado de reflexivo, seria aquele em que há uma construção, um posicionamento consciente em relação à experiência do passado. Rüsen aponta que “esse labor tem consequências para a vida de uma sociedade. Seus resultados ingressam nas orientações ativas da práxis vital.” (RÜSEN, 2014, p.101).

No terceiro modo, chamado de pragmático ou operativo, a consciência histórica atuaria como parte da realidade social, por exemplo, na forma de diretrizes para o ensino da história.

Percebendo ser tão importante quanto conhecer as funções da consciência histórica, entender como ela se forma, Jörn Rüsen tenta construir uma teoria do desenvolvimento dessa consciência histórica, procurando distinguir as estruturas que dão sentido histórico ao passado. Ele divide a consciência histórica em quatro tipos: O tipo tradicional, o tipo exemplar, o tipo crítico e o genético.

A orientação do tipo tradicional seria aquela em o passado é utilizado para legitimar e dar continuidade a modelos culturais e de vida. Ela mantém viva as tradições definindo a unidade dos grupos sociais e as identidades históricas.

Para Rüsen, a tradição seria uma espécie de pré-história da consciência histórica, ou seja, um fato elementar e genérico da consciência, anterior à distinção entre experiência e interpretação. Ao agir, o ser humano já se pauta por um passado que se oferece a ser

lembrado e considerado sem mediação da narrativa, antes do trabalho interpretativo da consciência histórica [...] As instituições seriam exemplos de tradição nesse sentido de elementos que se impõem para o presente por serem a sedimentação de muitas ações passadas, e que aparecem como dados, mesmo que a intenção do agir seja o de superá-los. (CERRI, 2001, p.104)

Já a orientação do tipo exemplar, seria aquela em que o passado é utilizado como regra geral para a conduta humana, servindo como uma lição para o presente. Já na orientação do tipo crítico, o passado é utilizado para romper com as orientações predeterminadas do presente; nesse tipo de consciência histórica o passado é criticado de modo que não se legitime e perca seu poder de orientação no presente, negando os valores morais, as leis, os costumes, os modelos e tradições. Segundo Jörn Rüsen “Proporcionam-nos uma oportunidade para nos definirmos como não reféns de papéis e formas prescritas, predefinida de autocompreensão. O pensamento histórico crítico aclara o caminho para a constituição da identidade pela força da negação.” (2011, p.67).

No entendimento da professora Maria Auxiliadora Schmidt:

Isto aponta para o fato de que a consciência histórica crítica exige conteúdos que permitam o desenvolvimento de determinadas argumentações históricas indicadoras de uma contranarrativa [...] A partir do seu presente e de suas experiências alunos e professores podem se apropriar da História como uma ferramenta com a qual romperiam, destruiriam a linearidade histórica [...] (SCHMIDT, 2007, pp.195-196)

O último tipo de consciência histórica que Rüsen propõe, é a do tipo genético. Esta forma de orientação vê na mudança, o sentido da história. A mudança é que abre espaço para a construção de um novo mundo e não é vista como algo ameaçador. “Diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se integram em uma perspectiva abrangente de mudança temporal.” (RÜSEN, 2011, p.69)

Jörn Rusen vai usar essa tipologia para construir uma teoria do desenvolvimento ontogenético da consciência histórica, onde, segundo ele, o tipo tradicional é o começo da consciência histórica, pois não pressupõe outras formas de consciência histórica, mas é condição para os outros tipos. A partir do tipo tradicional, os outros tipos vão sendo precondição para os outros seguindo uma sequência de complexidade.

Rüsen busca demonstrar que as pessoas dão sempre algum sentido para a História, seja através do aprendizado formal ou informal e acabam utilizando este

sentido para orientarem as suas vidas práticas e desenvolverem a sua consciência histórica. O desenvolvimento dessa consciência histórica se daria progressivamente e quanto mais as pessoas desenvolvessem as habilidades e capacidades de darem sentido à história, melhor elas se orientariam no mundo.

Diante disso, Rüsen vai dizer que através do ensino de história os alunos vão modificando a sua consciência histórica de um modelo mais refletivo para um modelo mais reflexivo e as competências para esta transformação se dariam progressivamente, partindo de um modelo mais refletivo, que é a forma tradicional de pensamento, chegando à forma genética, que seria um modelo mais reflexivo. (RÜSEN, 2011)

O historiador Daniel Hortêncio de Medeiros enfatiza a diferença entre pessoas que desenvolvem consciência histórica e as que não desenvolvem. Ele diz que as pessoas que não desenvolvem consciência histórica, que não refletem sobre a sua existência, não têm a capacidade de transformar e questionar a realidade, estariam sendo levadas, estariam a reboque da história, não atuando como sujeitos históricos, num ato que ele chama de “largar-se no mundo”; bem diferente daquelas que desenvolvem consciência histórica, pois estas atuariam como sujeitos históricos capazes de transformar a sociedade.

[...]A consciência, então, constrói-se por um ato de reflexão sobre o vivido[...] Um homem sem consciência não é propriamente um doente, mas alguém que não reflete sobre sua existência. [...] Há, sem dúvida, um lugar físico para os homens, tenham eles consciência ou não. No entanto, um “largar-se no mundo”, seguindo o fluxo incontido é bem distinto de um “estar no mundo”, “perceber-se no mundo”, fazendo força contra ou pela maré. (MEDEIROS, 2005, p.76-77)

Para evitar esse “largar-se no mundo” que Rüsen propõe uma mudança de paradigma e, nesse sentido, apresenta uma nova matriz conceitual em que as aulas de história auxiliariam no desenvolvimento da consciência histórica, servindo para orientar os alunos frente aos interesses e problemas do cotidiano, rompendo com o que ele chamou de “irracionalização” da história.

[...] Durante o século XVIII, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo. O entendimento histórico é guiado fundamentalmente pelos interesses humanos básicos: assim sendo, é direcionado para uma audiência e tem um papel importante

na cultura política da sociedade dos historiadores. [...] a “cientifização” da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática.[...] (RUSEN, 2011, p.24-25)

Seguindo o objetivo de Rüsen de tentar de alguma forma racionalizar a consciência histórica, ainda que saibamos se tratar de algo abstrato, muitas pesquisas têm buscado entender de que maneira o aluno desenvolve consciência histórica gradualmente ao longo dos anos escolares. O professor Ronaldo Cardoso Alves nos mostra que estes estudos em Didática da História têm seguido caminhos diferentes em países como Alemanha e Inglaterra, mas os resultados destas discussões têm sido muito proveitosos.

[...] De um lado, a Didática da História alemã parte da racionalidade histórica, estruturada principalmente no espaço escolar, que relaciona a história às necessidades da vida cotidiana com a finalidade de construir a consciência histórica. Do outro lado a Didática da História anglo-saxã, toma a evidência escolar como ponte de partida para a construção do conhecimento histórico, mediada por uma reflexão epistemológica construtora de metodologias que dotem alunos e professores de habilidades e competências históricas que os façam ler e agir no mundo que os cercam. (ALVES, 2011, p.24)

Segundo Rüsen, os alunos precisam desenvolver estruturas históricas que sejam úteis para que eles possam se orientar no tempo, para que eles se posicionem e se enxerguem como sujeitos históricos. Nesse mesmo sentido, o professor Daniel Hortêncio de Medeiros vai dizer que essa consciência histórica oferece estruturas que permitem ao aluno compreender o presente e antecipar o futuro e, por isso, desenvolver esta consciência histórica seria o grande objetivo do aprendizado histórico.

Em sua interpretação do que seria um aprendizado histórico satisfatório para o historiador alemão Jörn Rüsen, o professor Daniel Hortêncio de Medeiros, nos diz:

[...] Rusen define uma tipologia básica da consciência histórica, pressupondo um uso do passado como orientação do presente, uso este que pode repetir, modelar-se, negar ou integrar o passado como fundamento das ações do agora. [...] A consciência histórica não se resume a conhecer o passado. Ela oferece estruturas para que, através delas, o conhecimento histórico tenha o condão de agir como meio de compreensão do presente e antecipação do futuro. A consciência histórica é, ao mesmo tempo, o âmbito e o objetivo do aprendizado histórico. Desta forma, apreender as operações mentais mais importantes para a compreensão histórica e, igualmente, elencar suas

funções na vida prática consiste no que se pode definir como um aprendizado histórico satisfatório.[...] (MEDEIROS, 2005, p-45-46)

Esse “aprendizado histórico satisfatório” geraria o que o professor Ronaldo Cardoso Alves chamou de “consciência histórica qualitativa” (ALVES, 2011). Segundo ele, esse tipo de consciência histórica é condição *sine qua non* para que consigamos transformar a sociedade e para vivermos num mundo melhor no futuro, pois ela promove atitudes e valores democráticos e de respeito aos direitos humanos, fazendo com que os alunos se posicionem e ajam no mundo de maneira mais humana e democrática.

[...] Projetar um mundo melhor para as futuras gerações demanda qualitativo desenvolvimento de consciência histórica.[...] Um ser humano que não constrói a habilidade de interpretar as mudanças de sua sociedade se conforma em ser objeto e não sujeito de sua ação. Abre mão do exercício da autonomia para agir e, por isso, está condenado a ser tomado pelo tempo natural, pois não tem condições de orientar seu próprio agir. Acabará alienado, ou seja, a reboque da História.(ALVES, 2011, p.56)

Caso contrário, ao desenvolver uma consciência histórica não satisfatória, ou ao não desenvolver condições de orientar o seu próprio agir no mundo, este cidadão não teria condições de transformar a sociedade, ficando “a reboque da História”, não atuando e não se reconhecendo como sujeito histórico. (ALVES,2011)

No entendimento da professora portuguesa Marília Gago, “compreende-se a consciência histórica como uma experiência consciente e inconsciente de relações significativas do presente com passado(s) e horizontes de expectativa, conjugando-se o cognitivo e o emocional, o empírico e o normativo.” (GAGO, 2016, p.76). Para ela a atitude de um aluno frente à determinada demanda pode espelhar a sua consciência histórica e seria um desafio colocado ao ensino de história desenvolver no aluno uma consciência histórica mais humanista.

Esse desafio, segundo Rüsen, poderia ser ultrapassado se o pensamento histórico funcionasse como critério para juízos históricos críticos, pois poderiam, por exemplo, serem reinterpretados diversos atos contrários à democracia e aos direitos humanos, “abrindo com isto através da lembrança histórica perspectivas futuras de uma vida humanizada” (RUSEN, 1997a, p. 20, apud MEDEIROS, 2005 p.34).

Esta perspectiva de uma vida mais humanizada aumentaria muito também, caso os alunos experimentassem e interiorizassem uma educação em direitos humanos, pois conforme Schmidt, Barca e Garcia (2011) quando este aprendizado passasse a fazer parte da ferramenta mental do sujeito, iria auxiliá-lo em suas atitudes cotidianas, aumentando as chances de “uma vida humanizada”.

Um exemplo de como as aulas de história podem atuar nesse sentido foi na experiência apresentada por Thiago Oliveira e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos (2016, p.11) em que eles trazem um exemplo de um professor que percebendo que muitos alunos tinham preconceito contra determinados colegas, elaborou um trabalho a partir dessa exclusão que buscava a partir das aulas de história, proporcionar uma formação histórica que problematizasse a questão, minimizando aquele preconceito.

Esse trabalho é um exemplo da importância das aulas de história para debater questões sobre os direitos humanos e o poder transformador que estas aulas podem ter na sociedade, pois a partir de um aprendizado histórico foi possível desenvolver uma consciência histórica que forneceu condições para que os alunos questionassem e transformassem aquelas atitudes preconceituosas.

[...] A consciência histórica atua [...] como fornecedora de sentido às ações humanas à medida que todos se deparam com uma carga cultural que lhe precede e também prescreve tradições e modelos. Estes podem ser seguidos, questionados, relidos, transformados de acordo com a forma pela qual cada um aplica seu pensamento histórico conscientemente à vida. [...](ALVES, 2011, p.30)

Do contrário, um “aprendizado histórico capenga” (RÜSEN, apud, MARTINS, 2011), não seria capaz de desenvolver uma “consciência histórica qualitativa” (ALVES, 2011) e isso poderia ser a razão para posturas antidemocráticas e contrárias aos direitos humanos que, inclusive, motivaram esta pesquisa.

[...] Dentre as diferentes razões que Rüsen entende terem causado, no passado, o afastamento e mesmo a contraposição de seres humanos, sob formas às vezes mais radicais, surge uma que ele considera de especial relevância: a de um aprendizado histórico capenga, unilateral, autocentrado, discriminante. (MARTINS, 2011,p.8)

Dessa maneira é importante que as aulas de história tenham como objetivo um aprendizado histórico satisfatório, “[...] Devemos pensar sobre a possibilidade educativa

da História, ou seja, a História como saber disciplinar tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem [...]”.(GUIMARÃES, 2012, p.70)

Se, no limite, o objetivo da Didática da História é colaborar para que a consciência histórica seja desenvolvida com vistas à solução dos problemas de orientação que se apresentam ao sujeito na contemporaneidade, é valioso considerar o que essa “ciência da humanização” tem a acrescentar. [...] Em última análise, é a ideia de que seres humanos capazes de aperfeiçoar a humanidade poderão fazê-lo de modo mais consciente à medida em que alcançarem uma consciência histórica transformadora. (BORGES, 2016, p.390)

Contudo, Rüsen afirma que são necessárias mais investigações empíricas sobre aprendizagem e a consciência histórica, em razão da complexidade do tema. Geralmente os quatro tipos de consciência histórica aparecem nas narrativas históricas e seria preciso identificar a ordem hierárquica e também os princípios operativos que dão sentido ao passado. Ele diz que não é tão simples dizer quais são as habilidades aprendidas quando se aprende história. “[...] que tipo de conduta é característica de alguém que tem a consciência histórica desenvolvida? (RÜSEN, 2011, p.81)

No intuito de pesquisar sobre a consciência histórica dos alunos e a maneira como as aulas de história impactariam no seu desenvolvimento foi realizada pela Alemanha e pela Noruega, na década de 1970, uma pesquisa denominada “Youth and history”. Essa pesquisa procurou analisar a consciência histórica através das opiniões de jovens de 15 anos e de seus professores, contemplando mais de 25 países europeus e, ainda, Israel e Palestina, somando 32 mil entrevistados. Segundo o professor Luis Fernando Cerri, os resultados foram significativos para a reflexão sobre educação, ensino de história e consciência histórica.(CERRI, 2001)

Um primeiro dado constatado foi que o professor de história tem sua influência limitada sobre as opiniões históricas dos alunos. Esse dado, a princípio, poderia parecer até contraproducente às intenções dessa dissertação, mas na verdade acaba fundamentando esse projeto, pois se levarmos em consideração que os alunos não têm tido interesse pela disciplina - da forma conteudista e tradicional como ela vem sendo ensinada - e que nas aulas de história não são debatidos assuntos do cotidiano e da realidade dos alunos, não é difícil imaginar que esse fosse o resultado dessa pesquisa.

A professora Marília Gago, em seus estudos sobre a consciência histórica, propõe investigar as atitudes dos alunos frente a determinadas demandas, pois elas espelhariam

a sua consciência histórica; já para o professor Ronaldo Cardoso Alves, poderíamos analisar as narrativas históricas dos alunos como expressão da consciência histórica; logo estes também seriam caminhos possíveis e elucidativos para entendermos o significado que os alunos eles têm dado às aprendizagens históricas.

Diante dessas possibilidades de conhecer a consciência histórica dos alunos, poderíamos utilizar na sequência didática, por exemplo, cenas do filme “Tropa de Elite (2007)”⁴, “Carandiru (2003)”⁵, ou do documentário “Juízo (2007)”⁶, para discutirmos e problematizarmos a questão da violência no Brasil, a partir da percepção da violência dos próprios alunos. Poderíamos identificar como eles reagem aos aplausos que aconteceram nas salas de cinema durante a exibição do filme tropa de elite (e a partir disso, problematizar a atuação da polícia em nossa sociedade), refletirmos sobre a invasão do presídio do Carandiru (e a partir daí debater sobre a situação do sistema penitenciário brasileiro) e no caso do documentário Juízo, poderíamos discutir questões relacionadas ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

Esses são exemplos de como poderemos buscar subsídios para identificar o tipo de consciência histórica predominante entre os alunos - de determinado ano e de determinado colégio. As atitudes dos alunos, seus comentários e as suas narrativas produzidas nas aulas podem refletir os quatro tipos de consciência histórica, segundo a tipologia de Rüsen: tradicional, exemplar, crítica e genética.

Caberia ao professor, após essa constatação, a partir das reações predominantes entre os alunos com relação às questões de violência e de desrespeito aos direitos humanos, adequar as aulas da sequência didática, dando ênfase aos pontos mais sensíveis, com o objetivo de desenvolver uma consciência histórica mais humanista.

Nesse sentido, se faz necessário analisarmos o comportamento dos alunos antes e depois da sequência didática, pois estas informações podem nos auxiliar a mapear e entender de que maneira as atividades propostas nas aulas contribuíram para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, conforme corrobora a professora Fernanda de Moura Leal:

A pesquisa empírica qualitativa de mapeamento da consciência histórica e intervenção sobre as formas de se compreender história no ambiente escolar traz, portanto, contribuições não só para a temática

⁴ TROPA DE ELITE. Direção: José Padilha. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2007. (Atentar para a classificação etária de 16 anos.)

⁵ CARANDIRU. Direção: Héctor Babenco. São Paulo, 2003.

⁶ JUÍZO. Direção: Maria Augusta Ramos. Rio de Janeiro, 2007

da educação histórica ou para a ainda recente disciplina Didática da História que se encontra em fase de estruturação. A pesquisa empírica em ensino de História produz resultados, observações, experiências e pareceres que serão fundamentais para a reflexão da história como ciência, sua posição e relevância nas sociedades atuais. (LEAL, 2011,p.5)

Essa metodologia será detalhada no capítulo 4, onde trataremos da sequência didática propriamente dita. Por ora, não nos restam dúvidas de que temos muito trabalho pela frente, pois se a atitude frente às demandas do cotidiano refletem a consciência histórica dos alunos, conforme nos disse a professora Marília Gago, e o que temos visto constantemente são casos de atitudes que violam os direitos humanos, é certo que estamos diante de um grande desafio...

O desafio aumenta com a constatação do professor Ronaldo Cardoso Alves, uma vez que, para ele, a consciência histórica pode ser observada através das narrativas históricas produzidas pelos alunos, e estas narrativas, segundo algumas pesquisas que têm sido realizadas, mostram que a maioria dos estudantes tem um tipo de consciência histórica diferente do “tipo ideal”, do dito, “modelo genético”, proposto por Rüsen e essa defasagem passa pelo desinteresse dos alunos pelas aulas tradicionais de história, pelo material didático utilizado e pela forma como os conteúdos têm sido abordados.

Contudo, mesmo sabendo dos grandes desafios da educação em nosso país, mesmo ciente de que não é fácil transformar essa realidade de injustiças, de violações de direitos humanos, de desigualdade social, de intolerância religiosa, de racismo, devemos entender o nosso papel, enquanto professores, e o papel da nossa disciplina nesse processo de transformação.

Segundo a professora Selva Guimarães, as aulas de história devem auxiliar na construção de um projeto de educação mais democrática, plural, inclusiva, libertadora e republicana; já os professores, devem lutar em todos os espaços da escola contra todas as formas de racismo e discriminação. (GUIMARÃES, 2012)

Nesse sentido, já que as aulas de história podem contribuir no desenvolvimento de uma consciência histórica mais humanista e para uma educação mais democrática, precisamos entender em que medida o aprendizado histórico se torna responsável pela aquisição das competências necessárias para que os alunos desenvolvam essa consciência histórica. Para isso, trataremos agora do conceito de aprendizado histórico, tendo como base a definição do professor Jörn Rüsen.

2.2 O Aprendizado Histórico.

Para Rüsen (2006, p.16), o objetivo primordial da didática da história seria investigar o aprendizado histórico que, segundo ele seria uma das manifestações da consciência histórica. Esse aprendizado histórico deve permitir que o aluno, não só aprenda a encadear os fatos históricos, mas possa fazer conexões entre o presente e o passado, possibilitando que tome ações conscientes.

Ao responder o que seria aprendizagem histórica, Rüsen diz: “É a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo.” (RÜSEN, 2011, p.79) Seguindo este mesmo raciocínio Daniel Hortêncio de Medeiros diz que a educação histórica deve tornar o passado importante para o aluno, fazendo com que ele se oriente melhor no tempo.(MEDEIROS, 2005)

O professor de história do Instituto Federal do Paraná, Thiago Augusto Divardin de Oliveira em artigo intitulado: “Diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen na perspectiva da praxis: possibilidades para a contraposição do debate das competências”, apresentado no XXVII Simpósio Nacional de História, diz que tanto Paulo Freire, quanto Jörn Rüsen defendem que o aprendizado histórico deve levar a uma progressão das formas de consciência.

[...]essas formas de consciências não ocorrem em abstrato, mas nas situações gerais e elementares da vida humana. É a consciência como produto e produtora da práxis humana. O processo de conscientização, proposto com essas aproximações teóricas, apresenta a expectativa de uma conscientização que inicia com formas menos elaboradas até a possibilidade da autocompreensão, da compreensão de si e do mundo. Até a possibilidade de que cada ser humano seja capaz de contar a própria história e agir de tal forma que possibilite que os demais vivam da mesma maneira. (OLIVEIRA, 2013, p.8)

Para Rüsen, o aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. “É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações” (2011,p.39), segundo ele o ensino de história afeta este aprendizado histórico, interferindo na forma como as pessoas se orientam no mundo e formam as suas identidades. A aprendizagem aumenta o conhecimento do que aconteceu no passado e aumenta a competência para encontrar significado, para interpretar, para argumentar e para se orientar.

[...] No agir cotidiano, as pessoas recorrem ao passado como forma de interpretação do momento presente, o que as permite agir no futuro. O equilíbrio desta gangorra de três temporalidades – passado, presente e futuro –, seu domínio consciente, é o que permite ao sujeito a compreensão do processo, da inércia e a manutenção da identidade. O conceito de *formação* refere-se ao momento de retorno do conhecimento científico como forma de orientação da vida prática. (Rüsen, 2007, p. 96 apud BARON; CERRI, 2012, p.1003)

Rüsen vai dizer que a aprendizagem histórica teria como objetivo que o aluno desenvolvesse a consciência histórica através da aquisição de quatro competências: A competência experiencial, a competência interpretativa, a competência orientadora e a competência motivacional.

A competência experiencial seria entender a diferença temporal qualitativa dos fatos, entender que passado, presente e futuro têm significados diferentes, entender a alteridade histórica; a competência interpretativa seria a capacidade do uso reflexivo de modelos de interpretação que possibilitassem a mediação da diferença temporal, saber interpretar o que conhecemos como passado em relação com a realidade.

Já a competência orientadora seria aquela que possibilita a utilização refletida dos modelos de interpretação para se orientar frente às demandas do presente, admitindo a história como construção de sentido e, por fim, a competência motivadora seria aquela em que as interpretações históricas se convertem em ações.

Rüsen deixa claro que a ideia não é que o aprendizado histórico atue para normatizar o ponto de vista do aluno, a ideia é justamente abrir espaços motivacionais através da compreensão histórica e não prescrever motivações. “O mais indicado é abordar o aspecto motivacional da formação histórica de sentido com bases em exemplos históricos, ou seja, exercitar indiretamente a competência motivacional de um modo empiricamente moderado. (RÜSEN, 2014, p.189)

[...] Todas as quatro competências da formação histórica de sentido podem ser explicitadas em princípio com base em materiais e conteúdos históricos, todavia com intensidade variadas. O êxito do aprendizado histórico também pode ser medido pela medida com que o passado manifesto nesses materiais e conteúdos adquire, na consciência dos alunos e alunas, a vitalidade que lhe cabe como história. (RÜSEN, 2014, p.189)

O aprendizado histórico seria então o responsável pela aquisição das quatro competências necessárias para desenvolver a consciência histórica dos alunos e, mesmo entendendo que são abstratas essas determinações teóricas das competências e da própria consciência histórica, Jörn Rüsen recorre às diferenciações tipológicas da didática para determinar as formas de aprendizado histórico: O aprendizado histórico tradicional, o exemplar, o crítico e o genético.(RÜSEN,2011,p.45)

Para ele, conforme as pessoas desenvolvem o aprendizado histórico mudam estruturalmente a sua consciência histórica do modelo mais refletivo ao mais reflexivo.

[...] O aprendizado histórico se deixa então conceber como um processo que resulta de diferentes níveis de aprendizado, ou seja, em que cada nível de aprendizado descreve um pressuposto necessário para a construção do outro.[...] Elas podem servir, dessa forma, para distinguir e interpretar fases e níveis de desenvolvimento da consciência da história [...](RÜSEN,2011,p.47)

Segundo Rüsen, os modos tradicionais e exemplares de consciência histórica são os mais encontrados na sociedade, sendo também os menos complexos, enquanto o modo crítico e o genético, mais complexos, são mais raros, o que estaria ligado ao grau de educação e conhecimento.(RÜSEN,2011).

O desenvolvimento das competências críticas e genéticas são mais raros, pois exigem um grande esforço dos professores e alunos, em função dessas formas de pensamentos históricos, principalmente o genético, exigirem diálogo e convergência no que tange à utilização do passado para mediar as questões do presente, percebendo o outro também como sujeito histórico, refletindo sobre as questões polêmicas e que geram ódio, guerras, desrespeito, intolerância.

O historiador Ronaldo Cardoso Alves mostra a importância da reflexão e da discussão acerca do acolhimento das diferenças no ensino de história, corroborando a ideia de que as aulas de história não devem servir apenas para que os alunos conheçam fatos históricos do passado de maneira irrefletida. Segundo ele, devem ser consideradas as especificidades das culturas locais e através do que ele chama de “interlocução crítica mediativa” todos os seres devem ser pensados como iguais em sua dignidade humana.

Esse tipo de perspectiva não seria possível a partir do aprendizado histórico tradicional e do aprendizado histórico exemplar.

[...] A aceitação ou rejeição de valores morais, histórica e culturalmente concebidos e aplicados, portanto, passa pelo crivo da dignidade humana.[...] Num mundo em que a intolerância em suas mais diferentes formas, tem recrudescido de forma aviltante, se faz necessário desenvolver a perspectividade do pensamento em sua completude – a alteridade – pois se tal construção ocorrer de forma parcial, pode-se incorrer no erro de imiscuir-se no ocaso do relativismo. Perdem-se os poderes de reflexão e criticidade. Relativizam-se aspectos morais e éticos. Banalizam-se os direitos humanos universais. Daí a importância de se desenvolver a constituição “genética” de sentido. (ALVES, 2011, p.72)

Diante desse quadro, em que se faz urgente que o aprendizado histórico possa promover em nossos alunos uma constituição genética de sentido, por mais difícil que isso possa parecer, a professora Selva Guimarães nos conforta ao dizer que muitas experiências curriculares têm sido realizadas em outros países e têm demonstrado alguns caminhos possíveis para construção de currículos mais democráticos, que busquem o respeito à diferença e a diversidade e que nesse caminho, promovam sentidos mais reflexivos para a história. “[...] é a busca do ‘universalismo aberto e tolerante’ em oposição ao ‘universalismo etnocêntrico e dominador’ tão realçado, entre nós, pela chamada história geral ou universal dominante nos tradicionais currículos escolares.” (FORQUIN, apud GUIMARÃES, 2012, p.68)

O objetivo do aprendizado histórico seria promover uma educação para o reconhecimento do outro e que promovesse o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais; seria o que Rüsen chamou de “compreensão mútua”, muito próximo ao que as professoras Aida Monteiro e Selma Garrido Pimenta (2013) chamaram de “Perspectiva Intercultural.”

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (MONTEIRO, PIMENTA, 2013, p. 149)

2.3 As constituições históricas de sentido.

O tempo é uma determinação fundamental da existência humana. Ele abrange o ser humano e o mundo, pensamento e ser, interior e exterior, cultura e natureza. Por conseguinte, ele é uma categoria fundamental (não só) das ciências da cultura. [...] Ele é experimentado como devir e fenecer, nascimento e morte, mudança e duração. Sendo experiência, ele precisa ser de tal modo apropriado mediante feitos interpretativos da consciência humana que o ser humano possa orientar-se nele, estabelecer uma relação significativa entre sua vida e ele. (RÜSEN, 2014, pp. 254-255)

Para Rüsen, o passado humano só passa a ter algum sentido quando, através da consciência histórica, atribuímos um sentido a ele. Antes desta atribuição de sentido, ele não é compreendido como história.

[...]O passado só se torna história quando expressamente interpretado como tal; abstraindo-se desse interpretação, ele não passa de material bruto, um fragmento de fatos mortos, que só nasce como história mediante o trabalho interpretativo dos que se debruçam, reflexivamente sobre ele.[...] (RÜSEN, 2001, p.68)

O sentido seria a quarta dimensão do tempo, sem a qual não seria possível vivenciar as outras três dimensões: passado, presente e futuro. As ações humanas se dão no presente a partir das memorações do passado e das expectativas de futuro. Segundo Rüsen, “O sentido histórico requer três condições: formalmente, a estrutura de uma história; materialmente, a experiência do passado; funcionalmente, a orientação da vida humana prática mediante representações do passar do tempo.” (RÜSEN, 2010, pp.160-161) Ainda sobre Rüsen, o professor Luis Fernando Cerri, nos diz que para ele:

Antes de ser algo ensinado ou pesquisado, a historicidade é a própria condição da existência humana, é algo que nos constitui enquanto espécie. O que varia são as formas de apreensão dessa historicidade, ou, nos termos de Rüsen, as perspectivas de atribuição de sentido à experiência temporal. (CERRI, 2001, p.100)

Para ilustrar como a constituição de sentido histórico pode atuar na vida prática, Rüsen toma como exemplo a narração de uma história contada no livro “Journey to the Western Islands of Scotland”, de Samuel Johnson, publicado pela primeira vez em 1755.(RÜSEN, 2011,p.52)

Ele convida o leitor a imaginar que é membro de um clã escocês chamado Maclean e que um dia um membro de outro clã, chamado Maclonish, bateu em sua porta pedindo ajuda por estar sendo perseguido pela polícia acusado de um crime. Segundo Rüsen, você poderia tomar várias atitudes no sentido de ajudá-lo ou de não ajudá-lo. Mas a sua atitude no presente vai ser marcada por fatos acontecidos no passado, pois você lembra que seus antepassados firmaram um acordo de ajudar qualquer Maclonish em perigo.

Ato contínuo, Rüsen propõe que você explique a atitude que tomaria para um amigo e, nesse momento, ele mostra que para dar essa explicação você enquadraria a sua resposta em um dos modos de interpretação do passado.(RÜSEN,2011)

O que Rüsen quer mostrar é que o tipo de sentido histórico que o indivíduo dá ao passado vai refletir nas suas ações no presente e seria impossível entender o contexto da história sem compreender que a consciência é um pré-requisito para a ação dos indivíduos.

Diante da pergunta “Por que é necessário aprender História?”, (RUSEN 1997b, p. 91, apud MEDEIROS, 2005, p.50) afirma que “[...] a resposta a esta pergunta não deveria ser reservada a situações raras e excepcionais na aula, mas que deveria formar parte da rotina da aprendizagem histórica”. A interpretação histórica não deve se despir da intenção de orientar para a vida presente e sobre as perspectivas de futuro [...] deve fazer referências ao presente na exposição e interpretação do passado, visando ligar o aprendizado à ideia de orientação para a ação. Afinal como afirma RUSEN, [...] deve levar em conta [...] que as crianças e os jovens aos quais se dirige encerram um futuro cuja configuração também depende da consciência histórica que lhe outorgam.(MEDEIROS, 2005, p.50)

Em tese apresentada em 2011, o historiador Ronaldo Cardoso Alves, investigou a possibilidade de aprender história com sentido para a vida, buscando compreender se o ensino de história nas escolas brasileiras estaria contribuindo na formação da consciência histórica dos alunos, pois a história seria uma área de conhecimento fundamental para gerar reflexão e autorreflexão sobre as experiências humanas.

Segundo ele, o ensino de história é importante, pois as pessoas utilizam-se do passado para comprovar, rejeitar e criar concepções no presente. Dessa maneira “[...] O raciocínio histórico é fundamental para dotar os seres humanos de conhecimentos cognitivos estruturados com o fim de enfrentar, conscientemente, a rotineira tomada de decisões [...]”(ALVES, 2011, p.19)

“O conhecimento histórico que é aprendido simplesmente pela recepção, impede, ao invés de promover a habilidade de dar significado à história e orientar a si mesmo de acordo com a experiência histórica.” (RUSEN, 2011, p.90) Segundo o historiador inglês Peter Lee, os estudantes só se tornam “historicamente letrados” quando o passado passa a fazer sentido para eles, quando se tornam capazes de dar aplicabilidade a esse conhecimento. (LEE, 2008, p.11-32)

Jörn Rüsen afirma que o tempo presente está situado num campo de tensão entre a memória e a expectativa. “O passado está presente na memória e o futuro, na expectativa, e ambos estão imbricados em cada efetuação vital que se dá no tempo presente” (RÜSEN, 2014, p.261) Em meio a esta tensão os seres humanos são obrigados a interpretar esse tempo para poder lidar com os fatos que acontecem com eles mesmos dentro desse tempo. “Cultura consiste na interpretação desse tempo. [...] O tempo precisa adquirir um sentido possibilitador da vida.”(ibid, p.267)

O tempo não se atém simplesmente aos padrões de interpretação culturalmente dados com antecedência, mas os extrapola e torna necessária uma aplicação permanente desses padrões de interpretação ao que acontece na alternância das coisas. Nesse processo, o que acontece pode ser experimentado de modos distintos, de modo que num caso basta requisitar e aplicar padrões de interpretação já existentes (nesse caso, trata-se de uma experiência temporal “normal”) em outro caso, porém, os padrões de interpretação precisam ser modificados, para que seja possível apropriar-se do que acontece pela compreensão e a ação (nesse caso, trata-se de uma experiência temporal crítica. (RÜSEN, 2014, p.257)

Apesar das diferentes formas de interpretar e dar sentido ao tempo e aos acontecimentos, segundo Rüsen a singularidade do sentido histórico é que essas formas de sentido são decifráveis.

O sentido torna-se questão de interpretação de cadeias de eventos intramundanos. Essa interpretação pode, por sua vez, acontecer de formas sumamente diferenciadas, tipologicamente decifráveis. Desse ponto fazem parte os diferentes tipos de historiografia: [...] e a tipologia das formações tradicional, exemplar, crítica e genética de sentido, de Rüsen (Ibid, pp.272-273)

Diante disso, o que se espera desta sequência didática é que ela possa promover sentido ao passado, fazendo com que os estudantes possam se orientar no presente a partir de uma formação histórica que desenvolva um sentido crítico e genético a respeito

dos fatos históricos e dos direitos humanos no Brasil. Rüsen diz que nesse tipo de sentido histórico:

Tempo, como mudança, adquire uma qualidade positiva, torna-se qualidade portadora de sentido. De ameaça a ser reelaborada historicamente, o tempo passa a ser percebido como qualidade das formas da vida humana, como chance de superar os padrões de qualidade de vida alcançados, como abertura de perspectivas de futuro, que vão qualitativamente além do horizonte do que se obteve até o momento. (RÜSEN, 2007, p.58)

Essas duas formas de dar sentido ao passado - a crítica e a genética - opõe-se às formações de sentido positivas - que seriam aquelas que não propõe mudanças. Diferente disso, a partir da formação de sentido crítica e genética passa-se a rejeitar, condenar, problematizar e refletir sobre alguns sentidos dados de antemão. (RÜSEN, 2014)

A representação do contexto temporal, decisiva para a constituição crítica de sentido, é a da ruptura da continuidade.[...] Ela destrutura narrativas mestras e rompe com os construtos categoriais, destruindo conceitos-chave, categorias e símbolos. [...]trabalho de negação histórica dos modelos de interpretação e das formas de pensar consagrados culturalmente [...] (RÜSEN, 2007, p.56)

No caso deste trabalho, alguns sentidos tradicionais e exemplares tidos como estereotipados e equivocados sobre o direitos humanos devem ser questionados fazendo com que os objetivos da sequência didática proposta sejam alcançados, um deles seria “promover uma educação que contribua com a compreensão, a conquista e a vivência desses direitos no nosso meio.” (MONTEIRO; PIMENTA, 2013, p.33)

Jörn Rüsen afirma que muitas ações humanas são tomadas sem consciência, seguindo modelos considerados óbvios, os chamados modos funcionais de orientação da “práxis vital humana.” Ele cita o exemplo dos usos e costumes onde se faz ou se deixa de fazer alguma coisa em razão de modelos pré-estabelecidos. Muitas vezes as pessoas nem se dão conta de que esses modelos não são naturais, mas sim, construções de sentido.

Antes de qualquer “invenção” ou “construção” os seres humanos sempre também já foram “inventados” ou “construídos”. Eles nascem para dentro de circunstâncias culturais e se apropriam delas ainda antes de se tornarem capazes de um trabalho próprio de interpretação. Nesse processo muita coisa se torna tão óbvia para eles que escapa à sua atenção ou é visto como não passível de tematizações ulteriores e assim mantido em vigor. (RÜSEN, 2014, pp.282-283)

Rüsen diz que a partir do momento em que estas premissas são postas em questão, estamos diante de outro modo prático de orientação da “práxis vital humana”, chamado de modo reflexivo. O sentido do tempo nesse nível reflexivo é criticado e reinterpretado e é através desse modo reflexivo que se pode quebrar, por exemplo a força do etnocentrismo, buscando uma relação de reconhecimento mútuo. Seria o que ele chama de “[...]um tempo reconstrutivo em vez de um tempo teleológico, e uma ordem espacial policêntrica em vez de centralista.”(Ibid, p.297)

A própria comparação é apenas um fator ao lado de outros num processo de comunicação, no qual todos os envolvidos tratam discursivamente as suas concepções de interpretação. Se todos obedecerem juntos à regra da argumentação conceitual que tem a experiência como referencial e orientarem as suas tratativas para o objetivo do reconhecimento mútuo, o pensamento científico-cultural pode civilizar a função ideológica do etnocentrismo no embate das culturas, ou seja, ele pode criticar o seu potencial destrutivo de agressão e dar início a forças motrizes do entendimento. (Ibid, p.297)

Sabemos que a interpretação do tempo, o sentido histórico que damos ao tempo é uma marca importante das diversas culturas. Segundo Rüsen, “poder diferenciar-se dos demais é um pressuposto necessário para que o ser humano seja ele mesmo: não há identidade sem diferença [...]” (Ibid, p.304) Contudo, o sentido histórico deve ser construído com base no reconhecimento recíproco da diferença e não na diferenciação e delimitação com relação aos outros.

Não se pode deixar esse problema de lado alegando que o etnocentrismo é um fenômeno universal em termos antropológicos. Mesmo que encaremos os embates entre as culturas como “natural”, ele necessita de uma regulamentação para não fazer com que a inter-relação dos seres humanos seja permanentemente tão ameaçadora que uma vida mais ou menos aceitável se torne possível. [...] A pior solução é a que estabelece uma separação política de diferentes pertencimentos culturais. (Ibid, p.305)

Rüsen vai dizer que a única forma de resolver os problemas trazidos pelo etnocentrismo – racismo, intolerância religiosa, guerras – seria o da coexistência política e não o da separação política. Para ele, para alcançar o objetivo do “reconhecimento da diferença cultural recíproca” deveríamos construir um sentido histórico baseado na igualdade e na tolerância.

De modo a alcançarmos modos não-etnocêntricos de tratar as diferenças culturais, os parâmetros da comparação devem ser primeiramente explicados e refletidos. Muito frequentemente o nosso contexto cultural específico serve como parâmetro, e isso, obviamente, já é uma abordagem etnocêntrica da alteridade. (RÜSEN, 2009, p.182)

Um dos exemplos de como é possível um reconhecimento da diferença cultural de maneira recíproca, podemos ver através da arte. “Aqui são justamente a diferença, a diversidade, a variação que perfazem a profusão das manifestações artísticas e que são tidas como valiosas [...] Compreender é um pressuposto necessário do reconhecimento.(Ibid, p.306)

Para Rösen é necessário discutir uma meta-ordem em que seja possível que todos os seres humanos sintam-se contemplados. Essa meta-ordem precisa ser plural e multiperspectivada, no entanto, é possível estabelecer algumas concepções de sociedade que funcionem como mínimo divisor comum. Para Rösen seriam concepções de sociedades modernas, seculares e civis. Uma chave mestra apontada pelo autor é perseguir formas de responder o que significa ser humano. Um dos pontos necessários para essa reflexão é a ideia de que nenhum ser humano deve ser um meio para alguma coisa, ou seja, todo ser humano é um fim em si mesmo. (OLIVEIRA, 2013, pp.1-2)

Podemos dizer então, fazendo um breve resumo do conceito de sentido histórico elaborado pelo professor Jörn Rösen que vimos até aqui, que apesar de não apresentar uma solução ou um método prático para que o sentido histórico possa promover o reconhecimento da diferença cultural, desenvolver uma compreensão mútua, ou para resolver os problemas relacionados ao desrespeito dos direitos humanos, ele nos aponta alguns caminhos.

Um desses caminhos, partindo da premissa de que a forma de interpretar e dar sentido ao passado afeta a tomada de decisão no presente, seria através da disciplina história, uma vez que ela tem um papel importante na reflexão sobre esse passado e, por isso, possibilitaria a construção de um novo sentido histórico baseados na igualdade, na tolerância e na coexistência política.

Esse novo sentido histórico deve criticar o modelo atual e buscar transformar esta sociedade, e nesse intuito, a ciência tem um papel importante a prestar, pois a ciência se propõe a pensar o que ainda não foi pensado e a formular novas hipóteses e teorias. E é justamente no “mar revolto das suposições, que são provisoriamente

pensadas e discutidas [...] Onde [...] rompe-se a blindagem dura que protege de mudanças o reino da necessidade e do tradicional. [...] (RÜSEN, 2014, pp.224-225)

A História [...] possibilita também a reflexão sobre a possibilidade de serem reatualizadas determinadas maneiras da convivência social que, no decorrer da História, foram idealizadas, antecipadas, experimentadas, às vezes com êxito, às vezes como fracassos. (BERGMANN, 1989, p.36)

Sendo assim, levando em consideração que a sequência didática que este trabalho propõe buscará refletir sobre o modelo atual de sociedade, problematizando questões sociais, principalmente as ligadas aos direitos humanos, não podemos deixar de compreender como esses direitos foram historicamente constituídos. Por isso, no próximo capítulo traçaremos um breve histórico sobre os direitos humanos.

CAPÍTULO III - BREVE HISTÓRICO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS.

A ideia de que o homem possuía direitos naturais e inalienáveis que vieram a ser chamados de direitos humanos, se desenvolveram bem antes de serem declarados e universalizados na América, contra a soberania e as imposições da metrópole, e na França, contra o poder irrestrito da monarquia. Durante esse processo de luta por direitos houve muitas reações. Muitos pensadores fizeram discurso contrário a esses direitos.

Lynn Hunt (2009) nos conta que no século XVII, Thomas Hobbes argumentou que o homem deveria renunciar a esses direitos naturais, para ser possível viver numa sociedade ordeira, dando a entender que esses direitos não eram inalienáveis. Outro inglês que também criticou os direitos naturais foi Robert Filmer. Em seu texto “Patriarca ou o poder natural dos reis” ele critica a noção de igualdade e liberdade e diz que todos nascem submetidos aos pais e o único poder natural seria o poder do Rei.

Já no século XVIII, o filósofo inglês Jeremy Bentham também rejeitou a ideia de direito natural. Ele seguia o princípio da utilidade que dizia, entre outras coisas, que “a maior felicidade do maior número de pessoas [...] servia como a melhor medida do certo e do errado. Só cálculos baseados em fatos, em vez de julgamentos baseados na razão, podiam fornecer a base para a lei.” (HUNT, 2009, p.125)

Apesar de seus críticos, o discurso dos direitos estava ganhando impulso desde a década de 1760. Os "direitos naturais", então suplementados pelos "direitos do gênero humano", "direitos da humanidade" e "direitos do homem", tornaram-se expressões corriqueiras. (HUNT, 2009, p.125)

Apesar dos críticos aos direitos naturais e universais do homem, a crise política e econômica, agravada pelo apoio à Guerra de Independência Americana, fez com que, em 1788, o rei Francês Luis XVI convocasse os Estados Gerais e nesse processo, ainda durante a escolha dos delegados que representariam o clero, os nobres e o povo, foram apresentadas as principais queixas dessas classes e a maioria delas se referia aos direitos humanos. Segundo Lynn Hunt:

Várias listas redigidas em fevereiro, março e abril de 1789 se referiam aos "direitos inalienáveis do homem", aos "direitos imprescritíveis dos homens livres", aos "direitos e dignidade do homem e do cidadão" ou aos "direitos dos homens livres e esclarecidos", mas predominavam os

"direitos do homem". A lista de queixas do Terceiro Estado da grande Paris intitulou a sua segunda seção "Declaração de direitos" e apresentou uma lista desses direitos. (HUNT, 2009, p.128)

Após a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão que dizia em seu artigo 1º que todos "nascem e permanecem livres e iguais em direitos" muitos debates políticos se sucederam. A Revolução Francesa inspirou a discussão sobre direitos em diversos lugares dentro e fora da França. Esses embates acabaram contribuindo para que os direitos humanos fossem conhecidos por todo o ocidente. (HUNT, 2009)

Como resultado, o ato de declarar abriu um espaço antes inimaginável para o debate político: [...] Se os direitos serviam como o fundamento da legitimidade, o que justificava a sua limitação a pessoas de certas idades, sexos, raças, religiões ou riqueza. [...] Como consequência, o emprego da linguagem dos direitos aumentou dramaticamente depois de 1789. As evidências dessa onda podem ser prontamente encontradas no número de títulos em inglês que usam a palavra "direitos": ele quadruplicou na década de 1790 (418) em comparação com a de 1780 (95) ou com qualquer década anterior durante o século XVIII. (HUNT, 2009, pp.133-135)

Na própria França o debate sobre os direitos humanos foi muito intenso. O fato das mulheres não terem sido contempladas pela Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, fez de Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, o Marquês de Condorcet, um dos pioneiros na defesa da cidadania das mulheres e dos ideais feministas. Em 1790, ele escreve o texto “Sobre a admissão do direito de cidadania às mulheres”, onde defende a igualdade entre homens e mulheres. (HUNT, 2009)

[...] Condorcet tirava a conclusão lógica que os seus colegas revolucionários tinham tanta dificuldade em deduzir por si mesmos: "Ou nenhum indivíduo na humanidade tem direitos verdadeiros, ou todos tem os mesmos; e quem vota contra o direito de outro, qualquer que seja a sua religião, cor ou sexo, abjurou a partir desse momento os seus próprios direitos". (HUNT, 2009, p.170)

Esses debates vão influenciar a dramaturga e ativista política Olympe de Gouge que vai escrever uma declaração dos direitos das mulheres, onde vai dizer que as mulheres nascem livres e devem ter os mesmos direitos que os homens, exigindo uma absoluta igualdade de direitos. “A inversão da linguagem da declaração oficial de 1789 não nos parece chocante no presente, mas certamente chocou à época.” (HUNT, 2009,

pp.171-172). Não só chocou como influenciou muitas pessoas na luta pela universalização dos direitos humanos. O direito das mulheres passou a ser discutido em jornais, em panfletos e em clubes políticos, não escapando, porém, do conservadorismo e da perseguição de muitas pessoas que, discordavam da igualdade entre homens e mulheres.

Ironicamente, portanto, a própria noção de direitos humanos abriu inadvertidamente a porta para formas mais virulentas de sexismo, racismo e antissemitismo. Com efeito, as afirmações de alcance geral sobre a igualdade natural de toda a humanidade suscitavam asserções igualmente globais sobre a diferença natural, produzindo um novo tipo de opositor aos direitos humanos, até mais poderoso e sinistro do que os tradicionalistas. [...]O principal fisiologista francês da década de 1790 e início dos anos 1800, Pierre Cabanis, argumentava que as mulheres tinham fibras musculares mais fracas e a massa cerebral mais delicada, o que as tornava incapazes para as carreiras públicas, mas a sua consequente sensibilidade volátil adequava-as para os papéis de esposa, mãe e ama. (HUNT, 2009, pp.188-189)

No entendimento atual, os direitos humanos existem no âmbito internacional, independente dos Estados os reconhecerem por meio de leis, constituições ou convenções. Como nos afirma Fábio Konder Comparato (2017,p.269) “nunca é demais repetir, trata-se de direitos inerentes à própria condição humana, e que por isso mesmo, não dependem do assentimento estatal para serem exigidos.” Nessa mesma linha, nos diz o professor Ivo Tonet:

[...] assim como indivíduo não é sinônimo de indivíduo burguês, também os direitos humanos não são sinônimos de direitos de caráter meramente burguês. Estes direitos têm um caráter universal, ou seja, são objetivações que estendem a sua validade para além da sociedade capitalista. (TONET, 2002, p.7, apud RUIZ, 2014, p.271)

Esta ideia de universalidade dos direitos humanos voltou a ganhar grande destaque a partir das barbáries ocorridas na primeira metade do século XX, onde os regimes nazistas e stalinistas e a 2ª Guerra Mundial, deram demonstrações catastróficas das consequências das violações dos direitos humanos.

Nesse sentido, os direitos humanos não são uma espécie de dádiva da natureza ou presente dos céus, mas uma construção da humanidade, que, após presenciar tanta desgraça e sofrimento, buscou estabelecer parâmetros pelos quais cada um de nós, independente de nossa condição social, nacionalidade, gênero, raça, ou outras características,

deve ser tratado, tanto pelos governos como dentro de nossas comunidades e/ ou famílias. (KAMIMURA et al., 2017, p.7)

No entanto, são claras as violações que ocorrem contra os direitos humanos todos os dias, em diversas partes do mundo e para que possamos atuar contra essas violações é fundamental conhecermos os direitos humanos, o seu significado e a história de sua construção.

É essencial que saibamos quais as obrigações do Estado, assim como os limites de nossas próprias ações. Mais do que conhecimento e consciência desses direitos, é necessário que estejamos dispostos a levá-los a sério no nosso cotidiano, bem como a nos lançarmos em sua defesa, não apenas quando são os nossos direitos que estão em risco, mas especialmente quando os direitos dos grupos mais vulneráveis são ameaçados. As sociedades não se tornam mais justas pelo movimento natural das coisas. (KAMIMURA et al., 2017, p.8)

3.1 O surgimento da expressão “direitos humanos”.

Na definição de Lynn Hunt os Direitos Humanos requerem três qualidades e elas devem ser encadeadas. Eles devem ser inerentes aos seres humanos, devem ser os mesmos em todo o mundo e devem ser aplicáveis em qualquer lugar. Ou seja, devem ser naturais, iguais e universais. “Para que os direitos sejam direitos humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa de seu status como seres humanos.” (HUNT, 2009, p.19).

A eclosão da consciência histórica dos direitos humanos só se deu após um longo trabalho preparatório, centrado em torno da limitação do poder político. O reconhecimento de que as instituições de governo devem ser utilizadas para o serviço dos governados e não para benefício dos governantes foi o primeiro passo decisivo na admissão da existência de direitos que, inerentes a própria condição humana, devem ser reconhecidos a todos e não podem ser havidos como mera concessão dos que exercem o poder (COMPARATO, 2017, p.53)

Segundo a historiadora Lynn Hunt, até o século XVIII as pessoas não usavam a expressão “direitos humanos” e quando usavam queriam dizer algo com sentido diferente do sentido que damos hoje em dia. Thomas Jefferson, por exemplo, quando usava a expressão direitos humanos, era para se referir a algo menos político do que os direitos naturais.

Quando a linguagem dos direitos humanos apareceu, na segunda metade do século XVIII, havia a princípio pouca definição explícita desses direitos. Rousseau não ofereceu nenhuma explicação quando usou o termo “direitos do homem”. O jurista inglês William Blackstone os definiu como “a liberdade natural da humanidade”, isto é, os “direitos absolutos do homem, considerado como um agente livre, dotado de discernimento para distinguir o bem do mal”. A maioria daqueles que usavam a expressão nas décadas de 1770 e 1780 na França, como D'Holbach e Mirabeau, figuras controversas do Iluminismo, referia-se aos direitos do homem como se fossem óbvios e não necessitassem de nenhuma justificção ou definição; eram, em outras palavras, autoevidentes. [...]Ninguém apresentou uma lista precisa desses direitos antes de 1776 (a data da Declaração de Direitos da Virgínia redigida por George Mason). ” (HUNT, 2009, pp.23-24)

Porém, ainda que apenas na Declaração de Direitos da Virgínia os direitos humanos tenham sido listados mais precisamente, antes disso, tivemos algumas ideias, que serviram de base para que se desenvolvesse a expressão “direitos humanos”.

Hugo Grotius, no século XVII, dizia que os direitos naturais à vida, ao corpo, à liberdade e a honra eram direitos de todos os seres humanos. Nessa mesma linha de defesa de direitos naturais e universais escreveu John Locke, que dizia que todos os homens ao nascerem, tinham direitos naturais à vida, à liberdade e à propriedade. (HUNT, 2009)

Já em 1625, um jurista calvinista holandês, Hugo Grotius, propôs uma noção de direitos que se aplicava a toda a humanidade, não apenas a um país ou a uma tradição legal. Ele definia "direitos naturais" como algo autocontrolado e concebível separadamente da vontade de Deus. [...] O seu seguidor alemão Samuel Pufendorf, o primeiro professor de direito natural em Heidelberg, delineou as realizações de Grotius na sua história geral dos ensinamentos do direito natural, publicada em 1678. Embora criticasse Grotius em certos pontos, Pufendorf ajudou a solidificar a reputação de Grotius como uma fonte primordial da corrente universalista do pensamento dos direitos (HUNT, 2009, p.117)

Já no século XVIII, a ideia dos direitos universais foi muito utilizada nas colônias americanas, uma vez que, se valendo dessas ideias, os americanos pleiteavam a sua independência do governo inglês. Aliás, aquele contexto histórico foi de extrema importância para que os direitos humanos fossem declarados universais.

Os direitos universalistas nunca teriam sido declarados nas colônias americanas sem o momento revolucionário criado pela resistência à autoridade britânica. Embora nem todos concordassem sobre a importância de declarar os direitos ou sobre o conteúdo dos direitos a serem declarados, a independência abriu a porta para a declaração dos direitos. "(HUNT, 2009, p.122)

Os textos de Hugo Grotius, Samuel Von Pufendorf, John Locke e Jean-Jacques Burlamaqui, defensores dos direitos naturais, foram citados em muitos escritos políticos da época. Não foi por acaso, que mesmo antes da Declaração de Independência americana, a Constituição Estadual da Virgínia declarou, em 12 de junho de 1776, que “todos os homens são por natureza igualmente livres e independentes e têm certos direitos inerentes”. (HUNT, 2009, p.121)

[...] a Declaração da Virgínia passava a oferecer uma lista de direitos específicos, como a liberdade de imprensa e a liberdade de opinião religiosa: ela ajudou a estabelecer o modelo não só para a Declaração

da Independência, mas também para a definitiva *Bill of Rights* da Constituição dos Estados Unidos. "(HUNT, 2009, p.121)

A historiadora Lynn Hunt diz que para se chegar ao ponto de pleitear uma declaração teórica sobre os direitos humanos, foi preciso que a ideia dos direitos humanos estivesse introjetada nas pessoas. Segundo ela, esses direitos só se tornaram evidentes a partir dos novos conceitos de organização política e social, advindos dos efeitos da leitura de relatos de torturas e dos romances epistolares, pois esses novos tipos de leitura “criaram novas experiências individuais (empatia), que por sua vez tornaram possíveis novos conceitos sociais e políticos (os direitos humanos).” (HUNT, 2009, p.32)

Acredito que a mudança social e política — nesse caso, os direitos humanos — ocorre porque muitos indivíduos tiveram experiências semelhantes, não porque todos habitassem o mesmo contexto social, mas porque, por meio de suas interações entre si e com suas leituras e visões, eles realmente criaram um novo contexto social. [...] Para que os direitos humanos se tornassem autoevidentes, as pessoas comuns precisaram ter novas compreensões que nasceram de novos tipos de sentimentos. (HUNT, 2009, p.33)

Segundo Lynn Hunt (2009), esse novo contexto social teria sido propiciado, também, pela empatia e pelo senso de igualdade desenvolvido pelas pessoas a partir da leitura de alguns romances clássicos, como os de Jean Jacques Rousseau. A partir desse momento as pessoas começaram a perceber os outros como iguais, muito influenciados pela identificação com os personagens desses romances. Mesmo considerando que a empatia e a noção de igualdade não foram inventadas no século XVIII, e também que não foi somente pela leitura que se promoveu esse novo contexto social, ela diz que naquele momento, final do século XVIII, a empatia e a igualdade passaram a ter um significado político.

Sem esse processo de aprendizado, a "igualdade" talvez não tivesse um significado profundo e, em particular, nenhuma consequência política. A igualdade das almas no céu não é a mesma coisa que direitos iguais aqui na terra. Antes do século XVIII, os cristãos aceitavam prontamente a primeira sem admitir a segunda. A capacidade de identificação através das linhas sociais pode ter sido adquirida de várias maneiras, e não me atrevo a dizer que a leitura de romances tenha sido a única. Ainda assim, ler romances parece especialmente pertinente, em parte porque o auge de determinado tipo

de romance - o epistolar - coincide cronologicamente com o nascimento dos direitos humanos. (HUNT, 2009, p.39)

Contudo, mesmo sabendo que esses direitos já vinham sendo debatidos e reivindicados há muitos anos, o conceito atual sobre os Direitos Humanos está descrito primordialmente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas, em 1948. Esta Declaração, de lá pra cá, serviu de inspiração para diversas constituições e leis pelo mundo, inclusive a Constituição Federal Brasileira de 1988.

Foi durante o período axial da História, [...] que despontou a ideia de igualdade essencial entre todos os homens. Mas foram necessários vinte e cinco séculos para que a primeira organização internacional a englobar a quase totalidade dos povos da Terra proclamasse na abertura de uma Declaração Universal de Direitos Humanos, que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (COMPARATO, 2017, p.24)

Como não é viável, neste trabalho, a investigação de todos os vinte e cinco séculos, desde a Grécia Antiga até os dias atuais, para esmiuçar todos os períodos históricos em busca do momento exato em que surgiram as primeiras ideias a respeito de direitos humanos universais, até porque entendemos que a luta pelo reconhecimento desses direitos se deu num processo muito complexo e muito variado, processo esse que ainda não se efetivou completamente, estando ainda em curso, o se pretende nesse capítulo é mostrar alguns documentos, constituições, leis e convenções que foram progressivamente dando proteção à dignidade de todos os seres humanos ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX e que servem de base nos dias atuais para a defesa e promoção dos direitos humanos.

3.2 O processo de positivação dos Direitos Humanos.

A Declaração de Independência e a Constituição dos Estados Unidos da América do Norte.

O professor Fábio Konder Comparato (2017) nos diz que a democracia moderna deve combinar, além do regime constitucional, com limitação de poderes e representação popular, o respeito aos direitos humanos. Segundo ele, foi a Constituição Americana, consequência do processo de independência das treze colônias britânicas na América do Norte, que teria inaugurado esse modelo de democracia moderna.

Esse pioneirismo é atribuído a três fatores socioculturais. O primeiro foi que na América se estruturou uma sociedade tipicamente burguesa onde o grupo de cidadãos livres só se diferenciavam pela riqueza e não pelas leis, excetuando-se as colônias do sul; o segundo fator foi a defesa das liberdades individuais e o terceiro foi a limitação dos poderes dos governantes. (COMPARATO, 2017)

Tendo esse perfil sociocultural, a sociedade americana não suportou a pressão imperial e o aumento dos impostos, principalmente a partir da guerra franco-inglesa, pela disputa do Canadá. Após diversas manifestações e revoltas contra a coroa britânica, os americanos se reuniram num congresso realizado na Filadélfia, em 1774. Lá começaram a discutir o direito a autodeterminação dos povos, a igualdade e a liberdade.

Estes direitos serviriam de base para o projeto da Declaração de Independência dos Estados Unidos, em 1776, que foi o primeiro documento que afirmou os direitos humanos e os princípios democráticos, na Idade Moderna. (COMPARATO, 2017)

Na concepção dos chamados Pais Fundadores dos Estados Unidos, a soberania popular acha-se assim, intimamente unida ao reconhecimento de “direitos inalienáveis” de todos os homens, “entre os quais a vida, a liberdade e a busca da felicidade”. [...] A importância histórica da Declaração de Independência está justamente aí: é o primeiro documento político que reconhece, a par da legitimidade da soberania popular, a existência de direitos inerentes a todo ser humano, independente das diferenças de sexo, raça, religião, cultura ou posição social. (COMPARATO, 2017, pp.118-119)

Apesar das declarações estaduais terem dado destaque para os direitos humanos, como a do estado da Virgínia, a Constituição Americana em seu texto original não incluiu a declaração dos direitos humanos. Essa negligência pode estar associada ao

maior interesse pelas questões nacionais relacionadas à organização do novo país independente.

Numa das últimas sessões da Convenção da Filadélfia, George Mason, redator da Declaração de Direitos da Virgínia, manifestou-se a favor de que a Constituição Federal fosse “prefaciada com um Bill of Rights” . [...] Posta a votos, a proposta de George Mason foi então rejeitada à unanimidade. (COMPARATO, 2017, pp.132-133)

Este erro foi corrigido em 1791, com as dez emendas à Constituição Americana propostas por James Madison. Seu objetivo era aprovar uma declaração de direitos fundamentais no âmbito federal para que esses direitos não ficassem restritos às constituições estaduais. Essas primeiras emendas ficaram conhecidas como Bill of Rights norte-americano, ainda que apenas as oito primeiras emendas sejam reconhecidas como declarações de direitos humanos. (COMPARATO, 2017)

Primeira emenda:

O Congresso não editará lei instituindo uma religião, ou proibindo o seu exercício; nem restringirá a liberdade de palavra ou de imprensa; ou o direito de o povo reunir-se pacificamente, ou o de petição ao governo para a correção de injustiças. (COMPARATO, 2017, p.137)

Quarta emenda:

Todos têm direito à segurança de suas pessoas, domicílios, documentos e bens contra buscas e apreensões arbitrárias [...](COMPARATO, 2017, p.138)

Sexta emenda:

Em todo o processo criminal, o acusado terá o direito a um julgamento célere e público, por um júri imparcial do Estado e distrito em que o crime foi cometido [...] além do direito de ser informado sobre a natureza e a causa da acusação [...] e contar com a assistência de um advogado para a sua defesa. (COMPARATO, 2017, p.138)

Oitava emenda:

Não serão exigidas nem impostas fianças ou multas excessivas, nem infligidas penas cruéis ou aberrantes. (COMPARATO, 2017, p.138)

A Declaração de Direitos da Virgínia

Esta declaração logo no primeiro artigo do texto, escrito por George Mason, reconhece que todo ser humano tem direitos inatos e inalienáveis expressando os fundamentos democráticos que vão inspirar outras declarações e constituições ao longo do século XVIII. Foi escrita dois anos antes da declaração de independência americana.

1-Todos os seres humanos são, pela sua natureza, igualmente livres e independentes, e possuem certos direitos inatos, dos quais, ao entrarem no estado de sociedade, não podem, por nenhum tipo de pacto, privar ou despojar sua posteridade; nomeadamente a fruição da vida e da liberdade, com os meios de adquirir e possuir a propriedade de bens, bem como de procurar e obter a felicidade e a segurança. (COMPARATO, 2017, p.130)

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789.

O grande movimento que eclodiu na França em 1789 veio operar na palavra *revolução* uma mudança semântica de 180°. Desde então, o termo passou a ser usado para indicar uma renovação completa das estruturas sociopolíticas, a instauração *ex novo* não apenas de um governo ou de um regime político, mas de toda uma sociedade, no conjunto das relações de poder que compõem a sua estrutura. (COMPARATO, 2017, p.141)

Nesse contexto de transformações os revolucionários discutiram a criação de uma nova constituição na Assembleia Nacional Francesa. Dos deputados escolhidos para essa missão, alguns se destacaram na defesa dos direitos humanos. Dentre eles, alguns já proclamavam que os direitos humanos eram universais, que eram eternos, que eram de toda a humanidade. O deputado Jérôme Pétin de Villeneuve, deputado da Assembleia Constituinte, disse: “Não se trata aqui de fazer uma declaração de direitos unicamente para a França, mas para o homem em geral” (COMPARATO, 2017, p.146)

Esses ideais de direitos universais, de fato, acabaram influenciando diversos movimentos pelos direitos humanos em diversos lugares pelo mundo. No Brasil, por exemplo, alguns líderes da Conjuração Baiana (1798-1799) diziam que os brasileiros deveriam se tornar franceses e lutar por liberdade, igualdade e fraternidade.

O professor Fábio Konder Comparato (2017), comparando o Bill of Rights, norte-americano, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão,

dos franceses, diz que as duas foram muito importantes para ampliar o debate sobre os direitos humanos, mas que a americana se preocupou mais com as garantias judiciais dos direitos humanos, enquanto a francesa, deu ênfase em declarar os direitos humanos, mas não apontou formas jurídicas de garanti-los.

De todo modo, as duas declarações passaram a ser referências para se pensar direitos humanos nos projetos de constituições que foram elaborados a partir delas. Temos abaixo um resumo dos dezessete artigos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, traduzidos pelo professor Fábio Konder Comparato. (2017, pp.170-171)

Preâmbulo:

Os representantes do povo francês, constituídos em Assembleia Nacional, considerando que a ignorância, o descuido ou o desprezo dos direitos humanos são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção dos governos, resolveram expor numa declaração solene, os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem, a fim de que essa declaração, constantemente presente a todos os membros do corpo social, possa lembrar-lhes sem cessar seus direitos e seus deveres. (Ibid, p.170)

Artigo 1º.

“Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos.[...]”

Artigo 2º.

“A finalidade de toda a associação política é a conservação dos direitos naturais imprescritíveis do homem. Tais direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão.”

Artigo 4º

“A liberdade consiste em poder fazer tudo o que não prejudique a outrem: em consequência, o exercício dos direitos naturais de cada homem só tem por limites os que assegurem aos demais membros da sociedade a fruição desses mesmos direitos.[...]”

Artigo 6º

“A lei é expressão da vontade geral.[...] Ela deve ser a mesma para todos, quer proteja, quer puna.”

Artigo 7º

“Ninguém pode ser acusado, detido ou preso, senão nos casos determinados pela lei e de acordo com as formas por ela prescritas.”

Artigo 9º

“Como todo homem deve ser presumido inocente até que tenha sido declarado culpado [...]”

Artigo 10º

“Ninguém deve ser inquietado por suas opiniões, mesmo religiosas, desde que sua manifestação não perturbe a ordem pública estabelecida pela lei.”

A Declaração de Direitos da Constituição Francesa de 1791.

Apesar de não ter sido escrita em artigos, esta Constituição também declara os direitos humanos. Em suas disposições fundamentais ela garante a liberdade de ir e vir; de falar, escrever, e publicar seus pensamentos sem censura; liberdade de exercer qualquer culto religioso; liberdade de reuniões pacíficas. Garante ainda que o poder legislativo não possa criar leis que prejudiquem os direitos naturais e civis e instituiu o ensino público e gratuito a todos os cidadãos. (COMPARATO, 2017, pp.172-173)

A Declaração de Direitos da Constituição Francesa de 1793.

Esta Constituição possui 35 artigos, e logo no preâmbulo já percebemos a preocupação com os direitos humanos.

O povo francês, convencido de que o descuido e o desprezo dos direitos naturais dos homens são as únicas causas das desgraças do mundo, decidiu expor, numa declaração solene, esses direitos sagrados e inalienáveis, a fim de que todos os cidadãos, [...] não se deixem oprimir ou aviltar pela tirania; a fim de que o povo tenha sempre diante dos seus olhos as bases de sua liberdade e de sua felicidade [...](COMPARATO, 2017, p.173)

Fazendo um resumo sobre os principais artigos que declaram os direitos humanos, temos o Artigo 1º que diz que a finalidade da sociedade é a felicidade comum e que o governo é instituído para garantir ao homem a fruição de seus direitos naturais e imprescritíveis; já o Artigo 2º diz que esses direitos são a igualdade, a liberdade, a segurança, a propriedade. O Artigo 3º diz que todos os homens são iguais perante a natureza e perante a lei.

A Constituição Francesa de 1793 defende, ainda, a liberdade de expressão, em seu artigo 7º; a presunção de inocência, no artigo 13; o devido processo legal, no artigo 14. No artigo 35, ela diz: “Quando o governo viola os direitos do povo, a insurreição é, para o povo inteiro e cada uma de suas parcelas, o mais sagrado dos direitos e o mais indispensável dos deveres” (COMPARATO, 2017, p.176)

A Declaração dos Direitos e Deveres do Homem e do Cidadão da Constituição Francesa de 1795.

Dividida em 22 direitos e 9 deveres, esta constituição também privilegiou os direitos humanos. Em seu primeiro artigo, afirmou que os direitos do homem em sociedade são a liberdade, a igualdade, a segurança e a propriedade. No artigo 3º afirmou que a igualdade não admite diferença de nascimento e nem a hereditariedade de poderes. Da mesma forma que as constituições anteriores, a Constituição de 1795 garantiu a liberdade de expressão, a presunção da inocência e o devido processo legal a todos os cidadãos.

A Constituição Francesa de 1848.

Esta constituição foi fruto da revolta popular ocorrida em Paris em 23 de fevereiro de 1848 e se espalhou para diversas partes da Europa Ocidental, ficando conhecida como, “A Primavera dos Povos”. Apesar de ter sido discutida em meio a uma grande crise política e econômica, esta constituição apresentou dois avanços no que tange aos direitos humanos. Foi a primeira constituição que banuiu a pena de morte em matéria política (Artigo 5º) e também proibiu a escravidão em terras francesas.(Artigo 6º).

Contudo, duas contradições podem ser apontadas nesta Constituição Francesa de 1848. A primeira é que as liberdades individuais, apesar de declaradas na constituição, na prática não eram respeitadas por falta de garantias jurídicas. E a segunda contradição é a interferência na autonomia política das suas colônias, quando a constituição vedava essa postura.

A par de inegáveis avanços no campo dos direitos humanos, a Constituição de 1848 foi, no entanto responsável por um dos piores abusos cometidos pela França no campo das relações exteriores, ao declarar que “o território da Argélia e das colônias é território Francês” (art.109), uma disposição claramente contraditória com o princípio afirmado no preâmbulo, segundo o qual a República Francesa “não dirige nunca suas forças contra a liberdade de povo algum”. (COMPARATO, 2017, p.182)

A Convenção de Genebra de 1864.

Esta convenção foi a primeira que determinou que os direitos humanos fossem respeitados de fato universalmente. As leis dessa convenção visavam dar proteção aos soldados feridos em guerras, aos que ficassem doentes durante os combates e também às populações civis atingidas durante os conflitos bélicos. No entanto, houve um grande debate a respeito dessa Convenção: “[...] se a guerra constitui em si mesma um ilícito e, mais do que isso, um crime internacional, não faz sentido regular juridicamente as operações bélicas – o Direito não pode organizar a prática de um crime.”(COMPARATO, 2017, p.185)

Apesar desse argumento, prevaleceu a ideia de que os “direitos humanitários” deveriam ser respeitados pelas partes durante os conflitos, ainda que a guerra fosse considerada algo ilegal. No primeiro artigo, diz que as ambulâncias e os hospitais deveriam ser respeitados e não poderiam ser atacados, já no artigo 6º, diz que militares doentes ou feridos de qualquer nacionalidade devem ser acolhidos e tratados.

A Convenção de Genebra de 1864 foi revista algumas vezes. Em 1907, pela Convenção de Haia, as leis foram estendidas aos conflitos no mar; em 1929, pela Convenção de Genebra, as leis foram estendidas aos prisioneiros de guerra.

A Constituição Mexicana de 1917.

A fonte ideológica da “Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos”, promulgadas em 05 de fevereiro de 1917, foi a doutrina anarcossindicalista, difundida no último quartel do século XIX em toda a Europa, mas principalmente na Rússia, na Espanha e na Itália. O pensamento de Mikhail Bakunin muito influenciou Ricardo Flores Magón, líder do grupo Regeneración, que reunia jovens intelectuais contrários à ditadura de Porfírio Díaz.(COMPARATO, 2017, p.189)

A Constituição mexicana trouxe uma novidade importante com relação aos direitos humanos. Ela foi pioneira na inclusão dos direitos trabalhistas aos direitos fundamentais. Ela previu a limitação da jornada de trabalho em 8 horas, a idade mínima para trabalhar, a proteção das trabalhadoras grávidas, um dia de descanso semanal, um salário mínimo, a responsabilidade do empregador por acidentes de trabalho. Além disso, ela coibiu as práticas abusivas de exploração no trabalho, além de ter criado mecanismos jurídicos para que fosse realizada a primeira reforma agrária na América.

Em seu artigo 17, diz que ninguém pode ser preso por dívidas e nem fazer justiça com as próprias mãos. Este artigo é considerado avançado pro seu tempo, haja vista que hoje em dia ainda há países que efetuam prisão por dívidas. No Brasil, a prisão por dívidas ainda acontece em caso de não pagamento de pensão alimentícia, chamada no direito de inadimplemento de obrigação alimentar.

A Constituição Alemã de 1919.

Esta constituição, também conhecida como Constituição de Weimar, foi elaborada num momento de grande crise na Alemanha, pois foi criada logo após o fim da 1ª Guerra Mundial que devastou a Alemanha. Ela determinou que a Alemanha deixasse de ser um império e se tornasse uma república, mas o povo alemão estava muito descrente das instituições e dos valores tradicionais e por isso, segundo o professor Fábio Konder Comparato, apesar do texto constitucional ser equilibrado e inovador “[...] não houve tempo suficiente para que as novas ideias amadurecessem nos espíritos e as instituições democráticas comesçassem a funcionar a contento.” (COMPARATO, 2017, p.201)

Após alguns anos de crise, muito em função da ratificação do Tratado de Versalhes assinado em decorrência da derrota na guerra, a República de Weimar acabou sendo destruída em 1933, dando lugar ao totalitarismo e ao extremismo.

Todavia, a breve Constituição de Weimar de 1919, a exemplo da Constituição Mexicana de 1917, deram grandes exemplos de proteção dos direitos humanos e da chamada democracia social, onde os direitos civis e políticos foram complementados pelos direitos econômicos e sociais. Essas constituições começaram um processo de institucionalização da democracia social e dos direitos humanos que irá culminar nos

documentos sobre os direitos humanos, votados pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1966. (COMPARATO, 2017)

A Convenção de Genebra sobre a Escravatura – 1926.

Esta convenção foi assinada em 25 de setembro de 1926 e tinha como objetivo encontrar uma forma prática de acabar com o trabalho escravo e com a escravidão, pois apesar de anteriormente já ter havido diversas tentativas nesse sentido, o trabalho escravo e a escravidão persistiam.

O primeiro artigo desta convenção definiu que escravidão é quando um ser humano vive total ou parcialmente como mercadoria de alguém e que tráfico de escravos é todo ato de compra, venda, captura, troca, comércio ou transporte com vista a escravizar a pessoa.

Apesar de o artigo segundo determinar que os estados signatários devessem impedir e reprimir o tráfico de escravos, ele não foi incisivo no que diz respeito ao tempo que os estados teriam para extinguir o tráfico de escravos. A alínea B deste segundo artigo diz que os estados estão obrigados: “a promover a abolição completa da escravidão sob todas as suas formas, **progressivamente e logo que possível**” (COMPARATO, 2017, p.219, grifo nosso)

Por não ter conseguido realizar os seus objetivos, em 1930, na 14ª Conferência Internacional do Trabalho foi adotada uma nova convenção sobre a abolição do trabalho escravo, a Convenção nº29; em 1957, na 40ª Conferência Internacional do Trabalho, foi aprovada a Convenção nº105, que trouxe uma nova legislação sobre trabalhos forçados.

A Convenção Relativa ao Tratamento de Prisioneiros de Guerra – Genebra, 1929.

A Convenção de Genebra de 1929, se baseando na Convenção de 1864 e na Convenção de Haia de 1907, redefiniu e desenvolveu um novo documento sobre o tratamento aos prisioneiros de guerra. No 2º artigo, esse documento diz que os prisioneiros devem ser tratados humanamente e protegidos de violência, insultos e curiosidade pública. Já o 3º artigo, protege a honra e diz que o prisioneiro não perde a sua capacidade civil.

Trata-se de um documento que trata de um direito internacional humanitário, pois todos os países signatários são obrigados a cumprir o que versa nas leis decididas na Convenção.

A Carta das Nações Unidas – 1945.

A Segunda Guerra Mundial matou mais de 60 milhões de pessoas e deixou 40 milhões de pessoas refugiadas. Todos os tratados sobre direitos humanos foram desrespeitados e os diversos países perceberam a necessidade de se criar mecanismos para que nunca mais ocorresse algo parecido.

As consciências se abriram, enfim, para o fato de que a sobrevivência da humanidade exigia a colaboração de todos os povos, na reorganização das relações internacionais com base no respeito incondicional à dignidade humana.[...] o horror engendrado pelos surgimento dos Estados totalitários [...] suscitou em toda parte a consciência de que, sem o respeito aos direitos humanos, a convivência pacífica das nações tornava-se impossível. (COMPARATO, 2017, p.226)

Com este objetivo, 51 países assinaram na Conferência de São Francisco, nos EUA, em 26 de julho de 1945, a Carta de fundação das Nações Unidas. O preâmbulo da Carta das Nações Unidas demonstrou o seu compromisso com os direitos humanos.

Nós, os povos das nações unidas, resolvidos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres [...](COMPARATO, 2017, pp.230-231)

Dentre os princípios e propósitos das Nações Unidas, podemos destacar o de conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas sociais e humanitários e para promover o respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais sem nenhum tipo de distinção entre os povos ou entre os sexos.

Outro fator importante, visando que novas guerras não ocorressem, foi a criação do Conselho de Segurança, onde as controvérsias entre as nações seriam debatidas para buscar uma solução pacífica para os conflitos.

Com o fim de criar condições de estabilidade e bem-estar, necessárias às relações pacíficas e amistosas entre as Nações, baseadas no respeito ao princípio da igualdade de direitos e autodeterminações dos povos, as Nações Unidas favorecerão: [...] o respeito universal e efetivo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião. (COMPARATO, 2017, p.234)

A afirmação dos direitos humanos se fortaleceu também com a criação do Conselho Econômico e Social, pois o artigo 62, da referida Carta, deu às Nações Unidas o direito de fazer recomendações aos países membros com o intuito de que promovessem e observassem os direitos humanos para todos. Foi este mesmo Conselho Econômico e Social que criou a Comissão de Direitos Humanos que elaborou a Declaração Universal de Direitos Humanos, que foi aprovada em 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

Contudo, apesar da inegável importância da Carta das Nações Unidas, ainda havia muito a se fazer para que os direitos humanos pudessem ser cumpridos e respeitados universalmente, conforme escreveu a historiadora Lynn Hunt:

O compromisso com os direitos humanos ainda não estava nem um pouco assegurado. A Carta das Nações Unidas de 1945 enfatizava as questões de segurança internacional e dedicava apenas algumas linhas ao "respeito e cumprimento universal dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião". (HUNT, 2009, p.204)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948.

Inegavelmente, a Declaração Universal de 1948 representa a culminância de um processo ético que, iniciado com a Declaração de Independência dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa, levou ao reconhecimento da igualdade essencial de todo ser humano em sua dignidade de pessoa, isto é, como fonte de todos os valores, independente das diferenças de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição[...] (COMPARATO, 2017, p.240)

Segundo Comparato, esse reconhecimento universal dos direitos humanos teria se acentuado e se consolidado ao final da Segunda Guerra Mundial, quando se percebeu

que a ideia de superioridade de uma raça, de uma classe social, ou religião sobre as demais, poria em risco a própria sobrevivência humana.

A proposição central da Declaração é de que toda pessoa, pelo simples fato de ser pessoa, deve ser tratada com dignidade. Não importa sua cor, religião, etnia, idade, condição social: todos devem ser tratados com igual respeito e consideração. Esse princípio evidentemente se contrapôs, desde sua adoção, ao modo como enormes contingentes da humanidade eram e ainda são tratados. (KAMIMURA et al, 2017, p.192)

Este foi um documento muito importante para a afirmação dos direitos humanos, mas Comparato (2017) nos alerta que ele foi uma das etapas de um processo, ainda hoje, incompleto.

[...] os direitos expressos na declaração passaram a valer para todas as pessoas em todos os lugares do mundo, e a dever ser protegidos por todos os governos dos países-membros da ONU. Foi a primeira vez que em um mesmo documento a noção de liberdade e os ideais de igualdade foram protegidos conjuntamente. Foi também a primeira vez que esses direitos foram declarados em um consenso de todos os Estados. (KAMIMURA et al, 2017, p.44)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos teria sido a primeira etapa, de um total de três que deveriam ser realizadas pela Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas. A segunda foi a aprovação, em 1966, de dois pactos para a proteção de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. A terceira, ainda em curso, é conseguir meios, inclusive jurídicos, capazes de fazer cumprir tudo o que a Declaração preconiza.

Neste mesmo sentido, Lynn Hunt afirma que a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, foram se formando consensos acerca da importância de se defender esses direitos, mas ela foi bem clara ao afirmar que a Declaração Universal foi bem “mais o início do processo do que o seu apogeu.” (HUNT, 2009, p.209)

Ainda que tenha sido só o início do processo, esta declaração serviu de inspiração para diversas constituições que surgiram após 1948, como a brasileira, promulgada em 1988. Estas novas constituições aderiram aos valores e aos princípios do respeito aos direitos humanos trazidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

[...] a Declaração passou a funcionar como um verdadeiro parâmetro com base no qual passamos a julgar a qualidade e a legitimidade dos regimes políticos e do modo como os Estados se comportam em relação àqueles que se encontram sobre sua jurisdição. Tornou-se uma espécie de régua moral, a partir da qual se pode dizer, com certa segurança, que o regime de segregação racial na África do Sul era injusto, que os bombardeios de populações civis no Vietnã, por tropas estadunidenses, foram inaceitáveis, que a repressão às liberdades nos países comunistas era inadmissível, que as ditaduras no Brasil e na Argentina eram ilegítimas, e que os massacres da Bósnia e em Ruanda constituíam atos de barbárie.(KAMIMURA et al, 2017, p.193)

Têm sido muito comuns reclamações junto à Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas buscando formas de proteger os direitos humanos numa escala universal. Contudo, tecnicamente a Declaração Universal dos Direitos Humanos não teria um efeito vinculante, ou seja, seria mais uma recomendação do que uma lei positiva, ainda que diversas leis e constituições tenham se inspirado nessa Declaração na tentativa de proteger os direitos humanos e, para isso, criado os direitos fundamentais, que seriam os direitos humanos convertidos em leis positivas.

Para Comparato (2017, p.239) esse entendimento mudou, segundo ele, hoje em dia já se reconhece a validade e a vigência dos direitos humanos independente de constar em constituições, leis e tratados. Ele dá o exemplo de um julgamento realizado pela Corte Internacional de Justiça, em 1980, sobre um caso em que pessoas foram mantidas reféns na embaixada norte-americana em Teerã e a corte julgou que aqueles atos foram incompatíveis com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Seja como for, a Declaração, representou a manifestação histórica de que se formara, enfim, em âmbito universal, o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens, como ficou consignado em seu artigo I. **A cristalização desses ideais em direitos efetivos [...] far-se-á progressivamente, no plano nacional e internacional, como fruto de um esforço sistemático de educação em direitos humanos.** (COMPARATO, 2017, p.238, grifo nosso)

Conforme o texto acima revela, os direitos humanos só serão enraizados na sociedade, caso nos esforcemos por uma educação em direitos humanos, além disso, e de suma importância, é que, segundo Comparato, o único regime político compatível com a Declaração Universal dos Direitos Humanos é o regime democrático.

A Convenção Para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio – 1948.

A partir desta data as Nações Unidas passaram a considerar que a punição do crime de genocídio era uma questão de interesse internacional e, por isso, passou a reivindicar aos países membros que cooperassem para a punição e para a prevenção deste crime.

Foi considerado um ponto fraco desta Convenção, a atribuição do julgamento dos crimes de genocídio aos tribunais do Estado onde o crime ocorreu, pois isso não daria isenção nenhuma ao julgamento.

Porém, a partir de 17 de julho de 1998, as Nações Unidas criaram o estatuto de um Tribunal Penal Internacional, cuja função passou a ser julgar os responsáveis por crimes contra a humanidade em qualquer parte do mundo e de forma permanente.

As Convenções de Genebra de 1949, sobre a Proteção das Vítimas de Conflitos Bélicos.

O chamado “direito de Genebra”, segundo Fábio Konder Comparato (2017,p.266) é fruto de quatro convenções internacionais, sendo a quarta convenção, a que trata da proteção à população civil e vítimas de conflitos bélicos.

Realizadas para evitar os horrores de uma nova guerra mundial, estas Convenções foram sendo redefinidas para que pudessem acompanhar e tentar impedir a evolução das armas e dos conflitos que comprometem toda a população do planeta.

[...] a proliferação de guerras, internas ou internacionais, a partir dos anos 60 do século XX, tornou indispensável e urgente alargar o âmbito de proteção às vítimas civis. O Comitê Internacional da Cruz Vermelha convocou em 1974, com esse objetivo, uma conferência diplomática que produziu [...] dois Protocolos adicionais às Convenções de 1949[...] (COMPARATO, 2017, p.268)

A Convenção de Genebra de 1949, em seu artigo 13, diz que todos os prisioneiros de guerra devem ser tratados com humanidade e no artigo 14, que têm o direito ao respeito a sua pessoa e honra. Contudo, nem as convenções, nem os protocolos, nem as Nações Unidas ou o Tribunal Penal Internacional, têm sido capazes de acabar de vez com as gritantes violações dos direitos humanos. Muitas vezes o próprio Estado é quem comete essas violações. Temos um exemplo claro disso, na

Invasão norte-americana ao Afeganistão em 2001 e ao Iraque em 2003. Nas duas ocasiões todos os tratados e convenções foram desrespeitados.

Aos prisioneiros de guerra, civis ou militares, em mãos dos norte-americanos, foi negado todo direito a um tratamento decente: encarcerados em celas de metal, eles foram acorrentados e obrigados a usar capuzes, máscaras cirúrgicas e tampões nos ouvidos, durante as 24 horas do dia. O governo [...] criou tribunais militares de exceção para julgar esses prisioneiros, sem o menor respeito aos tradicionais direitos de defesa[...](COMPARATO, 2017, p.270)

A Convenção Europeia dos Direitos Humanos, 1950.

Esta Convenção teve por objetivo proteger os direitos humanos e fomentar o progresso econômico e social. Um ponto importante que ela trouxe foi a criação de órgãos incumbidos de fiscalizar e julgar as violações dos direitos humanos. Em seu artigo 19, ela cria a Comissão Europeia de Direitos Humanos e o Tribunal Europeu de Direitos Humanos.

Contudo, por uma questão de soberania, os Estados não permitiam que estes órgãos interferissem juridicamente em seu território e, desse forma, as reclamações sobre violações dos direitos humanos eram realizadas na Comissão de Direitos Humanos que representava todos o Estados que participam da Convenção.

Porém, em maio de 1994, foi adicionado um Protocolo a esta Convenção que tornou obrigatório que todos os membros obedecessem às decisões tomadas pelo Tribunal Europeu de Direitos Humanos não podendo mais alegar invasão à soberania nacional.

Os Pactos Internacionais de Direitos Humanos de 1966.

Esses Pactos foram resultados do trabalho de pormenorização do conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e, segundo Comparato (2017), esses dois pactos completaram a institucionalização dos direitos humanos em âmbito universal. O primeiro foi o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, contendo 47 artigos e o segundo foi o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, contendo 25 artigos.

O preâmbulo dos dois Pactos é igual e dizia que se basearam na Carta das Nações Unidas e na Declaração Universal dos Direitos do Homem para impor aos Estados a obrigação de promover o respeito universal aos direitos humanos.

Concluída essa institucionalização, não obstante estes Pactos tenham omitido alguns direitos que haviam sido reconhecidos pela Declaração Universal de 1948, ficou faltando uma forma de julgar e condenar os Estados responsáveis pelas violações dos direitos humanos.

A Convenção Americana Sobre Direitos Humanos – 1969.

Aprovada na Conferência de São José da Costa Rica em 22 de novembro de 1969, a Convenção reproduz a maior parte das declarações de direitos constantes do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos de 1966. Quanto aos órgãos competentes para supervisionar o cumprimento de suas disposições e julgar os litígios referentes aos direitos humanos nela declarados, a Convenção aproxima-se mais do modelo da Convenção Europeia de Direitos Humanos de 1950. (COMPARATO, 2017, 380)

Fica claro que esta Convenção tem inspiração no modelo europeu de proteção aos direitos humanos, mas ela apresenta uma importante novidade que é o princípio da prevalência dos direitos mais vantajosos para a pessoa humana. Este princípio funciona da seguinte maneira “[...] na vigência simultânea de vários sistemas normativos – o nacional e o internacional – [...] em matéria de direitos humanos, deve ser aplicado aquele que melhor protege o ser humano (COMPARATO, 2017, p.381)

O Brasil aderiu a esta Convenção em 25 de setembro de 1992 e ela foi promulgada pelo Decreto nº678 de 06 de novembro de 1992. Em função disso, o Brasil não pode, sob pena de descumprir esta Convenção, restabelecer a pena de morte, pois o artigo 4º, §1º diz que a vida de toda pessoa deve ser preservada desde o momento da concepção e que ninguém pode impedir esse direito à vida, arbitrariamente.

As violações de direitos humanos são levadas ao conhecimento da Comissão Interamericana de Direitos Humanos que tem como uma de suas principais funções promover a observância e a defesa dos direitos humanos. O Artigo 44 da Convenção, faculta a qualquer pessoa o direito de apresentar uma petição com denúncias sobre a violação dos direitos humanos elencados na Convenção, à Comissão Interamericana de Direitos Humanos, respeitando alguns requisitos constantes no artigo 46.

Já a Corte Interamericana de Direitos Humanos tem a função de julgar os casos de violação dos direitos humanos, respaldada pelo artigo 68 da Convenção que diz que todos os Estados-Membros devem cumprir as decisões tomadas pela Corte. Dessa forma, conforme o artigo 63, §2º, da Convenção “quando decidir, que houve violação de um direito ou liberdade protegida nesta Convenção, a Corte determinará que se assegure ao prejudicado o gozo do seu direito ou liberdade violados.” (COMPARATO, 2017, p.394)

A Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Direitos dos Povos – 1981.

A grande novidade desse documento normativo, aprovado na 18ª Conferência de Chefes de Estado e Governo, reunida em Nairóbi, no Quênia, em Julho de 1981, consistiu em afirmar que os povos são também titulares de direitos humanos, tanto no plano interno como na esfera internacional. Até então só havia o reconhecimento dos povos à autodeterminação, assentado no artigo 1º de ambos os Pactos Internacionais de 1966. A Carta Africana, na esteira da Declaração Universal dos Direitos dos Povos, aprovada [...] em Argel em 1976, vai mais além, e afirma os direitos dos povos à existência enquanto tal [...] (COMPARATO, 2017, p.410)

Essa “existência enquanto tal” quer dizer o direito de não ser alvo de ações genocidas, diferente do direito à autodeterminação que tem caráter político. Segundo Comparato (2017, p.416), a Carta Africana dos Direitos Humanos e Direitos dos Povos reconhece alguns direitos importantes, como o direito ao desenvolvimento econômico dos povos, cuja efetivação exige mecanismos jurídicos complexos, pois envolvem, muitas vezes, outros países, bloqueios econômicos, exploração, pagamento de dívidas externas, protecionismo de mercado, patentes e para controlar e impedir que estas práticas prejudiquem o desenvolvimento dos povos mais pobres são necessárias estruturas e órgãos internacionais que atuem nesse sentido.

Não obstante, Comparato afirma que só desta Carta suscitar diversos direitos em uma Convenção internacional, já cria um “sentimento jurídico” de exigência desses direitos, ainda que os mecanismos jurídicos sejam complexos para a sua realização.

O Estatuto do Tribunal Penal Internacional de 1998.

A instituição de um regime de autêntica cidadania mundial, em que todas as pessoas, naturais ou jurídicas, de qualquer nacionalidade, tenham direitos e deveres em relação à humanidade como um todo e não apenas umas em relação às outras pela intermediação dos respectivos Estados, supõe, entre outras providências, a fixação de regras de responsabilidade penal em escala planetária, para sancionar a prática de atos que lesam a dignidade humana. (COMPARATO, 2017, p.476)

O entendimento de que deva haver regras e órgãos internacionais para coibir e punir o desrespeito aos direitos humanos se dá em função do fato de que muitas vezes a violação desses direitos tem o envolvimento do próprio Estado e dos seus agentes e, por isso, o próprio Estado não teria isenção para julgar tais atos.

Com o intuito de resolver este problema, em 1998 foi criado pelas Nações Unidas o Tribunal Penal Internacional que tem como objetivo julgar crimes contra a espécie humana. Até então, os tribunais internacionais não eram permanentes, tinham sido criados para resolver casos específicos, como o Tribunal Internacional criado em 1993 para julgar as violações de direitos humanos ocorridas durante os conflitos na Iugoslávia, em 1991.

Em 2004, através da Emenda Constitucional nº45, de 08 de dezembro, o Brasil acrescentou à Constituição Federal de 1988 o compromisso de se submeter ao Tribunal Penal Internacional.

O reconhecimento da existência de crimes contra a humanidade, de modo geral, correspondeu à tomada de consciência de que, na atual fase histórica, a própria espécie humana, e não apenas os povos isoladamente considerados, é reconhecida como titular de direitos essenciais[...] (COMPARATO, 2017, p.491)

Não obstante a importância histórica da criação deste tribunal para a proteção dos direitos humanos em escala universal, segundo Comparato, não há muito o que comemorar, pois até 2008, dez anos após a sua criação, este Tribunal - com sede em Haia, na Holanda - só abriu vinte processos e todos contra países e autoridades do continente africano.

Outro fato que não é motivo de comemoração é que os Estados Unidos, não ratificaram e não são signatários deste Tribunal Penal Internacional e nem de outros tratados relativos aos direitos humanos. Sob alegação desses tratados interferirem em

sua soberania, os EUA ratificaram nos últimos anos apenas o Pacto das Nações Unidas de 1966, sobre direitos civis e políticos.

3.3 Os direitos humanos surgiram para todos?

Após a Declaração da Independência os direitos de caráter mais universalistas ficaram em segundo plano em relação aos direitos mais particulares e individuais. Os americanos passaram a se preocupar com a construção de sua estrutura política, agora independentes, e negligenciaram os direitos humanos. Os novos governos e as novas constituições que surgiram logo após a independência americana, não incluíram aqueles direitos.

A Bill of Rights americana só passou a existir com a ratificação das primeiras dez emendas da Constituição, em 1791, e era um documento profundamente particularista que protegia os cidadãos americanos contra abusos cometidos pelo seu governo federal. Em comparação, a Declaração da Independência e a Declaração de Direitos da Virgínia de 1776 tinham feito afirmações muito mais universalistas [...] Como consequência, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 de fato precedeu a Bill of Rights americana, e logo atraiu a atenção internacional. (HUNT, 2009, p.126)

Na realidade os direitos humanos foram negligenciados ou acabaram não nascendo para todos. Isso fica claro na constituição, redigida pelos revolucionários americanos, após a Declaração de Independência e também pelas constituições redigidas pelos franceses, após 1789.

Depois de 1789, muitos revolucionários franceses assumiram posições públicas e vociferantes em favor dos direitos dos protestantes, judeus, negros livres e até escravos, ao mesmo tempo que se oporiam ativamente a conceder direitos às mulheres. [...] As mulheres não obtiveram direitos políticos iguais em nenhum lugar antes do século XX. (HUNT, 2009, p.67)

Diante disso, vemos que apesar da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, declarada durante a Revolução Francesa em 1789, já descrever os direitos humanos e já apresentar a ideia de que esses direitos eram universais, isso acabou não acontecendo e até hoje existem grandes entraves para que se construa uma democracia plena e para que os direitos humanos se tornem de fatos universais.

Lynn Hunt (2009) nos mostra que a teoria e a prática não andaram sempre juntas. Ela nos traz o exemplo da repressão de direitos ocorrida na França, mesmo após a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Apesar de preconizar a igualdade e

a universalidade de direitos, aquele documento não impediu que mulheres, prisioneiros, estrangeiros, pessoas sem propriedade, escravos, negros livres e pessoas que faziam parte de minorias religiosas ficassem excluídos de uma série de direitos, inclusive os direitos políticos.

Muitas vezes a declaração de uma lei não é o suficiente para que ela seja praticada na sociedade, não transforma o contexto social e político de uma hora para outra. “A humanidade tinha de ser gravada nos corações, insistia Rousseau, e não apenas impressa nas páginas dos livros.” (HUNT, 2009, p.127)

Por essas razões, a supressão de direitos tem sido contestada por diferentes grupos ao longo do tempo, e estas discussões chegaram até os dias atuais e têm sido motivo de embates políticos e disputas de narrativas. A luta desses grupos é no sentido de que os direitos humanos sejam, de fato, iguais e universais.

Não obstante, segundo Lynn Hunt “Os direitos permanecem sujeitos à discussão porque a nossa percepção de quem tem direitos e do que são esses direitos muda constantemente. A revolução dos direitos humanos é, por definição, contínua.” (HUNT, 2009, p.27)

A ação de afirmar, dizer, apresentar ou anunciar aberta, explícita ou formalmente”, implícita no ato de declarar, tinha uma lógica própria. Uma vez anunciados abertamente, os direitos propunham novas questões — questões antes não cogitadas e não cogitáveis. O ato de declarar os direitos revelou-se apenas o primeiro passo num processo extremamente tenso que continua até os nossos dias. (HUNT, 2009, p.145)

É justamente com a intenção de continuar este processo de declaração, reconhecimento, respeito e proteção aos direitos humanos que proponho que esses direitos sejam discutidos nas aulas de história, num esforço para que nossos alunos possam ter uma Educação em Direitos Humanos e que essa narrativa da história possa fazer frente às outras narrativas que os alunos têm acesso, que muitas vezes não têm embasamento histórico e muito menos contribuem para uma sociedade democrática, com mais igualdade e respeito e às diferenças.

3.4 Os direitos humanos na Constituição Federal do Brasil de 1988.

Os direitos humanos não constituem uma dádiva da natureza ou um presente dos céus. São antes de tudo, uma construção histórica e política voltada a impedir que as pessoas sejam tratadas como coisas. Ao estabelecer que toda a pessoa, independente de qualquer característica, deve ser tratada com igual respeito e consideração que todas as demais, o discurso dos direitos humanos se transformaram numa âncora moral das últimas décadas. A partir de sua expressão, podemos dizer que determinados regimes políticos são ilegítimos e determinadas práticas sociais não são aceitáveis. (KAMIMURA et al, 2017, p.206)

Após um período de mais de 20 anos de um regime político autoritário onde a democracia e os direitos humanos não eram respeitados, a Constituição Brasileira de 1988 foi promulgada e trouxe a esperança de dias melhores.

Segundo a professora Flávia Piovesan, a maioria das constituições ocidentais do pós 2ª Guerra Mundial, foram influenciadas pelo movimento mundial de reconstrução dos direitos humanos face às atrocidades ocorridas durante os conflitos. Segundo ela:

Esta será a marca das Constituições europeias do Pós-Guerra. Observe-se que, na experiência brasileira e mesmo latino-americana, a abertura das Constituições a princípios e a incorporação do valor da dignidade humana demarcaram a feição das Constituições promulgadas ao longo do processo de democratização política. Basta atentar à Constituição brasileira de 1988, em particular à previsão inédita de princípios fundamentais, entre eles o princípio da dignidade da pessoa humana. (PIOVESAN, 2007, pp.27-28, apud, NETO, 2012, p.83)

A defesa dos direitos humanos na Constituição de 1988 foi tão enfática que deu a ela o apelido de “Constituição Cidadã” e diferente das outras constituições já existentes no Brasil e principalmente da Constituição de 1967 - que foi outorgada após o golpe militar de 1964 e que restringia os direitos fundamentais - ela tratou os direitos humanos como cláusulas pétreas, ou seja, que não podem ser alteradas.

Assim sendo, a Constituição Federal de 1988, privilegia a temática dos direitos fundamentais [...] O artigo 60, § 4º, apresenta as cláusulas pétreas do Texto Constitucional, ou seja, o que não pode ser mexido na Carta Magna de 1988. Integram esse núcleo intocável: a) a forma federativa de Estado, b) o voto direto, secreto, universal e periódico, c) a separação dos Poderes e **d) os direitos e garantias individuais.** (NETO, 2012, p.84, grifo nosso)

Outra novidade da Constituição de 1988 é que ela estabelece que as leis nacionais estão subordinadas às leis internacionais no que tange aos direitos humanos e nesse sentido, o Brasil deve acatar às convenções de direitos humanos, as quais é signatário, como a Convenção Americana de Direitos Humanos que o Brasil ratificou em 1992.

Os direitos considerados protegidos pela Convenção Americana de Direitos Humanos são os seguintes: direito à vida; direito à integridade pessoal; proibição da escravidão e da servidão; direito à liberdade pessoal; garantias judiciais; princípio da legalidade e da retroatividade; direito à indenização; proteção da honra e da dignidade; liberdade de consciência e de religião; liberdade de pensamento e de expressão; direito de retificação ou resposta; direito de reunião; liberdade de associação; proteção da família; direito ao nome; direitos da criança; direito à nacionalidade; direito à propriedade privada; direito de circulação e de residência; direitos políticos; igualdade perante a lei; proteção judicial; desenvolvimento progressivo. (NETO, 2012, p.88)

Dessa forma, a Constituição Brasileira está submetida aos acordos internacionais de direitos humanos através do artigo 4º, inciso II, que diz que “A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: [...] II – prevalência dos direitos humanos” (BRASIL, 2004, p.9); e quanto à proteção aos direitos humanos está submetido também ao Tribunal Penal Internacional através da Emenda Constitucional nº 45 de 2004 que acrescentou o §4, ao artigo 5º da Constituição Federal de 1988.

Segundo Flávia Piovesan [...], os direitos fundamentais podem ser classificados em três categorias: I) direitos expressos na Constituição, por exemplo, aqueles elencados no artigo 5º; II) direitos expressos em tratados internacionais dos quais o Brasil é ou será signatário; III) direitos implícitos nas regras de garantia.[...] embora os tratados internacionais tenham força hierárquica infraconstitucional (conforme o art. 102, III, *b* da Constituição de 1988), **os tratados internacionais de direitos humanos têm força e natureza de norma constitucional. Essa primazia dos tratados de direitos humanos sobre outros tratados internacionais foi dada pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004.** (PIOVESAN, 2007, pp. 21-42, apud, NETO, 2012, p.89)

O Artigo 5º da Constituição Federal (BRASIL, 2017, pp.9-11) descreve os principais direitos assegurados e dentre os setenta e oito podemos citar:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

XI - a casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador, salvo em caso de flagrante delito ou desastre, ou para prestar socorro, ou, durante o dia, por determinação judicial.

XV - é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens;

XVI - todos podem reunir-se pacificamente, sem armas, em locais abertos ao público, independentemente de autorização, desde que não frustrem outra reunião anteriormente convocada para o mesmo local, sendo apenas exigido prévio aviso à autoridade competente;

XXXIX - não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal;

XL - a lei penal não retroagirá, salvo para beneficiar o réu;

XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

XLVII - não haverá penas:

a) de morte, salvo em caso de guerra declarada, nos termos do art. 84, XIX;

b) de caráter perpétuo;

c) de trabalhos forçados;

d) de banimento;

e) cruéis;

XLIX - é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral;

LIV - ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal;

LVI - são inadmissíveis, no processo, as provas obtidas por meios ilícitos;

LVII - ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória;

LXI - ninguém será preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada de autoridade judiciária competente, salvo nos casos de transgressão militar ou crime propriamente militar, definidos em lei;

LXVIII - conceder-se-á *habeas corpus* sempre que alguém sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder;

Apesar desta lista de direitos humanos reconhecidos na teoria, sabemos que na prática são diariamente violados. Com isso, mesmo com 30 anos de existência da “Constituição Cidadã”, ainda precisamos estar vigilantes para a sua concretização.

A trajetória dos Direitos Humanos no Brasil se fortalece como política de Estado a partir da Constituição de 1988 e, desde o ponto de vista das relações internacionais, tem como referência central a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU,1948). **Contudo, sua história em nosso país, desde suas origens à contemporaneidade, ainda está em (re)construção.** (MONTEIRO, PIMENTA, 2013, p.23, grifo nosso)

Fica claro, então, que a luta pelo respeito e pela universalização dos direitos humanos deve ser diária e passa pela exigência de que a lei seja cumprida, que seja igual para todos, que todos possam ter acesso à justiça, que as pessoas conheçam os seus direitos, que tenham consciência da importância dos direitos humanos para que possamos viver numa sociedade democrática, justa, igualitária e plural. Nesse caminho, as discussões sobre os direitos humanos nas aulas de história podem dar uma grande contribuição.

3.5 Programa Nacional de Direitos Humanos – (PNDH)

As diretrizes nacionais que orientam a atuação do poder público no âmbito dos Direitos Humanos foram desenvolvidas a partir de 1996, ano de lançamento do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH I. Passados mais de dez anos do fim da ditadura, as demandas sociais da época se cristalizaram com maior ênfase na garantia dos direitos civis e políticos. O Programa foi revisado e atualizado em 2002, sendo ampliado com a incorporação dos direitos econômicos, sociais e culturais, o que resultou na publicação do segundo Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II. A terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 representa mais um passo largo nesse processo histórico de consolidação das orientações para concretizar a promoção dos Direitos Humanos no Brasil. Entre seus avanços mais robustos, destaca-se a transversalidade e inter-ministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos. (BRASIL, 2010, p.16)

O Programa Nacional de Direitos Humanos traz em seu eixo orientador V, o tema “Educação e Cultura em Direitos Humanos”, tendo como uma das diretrizes deste capítulo a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

O PNDH propõe que os direitos humanos sejam aprendidos na escola desde a infância, estimulando a convivência pacífica e o respeito entre as crianças, combatendo assim toda forma de preconceito. Propõe também que temáticas ligadas aos direitos humanos sejam inseridas no currículo do ensino fundamental e médio.

Dentre as metas do PNDH, podemos destacar a proposta de criar uma disciplina sobre direitos humanos; a criação de campanhas nacionais sobre o tema; canais telefônicos para denúncia e informações sobre os direitos humanos e campanhas para divulgar as declarações e convenções com as quais o Brasil se comprometeu com relação aos direitos humanos.

3.6 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – (PNEDH)

O PNEDH foi fruto de um grande esforço iniciado em 2003 e que teve como organizadores o Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O documento ficou pronto em 2006, após passar por diversas consultas e contribuições regionais, nacionais e internacionais. A intenção deste documento é fomentar a cultura em direitos humanos em cinco áreas, sendo uma delas, e a que mais interessa a este trabalho, a educação em direitos humanos no ensino básico.

Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos. Esse é um desafio central da humanidade, que tem importância redobrada em países da América Latina, caracterizados historicamente pelas violações dos direitos humanos, expressas pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito e por graves e sistemáticas violações dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais. (BRASIL, 2007, p.22)

O PNEDH estabelece em seus objetivos gerais que a educação em direitos humanos tem um papel estratégico na manutenção do Estado Democrático de Direito e que é dever do Estado fomentar esta prática. No ensino básico o PNEDH diz que a Educação em Direitos Humanos deve promover três dimensões:

[...] a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. (BRASIL, 2007,p.32)

CAPÍTULO IV - SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DISCUTINDO OS DIREITOS HUMANOS NAS AULAS DE HISTÓRIA.

[...] Embora a Constituição Federal de 1988 tenha representado a criação de um marco jurídico para a elaboração de propostas educacionais pautadas nos direitos humanos, somente em 1996 surgiu a primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), conduzido pelo MEC – e a promoção e a garantia da educação e cultura em direitos humanos só apareceria em 2003, com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).(CASTILHO, 2016, P.148)

Embora o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos seja recente e ainda esteja começando a se desenvolver, isso não nos impede de tomarmos a iniciativa de prepararmos material para trabalharmos a educação em direitos humanos nas escolas.

Conforme o próprio Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos preceitua, esta sequência didática terá como um dos seus principais objetivos que os alunos conheçam e reivindiquem os direitos humanos, positivados como direitos e garantias fundamentais na Constituição Brasileira de 1988, contribuindo para a formação de sujeitos de direito, observando também outras dimensões do PNEDH, como a apreensão de conhecimentos sobre os direitos humanos historicamente constituídos, a afirmação dos valores e práticas que afirmem a cultura dos direitos humanos na sociedade, buscar o desenvolvimento de uma consciência histórica pautada no respeito aos direitos humanos, exercitar o trabalho em grupo e a construção coletiva.

Para isso, o PNEDH (BRASIL, 2007, p.24) orienta que trabalhemos com a linguagem e o material didático contextualizados, sendo então muito pertinente o desenvolvimento desta sequência didática.

Além dessas dimensões, a educação em direitos humanos deve favorecer também uma cultura universal dos direitos humanos, exercitando o respeito e a tolerância ao outro e às diferenças, além de fazer com que os alunos possam se posicionar frente às violações de direitos humanos, refletindo sobre a construção de uma sociedade mais democrática.

A tensão entre o crescente interesse pelos Direitos Humanos e suas constantes violações hoje, na sociedade brasileira, desafia-nos a promover uma educação que contribua com a compreensão, a conquista e a vivência desses direitos no nosso meio. (MONTEIRO, PIMENTA, 2013, p.33)

O tipo de educação em direitos humanos que este trabalho propõe está ligado a uma visão histórico-crítica da sociedade, pois parte do princípio de que ela precisa mudar muito para se tornar uma sociedade justa, plural e sustentável e nesse sentido, seguiremos alguns princípios indicados pelo educador chileno Abrahan Magdenzo (MAGDENZO, 2005, apud MONTEIRO; PIMENTA, 2013, pp.64-68).

O primeiro princípio, chamado de “princípio da integração”, diz que os temas relacionados aos direitos humanos não devem ser tratados apenas em momentos específicos, ou quando alguma violação acontece, mas devem ser integrados ao dia a dia da escola. Seguindo este princípio proporemos que esta sequência didática não seja uma atividade isolada no interior do currículo da disciplina história, mas que ela possa ser interdisciplinar e que a educação em direitos humanos seja incorporada no próprio projeto político-pedagógico da escola.

Já o “princípio da recorrência” diz que o ensino dos direitos humanos deve ser trabalhado e retomado constantemente, pois não é algo que basta ensinar uma vez e pronto.

Os Direitos Humanos devem ser apresentados de modo deliberado e sistemático através de diferentes situações, oferecendo-se aos educandos diversas formas de interiorizá-los e vivenciá-los, o que não significa uma repetição mecânica, e sim propiciar oportunidades diferenciadas de aprendizagem e não momentos esporádicos, dispersos e isolados. Os conceitos que fundamentam os Direitos Humanos são complexos e supõem diversos níveis de análise, discussão e apropriação. De acordo com as etapas evolutivas e os níveis de ensino, as aprendizagens vão adquirindo maior profundidade e, neste sentido, é importante formular sequências adequadas de modo a ir fortalecendo uma apropriação crítica e criativa dos mesmos. (MONTEIRO; PIMENTA, 2013, p.65)

A partir do princípio da recorrência fica claro que a educação em direitos humanos deve ser trabalhada de forma gradual, aprofundando as discussões conforme as séries. Esta sequência didática está adequada para alunos a partir do Ensino Fundamental II, podendo ter aumentado o nível de complexidade da discussão para as turmas da Educação de Jovens e Adultos e dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Assim todo o material deve estar adequado à capacidade de compreensão dos alunos, atentando para a linguagem utilizada. Jörn Rüsen (2011, p.116), nos alerta que:

Na Alemanha, as pretensões exageradas quanto ao nível de linguagem [...] As elevadas pretensões científicas na didática da história e seu enfoque bastante exclusivo da vertente cognitiva da consciência histórica e da aprendizagem conduziram a uma sobrecarga cognitiva nos textos de ensino que dificulta em grande forma sua recepção[...]

Outro princípio importante a ser observado é o “princípio da coerência” que diz que o ambiente e as relações na sala de aula e na escola devem propiciar o exercício dos direitos humanos. “É contraproducente que o (a) educador (a) afirme, por exemplo, a necessidade de respeito a cada pessoa humana e, ao enfrentar um conflito na sala de aula, utilize estratégias autoritárias [...]”(MONTEIRO; PIMENTA, 2013, pp.65-66)

Já o “princípio da vida cotidiana” nos mostra a importância de trabalharmos com situações de violação dos direitos humanos vivenciadas pelo próprio aluno ou situações que ocorreram na sua família ou que foram noticiadas no jornal, na televisão ou na internet. Isso permite fazer uma análise crítica dando outro sentido às situações concretas trazidas pelos alunos.

Este princípio da vida cotidiana que será trabalhado nesta sequência didática, ao fazermos análises de cinco casos concretos de violação dos direitos humanos que tiveram grande repercussão nacional, se alinha também aos conselhos de Jörn Rüsen (2011, p.117) quando diz que o conteúdo histórico é adequado quando contribui para a compreensão do presente.

Outro princípio importante que iremos trabalhar é o chamado “princípio da construção coletiva do conhecimento”. Nesta sequência didática os alunos irão trabalhar em grupo nas três aulas, fortalecendo o diálogo, o debate e a construção coletiva do conhecimento. Segundo, MONTEIRO; PIMENTA (2013, p.67)

Estas práticas, além de sua dimensão epistemológica, estimulam o desenvolvimento de uma ética solidária e as ações coletivas, elemento constitutivo do compromisso político com a transformação social. Os alunos e alunas deixam de ser concebidos como receptores passivos de informações e conhecimentos e se afirmam como sujeitos do conhecimento e atores sociais. Nesse processo, a subjetividade se expressa e desenvolve e promovem-se situações em que se vivencia a intersubjetividade, componentes básicos da construção de sujeitos de direito.

A mera exposição didática do conteúdo não estimula a participação ativa dos alunos dos alunos dificultando o processo de aprendizagem. Para Rüsen (2011, pp.116-

117)“ A capacidade de julgar e argumentar é um objetivo irrenunciável [...] do ensino de história e esta não pode ser alcançada mediante uma mera exposição que não cede espaço aos alunos e alunas para desenvolverem sua capacidade de argumentar, criticar e julgar.”

Um dos princípios mais importantes a serem trabalhados, contudo um dos mais difíceis de serem alcançados é o “princípio da apropriação”. Este princípio exige que se trabalhe ativamente criticando e resignificando os direitos humanos afetando as formas de pensar, de sentir e de agir dos alunos. “A aprendizagem em Direitos Humanos [...] está chamada a promover processos profundos de interiorização que levem a atribuir sentido e a um compromisso ativo com a afirmação dos Direitos Humanos [...]” (MONTEIRO; PIMENTA, 2013, pp.67-68)

Buscando trabalhar com todos estes princípios, esta sequência didática tem previsão de seis encontros, sendo cada encontro composto por um tempo de 45 a 50 minutos - Seriam ao todo seis tempos de aula - Esta estimativa pode variar conforme a necessidade/disponibilidade do professor.

No início da primeira aula faremos uma exposição sobre o que é uma sequência didática, explicaremos os objetivos e a forma como nós trabalharemos durante as aulas. Após essas explicações iniciais, faremos uma avaliação diagnóstica para identificarmos o conhecimento prévio dos alunos sobre os direitos humanos. Para isso, os alunos responderão a algumas perguntas que serão propostas pelo professor. Essas respostas deverão ficar registradas para que após a sequência didática possamos avaliar o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos e o seu posicionamento crítico a respeito do tema.

Abaixo temos dois modelos de avaliação diagnóstica, um com perguntas para serem respondidas de forma discursiva e o outro em formato de múltipla escolha. Isso é importante, pois existem alunos que podem apresentar dificuldades em desenvolver uma resposta discursiva sobre o tema.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA (DISCURSIVA)

1 – Para você o que significa a expressão “Direitos Humanos”?

2 - Em 2017, um jovem de 17 anos, acusado de roubar uma bicicleta, foi pego por alguns homens que tatuaram na sua testa a frase “Eu sou ladrão e vacilão”. Em sua opinião este procedimento foi correto ou incorreto? Justifique.

3- Até a Idade Moderna foi comum a utilização da tortura para obter a confissão dos réus nos julgamentos. Nos dias de hoje ainda existem muitas denúncias dessas práticas. No filme “Tropa de Elite” existe uma cena em que os policiais torturaram um jovem para que ele confessasse onde se encontravam os criminosos da comunidade em que ele morava. O jovem acaba confessando e os policiais conseguem chegar ao criminoso. O que você pensa deste procedimento?

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA (MÚLTIPLA ESCOLHA)

1 – Para você o que significa a expressão “Direitos Humanos”?

- (A) Um grupo de pessoas que protegem os menores infratores e os criminosos quando eles são presos pela polícia.
- (B) Um conjunto de leis que, na maioria das vezes, servem para proteger os “bandidos” e para acusarem os policiais.
- (C) Um conjunto de leis que visam proteger e garantir a igualdade, a liberdade, a democracia, a vida, dentre outros direitos.
- (D) São todos os direitos que se relacionam com os seres humanos, excluindo, portanto, o direito dos animais, os direitos ambientais, dentre outros.

2 - Em 2017, um jovem de 17 anos, acusado de roubar uma bicicleta, foi pego por alguns homens que tatuaram na sua testa a frase “Eu sou ladrão e vacilão”. Em sua opinião este procedimento:

- (A) Foi correto, pois ele nunca mais irá roubar uma bicicleta.
- (B) Foi correto, pois já que o Estado não nos oferece segurança, nós teremos que começar a fazer justiça por nossa conta.
- (C) Não foi correto, pois esta atitude viola os direitos humanos e o procedimento legal de julgamento no Brasil.
- (D) Não foi correto, mas pode ajudar a diminuir a violência, pois as pessoas vão pensar duas vezes antes de roubar.

3- Até a Idade Moderna foi comum a utilização da tortura para obter a confissão dos réus nos julgamentos. Nos dias de hoje ainda existem muitas denúncias dessas práticas. No filme “Tropa de Elite” existe uma cena em que os policiais torturaram um jovem para que ele confessasse onde se encontravam os criminosos da comunidade em que ele morava. O jovem acaba confessando e os policiais conseguem chegar ao criminoso. O que você pensa deste procedimento?

- (A) Errado, pois não se deve entregar ninguém, principalmente quando se mora em comunidade.
- (B) Correto, pois utilizando a lógica de que “os fins justificam os meios”, cabe a prática da tortura para capturar um criminoso procurado.
- (C) A tortura só deve ser admitida se for aceita pela lei e realizada por policiais ou agentes públicos visando proteger a sociedade.
- (D) A tortura não deve ser utilizada em hipótese alguma, por violar os direitos humanos.

Após esta avaliação diagnóstica, os alunos receberão fichas que irão trazer os principais direitos humanos que estão positivados na lei. Faremos um recorte, visando os direitos humanos que têm sido constantemente violados ou os que têm mais chamado atenção na mídia e gerado polêmica na sociedade, por considerarmos que despertarão maior interesse dos alunos.

Para isso os alunos serão divididos em cinco grupos - pode variar a critério do professor - e cada grupo receberá duas pastas; uma contendo folhas A4 plastificadas com informações sobre os direitos humanos, conforme os modelos abaixo:

“FICHA DIREITO”:

CONSTITUIÇÃO FEDERAL⁷

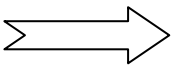
[...]Existe um conjunto de leis, que podem ser federais, estaduais e municipais, mas a lei mais importante é a Constituição Federal, pois nela estão consagrados os direitos e garantias individuais, como o direito à liberdade e à igualdade, sem discriminação de raça, cor, sexo ou idade. Nenhuma lei pode contrariar a Constituição Federal e ela está acima de todos os cidadãos e cidadãs.

⁷ Fonte: MACEDO, Madu. Constituição em miúdos, 2015, p.6

ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO⁸

O Estado democrático de direito é um conceito que designa qualquer Estado que se aplica a garantir o respeito das liberdades civis, ou seja, o respeito pelos direitos humanos e pelas garantias fundamentais, através do estabelecimento de uma proteção jurídica.[...]A lei [...]devendo assim por todos ser respeitada, não importando a sua condição, implicando finalmente a ideia de Estado de Direito. [...]

⁸ Disponível em: <http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10143> Acesso em 01 de out 2018.



Constituição Federal		Artigos
Princípios Fundamentais		1º ao 4º
Direitos e Garantias Fundamentais		5º ao 17º
Organização	do Estado	18º ao 43º
	dos Poderes	44º ao 135º
Defesa do Estado e das Instituições Democráticas		136º ao 144º
Tributos e Orçamento		145º ao 169º
Ordem	Econômica	170º ao 192º
	Social	193º ao 232º
Disposições	Gerais	233º ao 250º
	Transitórias - ADCT	1º ao 97º

Fonte: <<http://m.sabedoriapolitica.com.br/ci%C3%A2ncia-politica/poder-e-soberania/constituicao-federal/>> Acesso em: 01 nov 2018

ARTIGO

→ Art. 12. Todo imóvel rural deve manter área com cobertura de vegetação nativa, a título de Reserva Legal, sem prejuízo da aplicação das normas sobre as Áreas de Preservação Permanente, observados os seguintes percentuais mínimos em relação à área do imóvel:

INCISO

→ I - localizado na Amazônia Legal:

ALÍNEAS

- a) 80% (oitenta por cento), no imóvel situado em área de florestas;
- b) 35% (trinta e cinco por cento), no imóvel situado em área de cerrado;
- c) 20% (vinte por cento), no imóvel situado em área de campos gerais;

II - localizado nas demais regiões do País: 20% (vinte por cento).

PARÁGRAFOS

→ § 1º Em caso de fracionamento do imóvel rural, a qualquer título, inclusive para assentamentos pelo Programa de Reforma Agrária, será considerada, para fins do disposto do caput, a área do imóvel antes do fracionamento.

§ 2º O percentual de Reserva Legal em imóvel situado em área de formações florestais, de cerrado ou de campos gerais na Amazônia Legal será definido considerando separadamente os índices contidos nas alíneas a, b e c do inciso I do caput.

§ 3º Após a implantação do CAR, a supressão de novas áreas de floresta ou outras formas de vegetação nativa apenas será autorizada pelo órgão ambiental estadual integrante do Sisnama se o imóvel estiver inserido no mencionado cadastro, ressalvado o previsto no art. 30.

§ 4º Nos casos da alínea a do inciso I, o poder público poderá reduzir a Reserva Legal para até 50% (cinquenta por cento), para fins de recomposição, quando o Município tiver mais de 50% (cinquenta por cento) da área ocupada por unidades de conservação da natureza de domínio público e por terras indígenas homologadas.

Fonte: < <http://expedicaovida.com.br/wp-content/uploads/2012/09/Estrutura-b%C3%A1sica-textos-legais.png> > Acesso em: 15 nov.2017

TÍTULO II Dos Direitos e Garantias Fundamentais
CAPÍTULO I Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

III – ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

XLVII – não haverá penas:

- a) de morte, salvo em caso de guerra declarada, nos termos do art. 84,XIX;
- b) de caráter perpétuo;
- c) de trabalhos forçados;
- d) de banimento;
- e) cruéis;

XLIX – é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral;

Fonte: BRASIL. [Leis,etc.] Constituição Federal: Legislação complementar/ (organização, editora jurídica da Editora] Barueri, SP: Manole, 2004)

TÍTULO II Dos Direitos e Garantias Fundamentais
CAPÍTULO I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

LIII – ninguém será processado nem sentenciado senão pela autoridade competente;

LIV – ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal;

LVII – ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória;

Fonte: BRASIL. [Leis, etc.] Constituição Federal: Legislação complementar/ (organização, editora jurídica da Editora] Barueri, SP: Manole, 2004)

TÍTULO II Dos Direitos e Garantias Fundamentais
CAPÍTULO I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

XLI – a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

Fonte: BRASIL. [Leis,etc.] Constituição Federal: Legislação complementar/ (organização, editora jurídica da Editora] Barueri, SP: Manole, 2004)

TÍTULO II Dos Direitos e Garantias Fundamentais
CAPÍTULO I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

LEI Nº 9.459, DE 13 DE MAIO DE 1997.

"Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional."

"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 fins 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.

VOCÊ SABE A DIFERENÇA?

Racismo: crime previsto na Lei n. 7.716/1989, implica conduta discriminatória dirigida a determinado grupo. Considerado mais grave pelo legislador, é imprescritível e inafiançável.

Injúria racial: tipificada no artigo 140, § 3º, do Código Penal Brasileiro, consiste em ofender a honra de alguém com a utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem.



fb.com/cnj.official
Imagem da internet.⁹

Artigo 140, §3º do Código Penal Brasileiro:

Art. 140 - Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro:

§ 3o Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência.

Pena - reclusão de um a três anos e multa.

⁹ Disponível em: <<http://jpreliquias.blogspot.com/2016/01/racismo-ou-injuria-racial.html>>

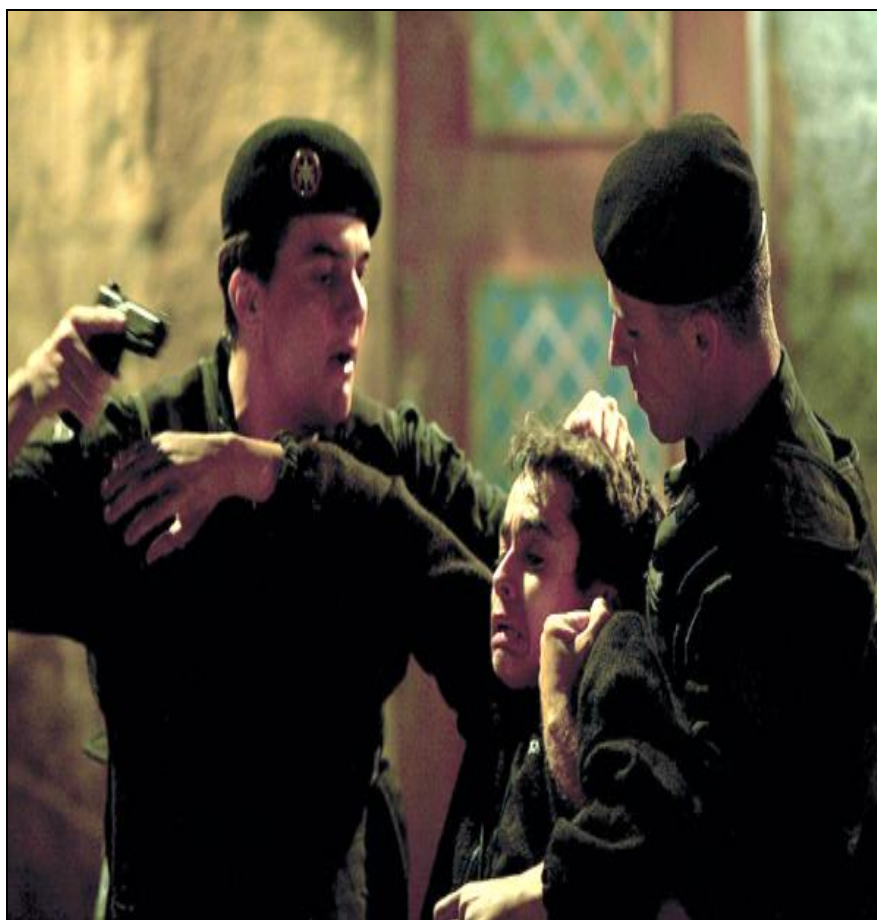
Já a segunda pasta irá conter imagens de casos concretos de violação dos direitos humanos. Conforme os modelos abaixo:

“FICHA IMAGEM”:



Fonte: Imagem da internet¹⁰

¹⁰ Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/09/torcedora-racista-gremio-diz-que-intencao-nao-era-ofender.html>>



Fonte: Imagem da internet¹¹

¹¹ Disponível em:
<http://1.bp.blogspot.com/_2DS0lZgNroc/TMBv5THBN1I/AAAAAAAAAHcM/x47xHFuBLqc/s1600/tropa-elite-2g.jpg>

Sétimo terreiro é depredado em Nova Iguaçu nos últimos meses

Secretaria Estadual de Direitos Humanos acompanha casos e pede que denúncias sejam registradas por telefone

07/09/2017 19:07:51 - ATUALIZADA ÀS 07/09/2017 19:39:57
O DIA

Rio - Nos últimos meses, Nova Iguaçu registrou sete depredações a terreiros de religiões de matrizes afro-brasileiras. O último caso de intolerância religiosa no município da Baixada Fluminense aconteceu nesta quinta-feira, no barracão Ilê Asé Togun Jobi. Fotos enviadas ao **WhatsApp do DIA (98762-8248)** mostram a destruição do local, que teve imagens, móveis, objetos religiosos, instrumentos e artigos destruídos.

Rio - Nos últimos meses, Nova Iguaçu registrou sete depredações a terreiros de religiões de matrizes afro-brasileiras. O último caso de intolerância religiosa no município da Baixada Fluminense aconteceu nesta quinta-feira, no barracão Ilê Asé Togun Jobi. Fotos enviadas [...] mostram a destruição do local, que teve imagens, móveis, objetos religiosos, instrumentos e artigos destruídos.

A Secretaria Estadual de Direitos Humanos (SDH) informou que outras seis denúncias foram feitas na última semana. O município tem o maior número de centros de religiões afro-brasileiras na Baixada, com 253 locais registrados.

Discriminação

Segundo informou o secretário, os casos de intolerância religiosa, por exemplo, aumentaram quase 40% este ano, em comparação ao ano passado. Na primeira semana de agosto, a secretaria recebeu, em cinco dias, 15 denúncias de casos de intolerância religiosa.

Fonte: Imagem da internet¹²

¹² https://odia.ig.com.br/_conteudo/rio-de-janeiro/2017-09-07/setimo-terreiro-e-depredado-em-nova-iguacu-nos-ultimos-meses.html

16/06/2015 12h56 - Atualizado em 16/06/2015 15h58

Menina vítima de intolerância religiosa diz que vai ser difícil esquecer pedrada

Criança é do candomblé e foi agredida na saída do culto.
Avó iniciou campanha na internet e recebeu apoio de amigos.

A marca da violência está na cabeça da menina de 11 anos que foi agredida no Subúrbio do Rio por intolerância religiosa, mas esta não é a maior cicatriz. “Achei que ia morrer. Eu sei que vai ser difícil. Toda vez que eu fecho o olho eu vejo tudo de novo. Isso vai ser difícil de tirar da memória”, afirmou Kailane Campos, que é candomblecista e foi apedrejada na saída de um culto. [...] A garota foi agredida no último domingo (14) e, segundo a avó, que é mãe de santo, todos estavam vestidos de branco, porque tinham acabado de sair do culto. Eles caminhavam para casa, na Vila da Penha, quando dois homens começaram a insultar o grupo. Um deles jogou uma pedra, que bateu num poste e depois atingiu a menina. “O que chamou a atenção foi que eles começaram a levantar a Bíblia e a chamar todo mundo de ‘diabo’, ‘vai para o inferno’, ‘Jesus está voltando’”, afirmou a avó da menina, Káthia Marinho.

Na delegacia, o caso foi registrado como preconceito de raça, cor, etnia ou religião e também como lesão corporal, provocada por pedrada. Os agressores fugiram num ônibus que passava pela Avenida Meriti, no mesmo bairro. A polícia, agora, busca imagens das câmeras de segurança do veículo para tentar identificar os dois homens.

Fonte: Imagem da internet¹³

¹³ Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>



Fonte: Imagem da internet¹⁴

¹⁴Disponível em: < <https://andradetalis.wordpress.com/2014/02/10/depois-de-presos-a-um-poste-por-uma-trava-de-bicicleta-cortaram-a-orelha-do-menino-do-rio/>>



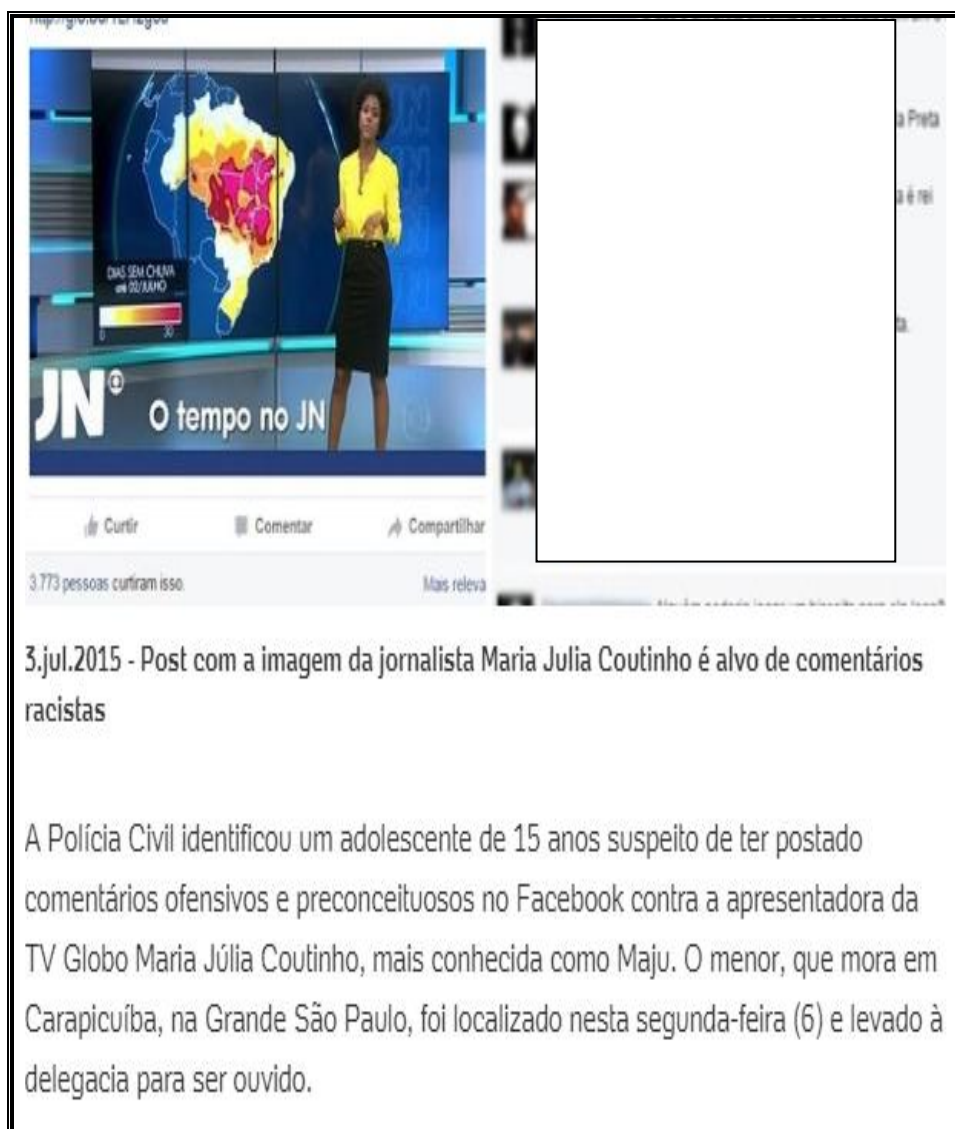
Fonte: Imagem da internet¹⁵

¹⁵ Disponível em:< <http://awure.jor.br/home/setimo-terreiro-e-depredado-em-nova-iguacu-nos-ultimos-meses/>>



Fonte: Imagem da internet¹⁶

¹⁶ Disponível em: < <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>>



Fonte: Imagem da internet.¹⁷

¹⁷ Disponível em: <<https://tecnologia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/07/07/policia-identifica-adolescente-que-postou-comentarios-ofensivos-contramaju.htm>> Acesso em: 01 de out 2018.



Familiars procuraram a polícia depois de receber o vídeo em que o jovem de 17 anos aparece sendo tatuado. Ele está desaparecido desde 31 de maio.

O tatuador Ronildo Moreira de Araújo, 29 anos, e o vizinho Maycon Wesley Carvalho dos Reis, 27 anos, foram presos em flagrante por tortura, na noite desta sexta-feira (9), no Centro de São Bernardo do Campo. Eles são responsáveis por tatuar a inscrição "eu sou ladrão e vacilão" na testa de um adolescente de 17 anos. O crime, segundo informações da polícia, foi cometido na manhã desta sexta-feira.

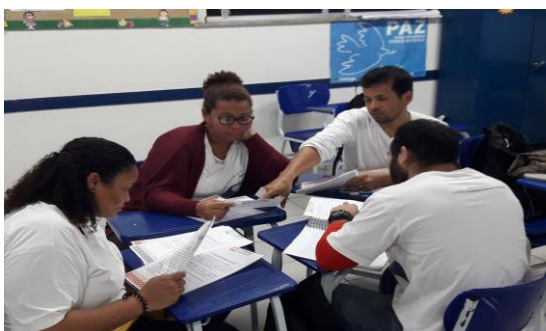
Fonte: ARAÚJO, Glauco. Tatuador é preso por tortura após escrever 'eu sou ladrão e vacilão' na testa de adolescente no ABC. **G1**. São Paulo, 11 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.conesulemfoco.com.br/2017/06/11/tatuador-e-preso-por-tortura-apos-escrever-eu-sou-ladrao-e-vacilao-na-testa-de-adolescente-no-abc/>>. Acesso em: 09 out. 2018

Dessa forma o professor irá preparar dois tipos de fichas, uma que irá conter imagens ou reportagens de casos concretos de violação dos direitos humanos (FICHA IMAGEM) e outra que irá trazer os principais direitos humanos protegidos pela Constituição (FICHA DIREITO). Na preparação do material devemos atentar, pois “[...] devem possuir aspecto atrativo e estimulante, devem induzir a perguntas e devem ser interpretáveis em relação ao tema[...].” (RÜSEN, 2011, p.121)

A turma será dividida em cinco grupos e inicialmente os alunos irão ler e debater a respeito das “Fichas Direito”. Os alunos irão discutir sobre aqueles direitos, perceber se eles são respeitados, se eles conhecem algum caso em que aquele direito foi respeitado ou desrespeitado, algum filme que aquele direito tenha de alguma maneira aparecido. Debater sobre o que eles entendem por aqueles direitos.

O objetivo neste momento será estimular o debate e a reflexão dentro da sala de aula até que os grupos cheguem a um entendimento.

Figura 01 – Desenvolvimento da sequência didática com alunos da EJA.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Figura 02 – Desenvolvimento da sequência didática com alunos do Ens. Fund. II.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Essa atividade se alinha a um dos princípios norteadores do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que diz que a escola é um espaço privilegiado para a construção da cultura de direitos humanos, e que pelo caráter coletivo e participativo, a sala de aula é um espaço ideal para se trabalhar com esses direitos.

O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercer o controle democrático das ações do Estado. (BRASIL, 2007, p.23)

Após a discussão sobre as “fichas direito”, os alunos receberão uma pasta com as “fichas imagem”. Os grupos terão de associar as imagens aos direitos humanos que elas violam.

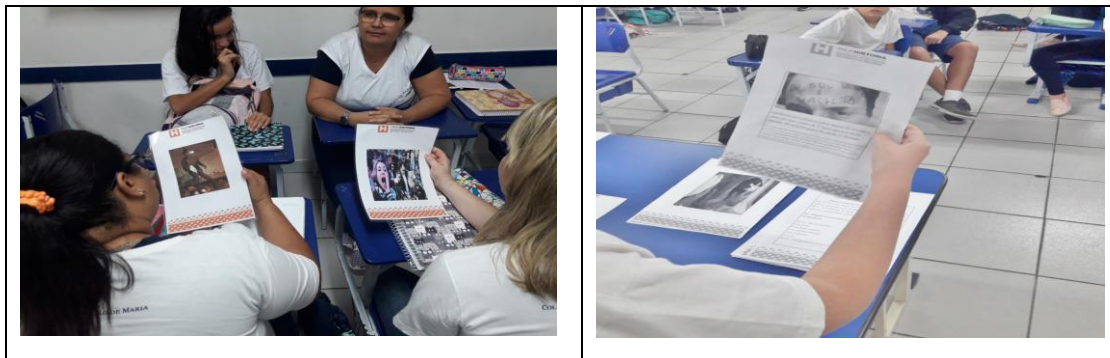
Nesse momento os grupos explicarão o porquê daquela associação e descreverão a cena da imagem e em que medida ela viola os direitos humanos. É importante que todos deem a sua opinião e que todos se expressem, pois como afirmou o professor Paulo Freire (FREIRE, 1993, p.88, apud, MONTEIRO; PIMENTA, 2013, p.38).

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interditado no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também de atuar.

Durante a descrição das imagens devemos mediar para que eles as contextualizem historicamente para que possamos tratar de assuntos mais amplos a partir delas, discutir os direitos respeitados ou desrespeitados, analisar o contexto da imagem. Esta é uma proposta que Rüsen (2011, p.120) chamou de desafio de uma compreensão interpretativa. Os alunos devem compreender e reconhecer, também, que aquelas pessoas desrespeitadas são sujeitos de direito, como todos os cidadãos.

Os alunos poderão descrever e debater os direitos violados na imagem entre os alunos do próprio grupo, ou poderão estender a posição do grupo sobre a imagem para toda a turma.

Figura 03 – Alunos debatendo e descrevendo as imagens durante a sequência didática.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

O reconhecimento e valorização dos saberes e conhecimentos dos grupos subalternizados implica ética e politicamente o respeito ao outro, diferente, e sua cultura, e um dos pressupostos da Educação em Direitos Humanos é o reconhecimento do outro como sujeito de direito e ator social. Neste sentido, o reconhecimento da alteridade e da autonomia individual e coletiva são elementos importantes também para a construção da cidadania, com a possibilidade de assumir a história na mão e transformar a realidade social e política. (MONTEIRO; PIMENTA, 2013, p.37)

O reconhecimento das diferenças e a negação da padronização cultural também são formas de ultrapassarmos as desigualdades e os preconceitos. Não se trata de assimilarmos as variadas culturas à cultura hegemônica, nem respeitá-las, mantendo-as isoladas, trata-se de promovermos a perspectiva do interculturalismo que, segundo as professoras Aída Monteiro e Selma Garrido Pimenta (2013, pp.148-149):

Parte da afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. [...] Recusa-se a ver a cultura como não conflitiva, argumenta que a diferença deve ser afirmada [...] A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Dessa maneira, a escola deve proporcionar a construção de um projeto de sociedade comum, democrática e plural, enfrentando as desigualdades e os conflitos provocados pelas diferenças culturais, tendo como perspectiva o interculturalismo.

Nesse sentido, o direito será utilizado para problematizar questões ocorridas em nossa sociedade fazendo com que os alunos, se posicionem de maneira crítica a respeito de temas relevantes de sua realidade, contribuindo para desnaturalizar e desconstruir o preconceito. Segundo Ricardo Castilho (2016, pp.34-35) “Aprender é muito mais do

que receber informações. Envolve percepção, seleção, cognição, organização. Envolve atitude.”

A discussão em grupo será importante para a educação em direitos humanos, pois contribui para a socialização e desenvolve a capacidade de dialogar e participar das decisões, capacidades importantes na educação e na democracia. É o que a professora Susana Sacavino chamou de “pedagogia do empoderamento”(SACAVINO, 2009, p.257, apud MONTEIRO; PIMENTA, 2013, p.37) “O centro deste enfoque pedagógico é relacionar o crescimento individual à dinâmica social e a vida pública, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e atitudes de questionamento crítico em relação às injustiças[...] (MONTEIRO; PIMENTA, 2013, pp.38-39)

Uma das habilidades a serem perseguidas nesta sequência didática que se alinha com esta “pedagogia do empoderamento” é a capacidade argumentativa. Esta seria a melhor forma dos alunos defenderem os seus direitos e das outras pessoas, sem a necessidade do uso da força ou da violência.

Esta sequência didática irá trabalhar com alguns direitos humanos positivados na Constituição Federal de 1988, no entanto, podem ser trabalhados muitos outros direitos, afinal o que não falta para nós professores são demandas relativas à educação em direitos humanos, conforme nos mostram as professoras Aída Monteiro e Selma Garrido Monteiro:

Nas últimas décadas, as sociedades vêm se desenvolvendo [...] mas este desenvolvimento não tem representado necessariamente melhoria na qualidade de vida das pessoas.[...] Ao mesmo tempo novas demandas estão postas aos (às) profissionais de educação para responder questões e orientar as suas práticas profissionais em relação a diferentes formas de preconceito, discriminações, violências urbana e escolar, em relação à mulher, aos (às) negros (as), às crianças e jovens, aos idosos (as), aos povos indígenas, às pessoas com diferentes orientações sexuais, opções políticas e religiosas. O enfrentamento a essas questões não se dá apenas no campo individual, mas essencialmente no coletivo, de forma democrática e participativa. (MONTEIRO; PIMENTA, 2013, p.13)

Com relação ao tempo necessário, esta aula poderá ser realizada em um tempo ou mais, variando a quantidade de direitos que se pretende trabalhar com os alunos. Nesta sequência didática escolhemos trabalhar com apenas quatro dos direitos humanos positivados pela Constituição Federal de 1988:

Artigo 5º, Inciso III – Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante.

Artigo 5º, Inciso VI – É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

Artigo 5º, Inciso XLII – A prática de racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

Artigo 5º, Inciso LIV – Ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal.

Após este primeiro momento da aula em que os alunos irão conhecer e debater sobre os direitos citados acima, passaremos para o segundo tempo da aula 1, onde o professor fará uma exposição do histórico dos direitos humanos.

Nessa exposição o professor poderá provocar discussões e estimular os alunos a pensarem sobre o significado da expressão “Direitos Humanos”, sobre o processo de surgimento desses direitos - Pode discorrer sobre um breve histórico dos direitos humanos; pode falar da luta por direitos e contra a desigualdade que existe desde a formação da sociedade, mas que a noção de direitos humanos moderna, foi desenvolvida e amadurecida pelos filósofos iluministas e questionada politicamente pela população a partir do século XVII; pode tratar dos casos de arbitrariedade e autoritarismo dos reis absolutos, discorrendo sobre a opressão e o desrespeito aos direitos humanos; pode tratar da Declaração de Independência dos Estados Unidos que foi primeiro documento que afirmou os direitos humanos e os princípios democráticos da idade moderna; pode tratar de alguns pontos da Constituição Americana que declaram direitos humanos; pode também discutir sobre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, dentre outros conteúdos importantes para se historicizar os direitos humanos.

A proposta é que os alunos discutam e compreendam que os direitos humanos declarados nas primeiras Constituições dos Estados Unidos da América do Norte e na Declaração dos Direitos dos Homens e dos Cidadãos, na França em 1789, até os dias de hoje ainda estão sendo reivindicados por grande parte da população, pois ainda que preconizassem a igualdade e a universalidade de direitos, aqueles documentos não impediram que mulheres, prisioneiros, estrangeiros, pessoas sem propriedade, escravos,

negros livres e pessoas que faziam parte de minorias religiosas ficassem excluídos de uma série de direitos, inclusive os direitos políticos.

Outro documento importante que pode ser utilizado no histórico dos direitos humanos é a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, 1948. Os alunos devem compreender que após a 2ª Guerra Mundial, num reconhecimento de que os conflitos foram motivados pelo desrespeito aos direitos humanos e num esforço para que nunca mais voltasse a acontecer, foi elaborada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Essa declaração inspirou diversas declarações, inclusive a Constituição Brasileira de 1988.

A estrutura da aula 1 ficaria, conforme o modelo abaixo: (Este é apenas um modelo e pode ser alterado conforme a necessidade e vontade de cada professor)

AULA 1:		
Tema: Os direitos humanos que nos protegem e que devemos proteger.		
Objetivo geral: Conhecer o que são os direitos humanos, os desafios para a sua implementação e reconhecer alguns dos direitos humanos positivados nas Constituição Federal de 1988.		
Problema: Muitos alunos desconhecem o significado do que são os direitos humanos ou tem uma visão deturpada, como se fosse um direito que só serve para proteger criminosos.		
AULA	CONTEÚDO	PROCEDIMENTO
1	Artigo 5º, Inciso III – Sobre a proibição da tortura. Artigo 5º, Inciso VI – Sobre a liberdade religiosa. Artigo 5º, Inciso XLII – Sobre o racismo.	<u>1º Tempo: 50 min.</u> Exposição sobre o que é uma sequência didática. Realização da avaliação diagnóstica contendo três questões de múltipla escolha ou três questões discursivas sobre direitos humanos. Leitura das “Fichas Direito” e discussão sobre os direitos humanos. <u>2º Tempo: 50 min.</u> Análise e descrição das “Fichas Imagem”. Associação dos casos descritos nas “Fichas Imagem” com os direitos que elas violam,

	Artigo 5º, Inciso LIV – Sobre o devido processo legal. Breve histórico sobre os direitos humanos.	conforme as “Fichas Direito”. Exposição didática sobre a história dos direitos humanos e os desafios para a sua implementação.
--	---	--

Já a aula 2 da sequência didática começará com uma exposição do professor apresentando os direitos humanos consagrados na Constituição Federal de 1988 – artigos 5º ao 17º, dando ênfase aos que serão trabalhados na aula:

Dentre os temas que podem ser abordados, assinalamos:

- Os direitos humanos na Constituição de 1988.
- É possível retirar os direitos humanos da Constituição? O artigo 60 e as “cláusulas pétreas.”
- Artigo 5º, Inciso III – Sobre a proibição da tortura.
- O conceito da ONU sobre a tortura.
- Artigo 5º, Inciso VI – Sobre a liberdade religiosa.
- Artigo 5º, Inciso XLII – Sobre o racismo.
- Diferença entre racismo e injúria racial.
- Artigo 5º, Inciso LIV – Sobre o devido processo legal.
- O que fazer quando se deparar com casos de violação de direitos humanos?
- Disque 100, Aplicativo “proteja Brasil” e Delegacia de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância - DECRADI.

No segundo tempo da aula 2 os alunos analisarão alguns casos concretos de violação de direitos humanos. Cada grupo ficará responsável por debater um dos casos, tendo de responder algumas questões propostas e, ao final, propor alternativas e outras possibilidades legais para que aquela violação de direitos possa ser evitada. Cada grupo deverá responder utilizando como base os direitos constitucionais discutidos durante a sequência didática.

Esta atividade se alinha aos quatro movimentos necessários ao processo educativo para afirmação dos alunos como sujeitos de direitos que, segundo

MONTEIRO; PIMENTA (2013, p.41) são: “[...] saber/conhecer os direitos, desenvolver uma autoestima positiva, promover a capacidade argumentativa e ser um (a) cidadão (ã) ativo (a) e participativo (a).”

Dessa forma, cada grupo receberá uma pasta que irá conter informações sobre um dos cinco casos concretos de violação dos direitos humanos. Um desses casos que será investigado é o do jovem de 17 anos tatuado na testa, após tentar furtar uma bicicleta, em São Paulo.

A documentação irá trazer diversas informações sobre o caso e os alunos terão de investigar, debater, refletir e responder algumas perguntas que serão propostas em uma espécie de roteiro de investigação. Esta atividade ajuda a promover a chamada educação para o “nunca mais”.

Educar para o “nunca mais” exige manter sempre viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismo, perseguição política, tortura, escravidão, genocídio, desaparecimento, e reler a história para mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso com o “nunca mais” para favorecer o exercício de cidadania plena e ativa. (MONTEIRO; PIMENTA, 2013, p.48)

A ideia é que os direitos humanos sejam trabalhados de forma que não sejam apenas apresentados como documentos jurídicos, mas possam penetrar na mentalidade e na subjetividade dos alunos, ainda que isso não seja uma tarefa fácil. Para chegar a esse objetivo é fundamental trabalhar com educação em direitos humanos, como nos ensina as professoras Aída Monteiro e Selma Garrido Pimenta (2013, p.59):

Afetar imaginários, mentalidades e subjetividades não é uma tarefa simples. Supõe várias estratégias [...] No entanto nesta perspectiva, os processos educativos ocupam um lugar privilegiado. E neles a educação formal de modo especial. [...] Sendo assim, se uma das finalidades da escolarização é a formação para a cidadania, o que supõe colaborar na construção de sujeitos de direito, a Educação em Direitos Humanos está chamada a se constituir em um eixo fundamental da escolarização.

O grupo que ficar com o primeiro caso - “O caso do jovem tatuado na testa” - vai discutir o caso concreto e responder as questões propostas tendo como base a proibição da tortura e a observância do devido processo legal que são direitos humanos positivados na Constituição Federal de 1988.

Este caso irá apresentar três fontes que contam a história do jovem Ruan Rocha. São duas reportagens e uma parte dos autos do processo em que o jovem acabou figurando como vítima. Além desses documentos, a pasta terá também os quatro direitos humanos que foram trabalhados ao longo da sequência didática e um texto sobre a Constituição Federal, um sobre Estado Democrático de Direito e um sobre os Direitos Humanos.

O primeiro documento traz parte do processo em que Romildo Moreira de Araújo e Maycon Wesley Carvalho dos Reis foram acusados de terem tatuado na testa do jovem Ruan Rocha da Silva, a seguinte frase: “Sou ladrão e vacilão”.

Caso 1: O jovem tatuado na testa.

Seção: 5ª Vara ____

Tipo: Ação Penal - Procedimento Ordinário - Crimes de Tortura
EDITAL DE INTIMAÇÃO DE ADVOGADOS - RELAÇÃO Nº
0035/2018

Vistos. RONILDO MOREIRA DE ARAUJO e MAYCON WESLEY CARVALHO DOS REIS, qualificados nos autos, foram denunciados e processados como incurso no artigo 129, §2º, inciso IV, do Código Penal, porque no dia 09 de junho de 2017, por volta das 10h15min, na Rua Jurubatuba, nº 1730, Centro, nesta cidade e Comarca de São Bernardo do Campo, agindo em concurso e com unidade de propósitos entre si, ofenderam a integridade corporal de Ruan Rocha da Silva, adolescente com 17 anos de idade, causando-lhe as lesões corporais de natureza gravíssima descritas no laudo pericial juntado a págs.227/228. Consta ainda da denúncia que, sob as mesmas circunstâncias de tempo e lugar, RONILDO MOREIRA DE ARAUJO e MAYCON WESLEY CARVALHO DOS REIS, agindo em concurso e com unidade de propósitos entre si, constrangeram Ruan Rocha da Silva, adolescente com 17 anos de idade, mediante violência e grave ameaça

pela decadência). Segundo o apurado, na data dos fatos a vítima Ruan, após fazer uso de substância entorpecente, ingressou no local de residência dos acusados, uma pensão, e mexeu em uma bicicleta ali estacionada. Neste momento, RONILDO abordou o adolescente e, presumindo que ele tentara subtrair aquele bem pertencente a outro morador do local, pretendendo reprimi-lo por tal ato, segurou seus braços, amarrrou suas mãos e pés e, juntamente com MAYCON, arrastou-o para o interior de um cômodo. Ato contínuo, os acusados confabularam e resolveram tatuar a vítima, a fim de puni-la pela tentativa de furto, escolhendo sua testa local de extrema sensibilidade para lhe marcar com os dizeres EU SOU LADRÃO E VACILÃO. Tal conduta dos réus, não bastasse a dor provocada na vítima, causou-lhe lesões corporais de natureza gravíssima, resultando-lhe uma deformidade permanente, caracterizada por dano estético de certa monta, visível e que provoca impressão vexatória, conforme fotografia de pág.60 e laudo de exame de corpo de delito juntado a págs. 227/228. Após a tatuagem, os acusados ainda cortaram o cabelo da vítima, a fim de que ela não pudesse esconder aquelas marcas com sua franja. Ainda, nas mesmas circunstâncias

acima descritas, os réus constrangeram a vítima, mediante violência, grave ameaça e depois de lhe haver reduzido a capacidade de resistência, a fazer o que a lei não manda, obrigando-a gravar dois vídeos filmados por RONILDO, em que foi coagida a confessar a prática do furto e admitir ser um ladrão, conforme os dizeres transcritos em sua testa, bem como a falar que gostou da tatuagem e que merecia o tratamento que recebeu. Os vídeos, inclusive, foram divulgados logo em seguida em diversas redes sociais, submetendo a vítima à condição extremamente vexatória. Por fim, após todo o acima descrito, os acusados ameaçaram a vítima, por palavra e gesto, de causar-lhe mal injusto e grave, ao dizerem que iriam mata-la caso os denunciasse.

Fonte: SÃO PAULO. Diário de Justiça do Estado de São Paulo. Informações do processo 0001217-29.2017.8.26.0537. Disponível em: < <https://www.escavador.com/processos/51744681/processo-0001217-2920178260537-do-diario-de-justica-do-estado-de-sao-paulo> > Acesso em: 08 out 2018.

Segundo consta nos autos o jovem teria entrado numa pensão, localizada em São Bernardo do Campo e estaria mexendo numa bicicleta, quando foi abordado por Romildo e por Maycon que o acusaram de estar tentando furtá-la e por isso o amarraram e o levaram para um cômodo, onde decidiram puni-lo tatuando a sua testa. Após a realização da tatuagem os homens cortaram o cabelo da vítima para que a inscrição aparecesse e obrigaram-no a gravar um vídeo onde ele afirmava ser “ladrão e vacilão”, vídeo esse que os dois postaram nas redes sociais.

Já o segundo documento é uma reportagem realizada pelo site: ponte.org que traz algumas informações sobre esse caso concreto. Nela é possível perceber que o jovem Ruan Rocha que foi tatuado na testa, após ter sido acusado de furtar uma bicicleta, encontra-se em tratamento contra a dependência química.

A reportagem diz que o jovem sofre com problemas cognitivos em razão de uma infância pobre. Segundo uma especialista que fala na matéria, “para a criança se desenvolver ela precisa de recursos primários de afeto, de cuidado, de higiene, de alimentação adequada e tudo isso faltou.” (DIAS; RAMOS, 2018)

Foi incluída no debate também a fala do jovem, que disse na reportagem:

Eu geralmente andava de cabeça baixa, porque eu era uma nada para a sociedade, era um noia, um usuário. Hoje sou compulsivo por ler um livro, por vender as coisas na cantina, no meu trabalho. Na vida sempre precisa ter uma segunda chance. (DIAS; RAMOS, 2018, grifo nosso)

Caso 1: O jovem tatuado na testa.

Nove meses após ter a testa tatuada com a frase “Eu sou ladrão e vacilão”, o jovem Ruan Rocha, 18 anos, deixou a inquietação de lado e já mostra um sorriso no rosto e planos para o futuro. Neste tempo, ele concordou em passar por um tratamento contra a dependência química e, agora, já pensa em terminar os ensinos Fundamental e Médio e, depois, se matricular em um curso técnico ou universitário na área da saúde. A violência aconteceu em 31 de maio de 2017, quando Ruan era tido por duas pessoas como [suspeito de furtar](#) uma bicicleta.

Segundo os especialistas que o tratam na clínica, mesmo atingindo a maioridade recentemente, o jovem possui uma idade mental entre 12 e 13 anos. Um dos motivos é a baixa condição de recursos durante sua infância, o que exigiu trabalho dobrado dos profissionais nos primeiros meses de internação em Mairiporã, cidade na região metropolitana de São Paulo, a 52 quilômetros da capital.

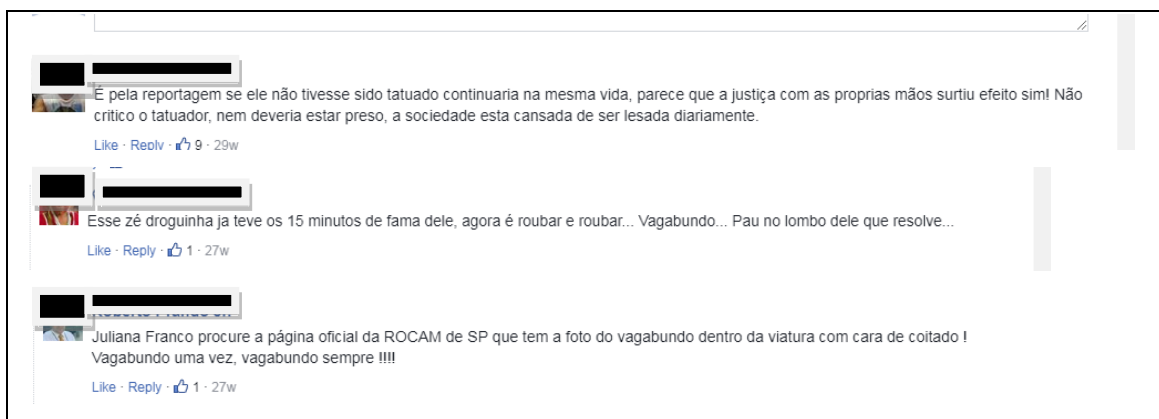
“Eu geralmente andava de cabeça baixa, porque eu era uma nada para a sociedade, eu era um noia, um usuário. Hoje, sou compulsivo por ler um livro, por vender as coisas na cantina, no meu trabalho. Na vida sempre precisa ter uma segunda chance”

“Ele começou a ter contato com o mundo agora e essa coisa tem que ser paulatina, de forma progressiva, para que não se perca. O tratamento de dependência química nunca se encerra. O Ruan parou de falar gíria, já não anda gingando, a postura dele mudou, ele está com uma consciência crítica, ele não tinha nenhuma crítica. [Hoje] Ele tem um fluxo de pensamento contínuo, tem planos de futuro. Isso é um espetáculo. Para nós, é um caso extremamente de sucesso”, diz Castillo.

A especialista aponta que a infância com sérias dificuldades financeiras também auxiliou em sua baixa condição cognitiva. “O Ruan teve uma infância muito sofrida, desprovida de recursos primários, até parte de saúde, de educação, uma situação precária de vida. Para uma criança se desenvolver ela precisa dos recursos primários de afeto, de cuidado, de higiene, de alimentação adequada e tudo isso faltou. Então, a gente não pode dizer que ele se desenvolveu como uma criança comum, uma criança normal, o que de certa forma afetou sua parte cognitiva. Se a idade dele hoje é de 18 anos, é como se o mental fosse de uma criança de 12 ou 13 anos, então, consequentemente, ele desenvolveu um hipotético diagnóstico de desvio de conduta”, completa Marcela.

Fonte: DIAS, Paulo Eduardo; RAMOS, Maria Vitória. Jovem que teve testa tatuada arruma emprego e sonha em ser terapeuta. **Ponte Jornalismo**, São Paulo, 07 março 2018. Disponível em: <<https://ponte.org/jovem-que-teve-testa-tatuada-arruma-emprego-e-sonha-em-ser-terapeuta/>> Acesso em: 08 outubro 2018.

Dentre as diferentes reflexões que podem ser feitas sobre este documento, um fato não pode passar despercebido. Os comentários realizados no final da matéria.



Fonte: DIAS, Paulo Eduardo; RAMOS, Maria Vitória. Jovem que teve testa tatuada arruma emprego e sonha em ser terapeuta. **Ponte Jornalismo**, São Paulo, 07 março 2018. Disponível em: <<https://ponte.org/jovem-que-teve-testa-tatuada-arruma-emprego-e-sonha-em-ser-terapeuta/>> Acesso em: 08 outubro 2018.

O primeiro comentário que foi destacado é de um rapaz que diz que a justiça com as próprias mãos surtiu efeito e que concordava com o tatuador que prendeu e tatuou na testa do jovem. Já o segundo comentário, dizia “pau no lombo que resolve”,

concordando com a prática de agredir as pessoas que são flagradas furtando, ou cometendo algum tipo de crime. O terceiro comentário que também vale uma reflexão, dizia: “Vagabundo uma vez, vagabundo sempre!”.

A ideia de uma discussão sobre esses comentários é que segundo Rüsen (2011, p.122) seria importante trabalharmos diferentes perspectivas sobre um mesmo fato, pois isso obrigaria o aluno a opinar de forma argumentativa.

O terceiro documento é uma reportagem da Revista Fórum, realizada um pouco mais de um ano após o ocorrido em que ela diz que o jovem ainda estava passando por sessões doloridas para retirar a tatuagem da testa. Nesta mesma reportagem é dito que os autores das agressões contra Ruan foram condenados a mais de 3 anos de prisão.

Caso 1: O jovem tatuado na testa.

24 DE JULHO DE 2018, 11H45

Marca de menino tatuado na testa ainda não saiu, um ano após início da remoção

A tortura foi tão profunda que pode deixar marcas permanentes no rosto do jovem



Ruan Rocha, 18 anos, o menino que foi tatuado na testa após tentar furtar uma bicicleta há um ano e um mês, na Grande São Paulo, ainda sofre com as dores impostas pelas sessões de laser e pela indefinição sobre se sua pele deixará de estar marcada. [...]A tortura foi tão profunda que pode deixar marcas permanentes no rosto do jovem. Ruan está internado para se recuperar da dependência química e quer recomeçar a vida.

Em fevereiro deste ano, a Justiça de São Paulo condenou os autores do crime cometido em maio de 2017. O tatuador Maycon Wesley Carvalho dos Reis pegou 3 anos, 4 meses e 15 dias de prisão e o pedreiro Ronildo Moreira de Araújo, 3 anos 9 meses e 7 dias por lesão corporal gravíssima e constrangimento ilegal.

Sobre a situação atual do filho, Vânia Rocha se mostra chateada, mas esperançosa em um final feliz o quanto antes. “É muito ruim. Isso não é bom. É ruim porque não está saindo. Como vai ficar? Vou ver o que pode fazer. Ficar assim não pode”, disse à Ponte.

Fonte: REVISTA FÓRUM. Marca de menino tatuado na testa ainda não saiu, um ano após o início da remoção. Brasil, 24 jul 2018. Disponível em:< <https://www.revistaforum.com.br/marca-de-menino-tatuado-na-testa-ainda-nao-saiu-um-ano-apos-inicio-da-remocao/>> Acesso em: 08 out 2018

A partir dessas informações os alunos deverão responder ao roteiro de investigação que irá propor debates e posicionamentos do grupo, trabalhando e refletindo sobre os direitos humanos, além de despertar a atitude historiadora dos alunos. Estas questões podem ser elaboradas pelo professor, sendo as questões propostas aqui, apenas um exemplo.

Já o segundo caso terá como tema: O caso da destruição dos templos de candomblé na Baixada Fluminense. Neste caso concreto os alunos terão a oportunidade de refletir acerca da intolerância religiosa e discutir, tendo como base a liberdade religiosa trazida pelo artigo 5º, inciso VI, da Constituição Federal de 1988.

Serão utilizados para problematizar e refletir sobre a violação do direito à liberdade religiosa duas matérias jornalísticas, sendo a primeira uma matéria da Revista Veja. Nela temos uma situação ocorrida com a Mãe de Santo Carmem das Flores, conhecida como Carmem de Oxum, que teve o seu terreiro invadido por traficantes e foi obrigada a destruí-lo. Segundo a polícia estes traficantes seriam convertidos a igrejas evangélicas pentecostais e estariam perseguindo os seguidores do candomblé e da umbanda, em Nova Iguaçu.

Segundo a reportagem, Carmem que já praticava o candomblé há mais de 30 anos, teve o seu terreiro totalmente destruído. O pior é que a reportagem diz que os vizinhos aplaudiram a atitude de violação dos direitos humanos.

A reportagem diz ainda que entre os anos de 2015 e 2016 as reclamações ao telefone do Governo Federal, o “disque 100”, contra violações dos direitos humanos, aumentaram 119% no Rio de Janeiro. Em 2017, só no Rio de Janeiro, oito terreiros teriam sido destruídos e das 39 denúncias de intolerância religiosa, 35 teriam sido cometidas contra religiões de matrizes africanas.

Fontes do caso 2: O direito à liberdade religiosa e caso da destruição dos templos de candomblé na Baixada Fluminense.

“Em nome de Jesus”, bandidos destroem terreiro no Rio

Fanáticos do tráfico obrigaram mãe de santo Carmen Flores de Oxum a destruir seu próprio templo. Apavorada, ela revela a VEJA que saiu do país

Por **Luisa Bustamante**
 8 out 2017, 09h08

Oxum, nas religiões de origem africana, é a entidade que representa fertilidade e amor. Mas na tarde de setembro em que Carmen Flores, a mãe Carmen de Oxum, foi recebida por bandidos armados e obrigada a destruir seu próprio terreiro em Nova Iguaçu, na região metropolitana do Rio de Janeiro, o tom era de puro ódio nas ofensas à “diaba chefe”. Segundo a polícia, Carmen, de 66 anos, foi vítima da cada vez mais intensa cruzada que traficantes convertidos a religiões evangélicas pentecostais vêm travando contra praticantes de candomblé e umbanda no estado. Aterrorizada, a mãe de santo antecipou uma viagem planejada para o ano que vem e embarcou para a Suíça, onde tem amigos. “Fui expulsa pelo tráfico”, disse a VEJA, por telefone.

Ex-vendedora de roupas, mãe Carmen de Oxum, que é viúva, tem dois filhos e vive de aluguéis e doações de fieis, converteu-se ao candomblé aos 33 anos. Procurava um terreiro para curar dores que sentia na barriga. Bem estabelecida no meio, costuma viajar todo ano durante três meses, atendendo a fieis no exterior. “Vivo e, se precisar, morro pelo candomblé”, declara. Foi o primeiro ataque que sofreu, mas atentados a terreiros por parte de traficantes evangélicos não são novidade no Rio. Eles se intensificaram com o aumento da violência, com a ausência de policiamento no estado e com a propagação de discursos de intolerância e ódio na internet.

Carmen voltava do mercado quando foi rendida por sete bandidos munidos de pistolas e barras de ferro. Eles filmaram a destruição e postaram o vídeo nas redes sociais. Em uma das imagens, um deles ordena: “Taca fogo em tudo, quebra tudo, que o sangue de Jesus tem poder”. Feito o estrago, disseram estar cumprindo ordens “do homem que não queria macumba” e foram embora. “Alguns vizinhos ainda aplaudiram”, descreve Carmen, desolada. A mãe de santo comandava aquele terreiro havia quatro anos. Depois da destruição, foi à delegacia, mas preferiu não formalizar o reconhecimento dos bandidos, por medo de represálias.

Da Suíça, com a ajuda de familiares, busca agora um espaço no Rio para alugar e guardar os objetos que conseguiu salvar. “Tirei no mesmo dia. Não posso voltar lá, porque a área é dominada pelos traficantes”, conta. A investigação policial continua e os bandidos foram identificados. “Mas o fato de ela não ter formalizado a queixa pode atrapalhar a ação penal, por falta de provas”, diz o delegado Adriano França. Entre 2015 e 2016, o Disque 100, serviço do governo federal, registrou um salto de 36% em denúncias relacionadas à intolerância religiosa no Brasil e de 119% só no Rio. Segundo o secretário de direitos humanos do governo fluminense, Átila Nunes, em pouco mais de dois meses, 35 das 39 agressões denunciadas no estado foram dirigidas a religiões africanas; o terreiro de mãe Carmen foi o oitavo destruído da mesma forma este ano. “O discurso das lideranças pentecostais e a impunidade dos atacantes passam a mensagem de que esses atos não são crime”, alerta Nunes. E assim o Rio, em 2017, ganha ares de Idade Média.

Fonte: BUSTAMANTE, Luíza. Em nome de Jesus, bandidos destroem terreiro no Rio. **Veja**, Rio de Janeiro, 08 out 2017. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/brasil/em-nome-de-jesus-bandidos-destroem-terreiro-no-rio/>> Acesso em: 08 out 2017.

A segunda reportagem que será utilizada para que os alunos possam debater e investigar foi feita pelo canal de notícias na internet chamado UOL.

Essa reportagem traz a notícia de que dez traficantes haviam sido indiciados por ataques a templos de religiões africanas. A reportagem mostra uma imagem em que um traficante com um taco de baseball com a inscrição “diálogo”, ameaça um líder religioso.

Fontes do caso 2: O direito à liberdade religiosa e caso da destruição dos templos de candomblé na Baixada Fluminense.

Polícia do Rio indicia 10 traficantes por ataques a templos de religião africana

Marcela Lemos
Colaboração para o UOL, no Rio 14/09/2017 | 18h13

Dez traficantes já foram indiciados pela Polícia Civil do Rio de Janeiro por suspeita de ordenarem ou participarem de ataques a centros de umbanda e candomblé no Estado. Segundo o deputado estadual Carlos Minc, presidente da Comissão de Combate às Discriminações, ao Racismo, à Intolerância Religiosa e à LGBTfobia da Alerj (Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro), os suspeitos são ex-presidiários que teriam se convertido a outras religiões durante o período de detenção.

Um vídeo recente que circula em redes sociais mostra um homem vestindo uma camisa de Jesus Cristo em meio a um altar destruído. Nas imagens, ele aparece sendo obrigado a inutilizar cordões de santos sob ordem de um suposto traficante que segura um taco de baseball com a palavra "diálogo" escrita.

No áudio, o criminoso diz: "Na próxima vez, eu mato! Que bandeira branca é essa? Bandeira aqui é do TCP ou de Jesus Cristo. O mano não quer macumba aqui. Avisa a ele que sou de Jesus. Se eu pegar de novo vou matar!", ameaça. Outro diz: "É para arrebentar uma por uma, tá?", se referido aos cordões.



Sob ameaça, homem arrebenta cordões de santos em meio a templo destruído

Segundo dados da Secretaria de Estado de Direitos Humanos e Políticas para Mulheres e Idosos, em menos de um mês, 32 denúncias de intolerância religiosa foram comunicadas à pasta somente no último mês. São invasões a terreiros, ações preconceituosas no transporte público, entre outras.

"Tudo está sendo investigado. Em breve deve começar a funcionar a Delegacia de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância (Decradi). Em São Paulo, essa delegacia já funciona há três anos. Com ela, será possível agilizar as investigações sobre esses tipos de casos", disse o secretário de Direitos Humanos, Átila Nunes.

O delegado mais cotado para assumir a titularidade da nova unidade é Orlando Zaccane, que tem relação com movimentos sociais.

No Brasil, o disque 100 recebeu em 2011, 15 denúncia de atos de intolerância religiosa em todo o país. Em 2016, o número saltou para 759.

Fonte: LEMOS, Marcela. Polícia do Rio indicia 10 traficantes por ataques a templos de religião africana. UOL, Rio de Janeiro, 14 set 2017. Disponível em:< <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/09/14/policia-do-rio-indicia-10-trafficantes-por-ataques-a-templos-de-religiao-africana.htm>>. Acesso em: 08 out 2018.

Na reportagem é possível identificar um dado da Secretaria Estadual de Direitos Humanos e Políticas para Mulheres e Idosos de que só no mês de agosto foram recebidas 32 denúncias de intolerância religiosa, invasões a terreiros e preconceito em transporte público. Em todo o Brasil, em 2016, foram 729 denúncias pelo disque 100.

A reportagem informou ainda sobre a possível criação de uma Delegacia de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância (DECRADI), no Rio de Janeiro, fato que acabou ocorrendo em 24 de agosto de 2018, sob a seguinte justificativa:

A luz dos últimos acontecimentos amplamente divulgados na mídia falada, escrita e televisionada, que demonstram ser grande o preconceito e a intolerância, seja racial, religiosa ou de cor, com fatos, onde a violência e o desrespeito contra as pessoas tem sido a causa principal de atos de vandalismo, agressões físicas e verbais. Toda imprensa noticiou recentemente a perseguição religiosa sofrida pelos umbandistas, sendo expulsos das comunidades por membros do tráfico de drogas ou templos umbandistas sendo invadidos e depredados por seguidores de outras religiões. Faz-se necessário criar uma delegacia especializada para o atendimento desses casos, tendo em vista o aumento contínuo das ocorrências de crimes, cada vez mais violentos e graves, que merecem todo o amparo por parte do Poder Público, para cumprir o que determina os incisos VI e VIII do art. 5º da Constituição Federal, garantindo-se assim o direito a liberdade, a vida e a segurança. (RIO DE JANEIRO, 2008)

No terceiro caso concreto, trabalharemos com o caso dos torcedores do Grêmio acusados de racismo. Para isso utilizaremos algumas fontes, sendo a primeira delas uma reportagem do Jornal El País.

Caso 3: O caso dos torcedores do Grêmio.

≡ EL PAÍS

ESPORTES

OPINIÃO

Grêmio e Aranha, uma história de racismo perverso e continuado

Visto por dirigentes como “pessoa perigosa”, goleiro revive o trauma dos ataques racistas

Quando ainda era goleiro do Santos, em 2014, Mário Lúcio Duarte Costa, o Aranha, foi chamado de “macaco” por vários torcedores do Grêmio. Câmeras de televisão flagraram as ofensas racistas. O clube acabou punido com a exclusão da Copa do Brasil. No mesmo ano, o goleiro voltou a jogar na Arena do Grêmio. Passou a partida inteira sendo vaiado por uma expressiva parcela da torcida. Ao fim do jogo, afirmou que a manifestação, logo depois de ter sido alvo de injúria racial, reforçava o preconceito dos gremistas que o atacaram e que aquelas vaias não eram normais. [...] Embora tenha aderido a campanhas educativas e dialogado com suas organizadas para abolir o termo “macaco” de cânticos que historicamente serviram para depreciar rivais colorados, o Grêmio jamais se assumiu, de fato, como culpado. Muitos torcedores e, sobretudo, dirigentes não conseguem enxergar Aranha como vítima. Para eles, o goleiro provocou o imbróglio que resultou na eliminação do clube de uma competição, quando, na verdade, ele apenas denunciou a prática abominável de injúria racial no estádio – com a qual, por décadas, o Grêmio, assim como a maioria dos clubes do Brasil, foi condescendente. Durante o duelo em Porto Alegre, Aranha foi vaiado outra vez, de forma acintosa. Depois da partida, disse que conseguia ver o ódio no rosto dos torcedores que o alvejavam. Generalizou ao declarar que “no Sul, as pessoas são assim”. Em seguida, o presidente do Grêmio, Romildo Bolzan, fez um pronunciamento para reforçar a ideia de que o clube é o verdadeiro prejudicado em toda história. “Nosso torcedor não esquece a injustiça que sofremos. A reação [vaias a Aranha] faz parte da cultura do futebol.” Para terminar, o presidente criticou o goleiro por não ter aceitado o convite do clube para um pedido formal de desculpas.

Na época, quatro torcedores do Grêmio foram indiciados pela polícia por causa dos ataques racistas a Aranha. Como punição, ficaram impedidos de frequentar jogos do clube. Antes do julgamento na esfera esportiva, dirigentes gremistas se mobilizaram para sustentar a tese de que o goleiro havia sido o responsável pelos xingamentos que sofreu. O então vice-presidente do clube, Adalberto Preis, acusou Aranha de ter protagonizado “uma grande encenação”. Já para Luiz Carlos Silveira Martins, o Cacalo, ex-presidente gremista, o goleiro fez “uma cena teatral depois de ouvir um gritinho”. Nos tribunais, a defesa do Grêmio argumentou que Aranha provocara a torcida do time ao fazer cera no gramado.

Um dia, os traumas irão, enfim, cicatrizar. Aranha, goleiro de primeiro nível, atleta consagrado em um esporte onde a imensa maioria fica pelo caminho, provavelmente terá orgulho ao olhar nos olhos dos netos e contar sua trajetória. O Grêmio, por completa falta de tato e sensibilidade de seus dirigentes, corre o risco de ficar para sempre marcado não apenas como o clube que achou normal chamar um negro de “macaco”, mas também como uma instituição que não soube reconhecer o erro, encarar o racismo com a seriedade que merece ser tratado e dar a volta por cima.

Fonte: PIRES, Breiller. Grêmio e Aranha uma história de racismo perverso e continuado. El País, São Paulo, 18 jul 2017. Disponível em: <
https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/17/deportes/1500309484_868649.html>. Acesso em: 08 out 2018.

Nessa matéria temos uma situação que suscita muita discussão. Em 2014 o goleiro do Santos Futebol Clube, Mario Lúcio Duarte da Costa, o Aranha, denunciou que a torcida do Grêmio o teria insultado com ofensas racistas e, por isso, o Grêmio acabou eliminado da Copa do Brasil daquele ano.

Acontece que parte dos torcedores do Grêmio, em vez de aceitarem a punição e assumirem o erro que cometeram, insultaram e vaiaram o goleiro em um outro jogo ocorrido no Estádio do Grêmio, algum tempo depois. Dos agressores, quatro foram indiciados pela polícia e punidos com a proibição de assistir aos jogos no estádio.

Outra informação sobre a qual devemos refletir se refere às declarações dos dirigentes do clube: “O então vice-presidente do clube, Adalberto Preis, acusou Aranha de ter protagonizado “uma grande encenação”. Já para Luiz Carlos Silveira Martins, o Cacalo, ex-presidente gremista, o goleiro fez “uma cena teatral depois de ouvir um gritinho”. (PIRES, 2017)

Seguindo nesta mesma linha de raciocínio, os advogados do clube alegaram no tribunal que o culpado das ofensas foi o goleiro, pois teria ficado fazendo cera durante o jogo. A reportagem acaba fazendo uma crítica ao clube dizendo que por falta de sensibilidade de seus dirigentes o clube não soube reconhecer o erro e não encarou o caso de racismo com seriedade.

A segunda reportagem que utilizaremos para que o grupo debata foi realizada pelo site: gelede.org.br e traz o seguinte título: “Punição ao Grêmio é histórica, mas não basta”(TREVISAN, 2014)

Caso 3: O caso dos torcedores do Grêmio.

Punição ao Grêmio é histórica mas não basta

Data: 06/09/2014 | Categoria: Casos de Racismo

Pela primeira vez no mundo, um clube é expulso de um campeonato de futebol por atos racistas de sua torcida

A decisão unânime decretada ontem, 03/09, pelo Supremo Tribunal de Justiça Desportiva (STJD) de excluir o Grêmio da Copa do Brasil por atos racistas de sua torcida contra o goleiro do Santos, Aranha, é inédita na história do futebol mundial. O time de Porto Alegre (RS) terá de pagar multa de R\$50 mil e os torcedores identificados como autores da injúria racial estão proibidos de ingressar em jogos do Grêmio por 720 dias. Corre em paralelo, na justiça comum, um inquérito policial para instaurar processo por crime (de racismo ou de injúria racial) cometido pelos torcedores identificados.

É, sem dúvida, uma decisão importante na luta pelo enfrentamento ao racismo. “Mas não basta. Para que haja uma mudança de prática das torcidas é preciso uma campanha de sensibilização”, alerta o advogado Rodney Jericó, que atende casos de racismo e injúria racial pelo SOS Racismo, do Geledés – Instituto da Mulher Negra. “Se a mídia esquecer do assunto, a punição não vai surtir efeito”, completa.

Há 2 outros aspectos significativos relacionados ao mundo do futebol: os clubes são responsáveis por suas torcidas; por isso, torcedores racistas prejudicam seus times. “A punição ao Grêmio é mais que simbólica. É histórica”, diz o administrador de empresas Ademário Almeida, 32 anos, ativista do Movimento Negro na Bahia desde 2003. “É possível perceber a mudança de postura dos próprios jogadores, que deixaram de aceitar as ofensas racistas”, afirma.

História do racismo no futebol brasileiro

O futebol chegou ao Brasil trazido pelos ingleses em 1874. Passaram-se 31 anos até que jogadores negros fossem aceitos oficialmente nos clubes de futebol. Bangu e Ponte Preta disputam entre si o título de primeiro clube a aceitar negros, na década de 1920. Anos depois, Vasco levou a taça do Campeonato Carioca com um time que incluía negros. **Antes disso, os atletas usavam pó-de-arroz para embranquecer a pele e entravam em campo com toucas para esconder os cabelos crespos.** Mas a partir da década de 1930, o profissionalismo no futebol mudou essa perspectiva. “Era a vez do preto, agora sim. Ia-se a um treino de um Fluminense, de um Flamengo, de um América, de um Vasco, os pretos se amontoavam na pista. Não admira, portanto, que um time quase inteiramente de pretos fosse o campeão de 1933. Para se ter uma ideia, eram oito mulatos e pretos no time do Bangu”, escreveu Mário Filho em seu livro *O Negro no Futebol Brasileiro*.

Fonte: TREVISAN, Maria Carolina. Punição ao Grêmio é histórica, mas não basta. *Ponte Jornalismo*, São Paulo, 06 set 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/punicao-ao-gremio-e-historica-mas-nao-basta/> Acesso em: 05 out 2018.

A reportagem diz que pela primeira vez na história um clube foi expulso de uma competição por atos racistas da torcida. Diz ainda que o Supremo Tribunal de Justiça Desportiva puniu o Grêmio em 50 mil reais e o expulsou da Copa do Brasil. Já os quatro torcedores foram banidos dos estádios por 720 dias e o processo na justiça comum seguiria para a condenação por racismo ou injúria racial. (Vamos acrescentar esta informação sobre a diferença entre racismo e injúria racial para que os alunos possam conhecer).

Na reportagem o advogado Rafael Jericó diz que para que haja uma mudança de postura das torcidas deve haver uma campanha de sensibilização. Já para o administrador Ademário Almeida, a punição foi histórica e mudou a postura dos jogadores que já não aceitam ofensas racistas.

Interessante destacar que a reportagem diz que quando o futebol chegou ao Brasil, os clubes não admitiam negros. Nesse período os negros tinham que usar pó de arroz e touca para poderem jogar. Foi somente a partir de 1920 que os clubes passaram a admitir negros. Em 1933, o time do Bangu foi campeão com oito jogadores negros.

Outras fontes que serão utilizadas para o debate são duas imagens registradas em jogos posteriores aos atos de racismo. Uma mostra um filho e um pai exibindo um cartaz com os seguintes dizeres – “Aranha! O tempo passa, mas a dor não! Novamente perdão por tudo! Somos a verdadeira torcida do Grêmio.”



Fonte: <http://verdespampas.com.br/novo/goleiro-aranha-reclama-de-xingamentos-da-torcida-do-gremio/>

A outra imagem é a dos jogadores do Grêmio entrando em campo com uma faixa com os seguintes dizeres: “Somos azuis, pretos e brancos, chega de racismo!”



Fonte: <https://esporte.ig.com.br/futebol/2014-08-31/gremio-leva-faixa-contra-racismo-mas-torcida-mantem-canto-com-macaco-na-letra.html>

Além dos alunos trabalharem com as informações retiradas das fontes que serão fornecidas a respeito dos cinco casos concretos, o professor pode fomentar o debate com outras questões que podem ser incluídas e trabalhadas na sequência didática.

Neste caso, em que trabalharemos com o racismo, podemos trabalhar a desconstrução da ideia do “mito da democracia racial” que já foi muito debatido desde a década de 1970, a partir da luta antirracista no Brasil.

As reivindicações suscitadas a partir da década de 1970 estão representadas nas leis antirracistas e multiculturais que regulamentam dispositivos concernentes à Constituição Federal (1988) e em outras leis que surgem durante os anos 1980 e 1990. Ao se preocupar com a promoção de uma perspectiva igualitária, pluralista e realmente democrática em nossa sociedade, a Constituição dá relevância à história brasileira, reconhecendo a problemática racial. (MONTEIRO; PIMENTA, 2013, p.121)

Devemos atentar também que o caso concreto de racismo nos estádios não deve ser entendido como um caso isolado, haja vista que ocorre constantemente e em todo o mundo, sendo uma parte revelada de uma cultura marcada pelo preconceito racial, ainda que quase ninguém perceba ou se declare racista.

Durante o debate os alunos devem entender que na Constituição Federal de 1988 o crime de racismo é sujeito a pena de prisão, sendo também inafiançável e imprescritível, devendo esses termos serem esclarecidos para os alunos. (Enquanto o termo inafiançável significa, resumidamente, que a pessoa presa em flagrante por crime de racismo aguarda o julgamento presa, não podendo pagar fiança para responder pelo crime em liberdade, o termo imprescritível significa que não importa quando o crime foi cometido, basta que ele seja comprovado para que a pessoa possa responder por ele, não caducando em razão do tempo decorrido.)

Sabemos que não basta que os alunos percebam que existe racismo na sociedade e que cometer atos racistas é crime para que resolvamos este problema. O desafio é bem maior. “A letra fria da lei precisa ser vivificada pelo espírito de luta e pela reivindicação da sociedade organizada, pois os documentos em si mesmos não promovem igualdade ou garantem direitos” (MONTEIRO; PIMENTA, 2013, p.133)

Nesse processo de superação a escola tem um papel muito importante, devendo fomentar projetos, novas atitudes, novas práticas, novos currículos em que o debate sobre o racismo esteja presente e não silenciado. Por isso, não basta que tratemos de assuntos relativos aos negros, sobre a sua contribuição para a sociedade, devemos ir além trabalhando posturas e práticas que problematizem o racismo, combatendo todas as formas de preconceito existente no ambiente escolar. Segundo a professora Carolina Cantarino (2007, p.11, apud MONTEIRO; PIMENTA, 2013, p.127)

Professores silenciam e se omitem, preferindo não tratar do assunto em sala de aula para “não levantar o problema” ou mesmo deixando de intervir em casos de discriminação racial. “Todos tendem a se declarar contra o racismo, o que de alguma forma colabora para que não se discutam formas de identificar sutis discriminações, ou se reconhecer que os apelidos de teor racista, mesmo que aceitos pelos vitimizados, doem e causam sequelas identitárias”

Um documento que também pode nortear o professor em seu trabalho sobre o racismo em sala de aula chama-se, Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, elaboradas pelo Ministério da Educação em 2006. Nesse documento de

262 páginas, são indicadas formas de se trabalhar com a questão do racismo na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e na educação de jovens e adultos. Esta divisão nos ajuda a preparar o nosso material e as nossas discussões com base no “princípio da recorrência”, já tratado anteriormente.

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos (as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito. (BRASIL, 2006, p.23)

O quarto caso concreto a ser debatido será o dos “justiceiros” da zona sul do Rio de Janeiro. Nesse caso, serão trabalhados principalmente a questão do direito constitucional ao devido processo legal. Os alunos devem compreender que fazer justiça com as próprias mãos viola os direitos humanos. Os incisos, LIII, LIV e LVII do artigo 5º da Constituição Federal de 1988 são bem claros quanto a isso. O inciso LIII afirma que só uma autoridade competente pode condenar alguém, no caso dos casos concretos trabalhados nesta sequência didática, essa autoridade seria um juiz de direito. Por isso, deve ficar claro para os alunos que nem o “jovens justiceiros”, nem os policiais, nem ninguém – que não seja a autoridade competente – pode, julgar ou condenar uma pessoa.

Serão apresentadas aos alunos três reportagens sobre a atuação dos “justiceiros da zona sul”. A primeira é uma reportagem da revista Isto é, datada de 12 de fevereiro 2014, que fala da atuação desses grupos.

Fontes do caso 4: Violação dos direitos humanos e o caso dos “justiceiros” da zona sul do Rio de Janeiro.

12/02/2014 nº 2307 Edições anteriores >

COMPORTAMENTO

Os justiceiros da Zona Sul

Como agem os grupos de jovens da classe média carioca que destilam ódio na internet e resolvem fazer Justiça com as próprias mãos contra menores infratores e assaltantes

No dia 9 de janeiro, um jovem carioca anunciou no Twitter: “Novo esporte dos amigos, caçar vagabundo roubando pra meter a porrada!”. Quase um mês depois, o autor da frase, o estudante Lucas Corrêa Pinto Felício, de 20 anos, estava detido na 9ª Delegacia de Polícia (Catete) junto com outros 13 amigos que teriam tentado espancar dois moradores de rua no Aterro do Flamengo, no Rio de Janeiro. Eles fazem parte de um novo fenômeno carioca: a formação de grupos de jovens que se armam para fazer o que consideram justiça com as próprias mãos. O perfil dessas turmas, que se organizam também em

outras localidades da zona sul, como Copacabana, Laranjeiras e Botafogo, é similar. Todos são de classe média, estudantes, têm idade, majoritariamente, entre 18 e 22 anos, são brancos, praticam artes marciais ou frequentam academias e a maioria usa motocicleta. Eles armam-se com paus, barras de ferro e ferramentas de carro, combinam as ações através de redes sociais e saem às ruas entre 21h e 23h. São jovens que destilam ódio, na internet, contra menores infratores e assaltantes, embora haja relatos de agressão contra mendigos também.

Fonte: ALECRIM, Michel. Os justiceiros da zona sul. **Isto é**, Rio de Janeiro, 07 fev 2014. Disponível em: <https://istoe.com.br/347007_OS+JUSTICEIROS+DA+ZONA+SUL/>. Acesso em: 05 out 2018.

A reportagem cita a postagem de um jovem chamado Lucas Correia Pinto Felício, de 20 anos, que teria dito no Twitter: “Novo esporte dos amigos, caçar vagabundo roubando para meter a porrada”. Lucas foi preso um mês depois junto com outros 13 amigos acusados de espancar dois moradores de rua no Aterro do Flamengo. Segundo a reportagem esses jovens armados com barras de ferro e outras armas marcam encontros para saírem para agredir menores infratores, assaltantes e até mendigos.

Na segunda reportagem temos a informação que a Delegacia de Repressão a Crimes de Informática (DRCI) abriu inquérito para investigar a mobilização de justiceiros pela internet.

Fontes do caso 4: Violação dos direitos humanos e o caso dos “justiceiros” da zona sul do Rio de Janeiro.

Política

Polícia apura ação de justiceiros na Zona Sul do Rio

A Delegacia de Repressão a Crimes de Informática (DRCI) abriu na segunda-feira um inquérito que investiga a mobilização de justiceiros em grupos na internet. No Facebook, em páginas que discutem assaltos em bairros da Zona Sul do Rio de Janeiro, eles planejam agredir suspeitos de furtos e assaltos na tarde do próximo domingo. Ainda não há informação sobre depoimentos de investigados no inquérito.

Após um fim de semana com arrastões e espancamentos de possíveis criminosos, o secretário de Segurança Pública do Rio, José Mariano Beltrame, previu que podem acontecer outros linchamentos. Segundo ele, o setor de inteligência da Polícia Militar já detectou a articulação de grupos de justiceiros, formados por moradores da Zona Sul que se organizaram para agredir suspeitos.

Fonte: REVISTA VEJA. Polícia apura ação de justiceiros na zona sul do Rio. Rio de Janeiro, 22 set 2015. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/politica/policia-apura-acao-de-justiceiros-na-zona-sul-do-rio/>>. Acesso em: 05 out 2018.

Na terceira reportagem temos um caso de ataque dos justiceiros que agrediram e prenderam um jovem num poste no bairro do Flamengo. Ele foi ajudado por algumas pessoas que chamaram o Corpo de Bombeiros, dentre elas a coordenadora do Projeto Uerê Yvonne Bezerra de Mello.

Fontes do caso 4: Violação dos direitos humanos e o caso dos “justiceiros” da zona sul do Rio de Janeiro.

RIO DE JANEIRO

Atacado por 'justiceiros' na Zona Sul, jovem é espancado e preso a poste

Rio - Um jovem foi preso a um poste por uma trava de bicicleta e espancado na última quarta-feira à noite na Avenida Rui Barbosa, no Flamengo, Zona Sul do Rio. Segundo a coordenadora do Projeto Uerê, Yvonne Bezerra de Melo, o rapaz foi encontrado por ela, nu, após ter sido atacado por um grupo de três homens, conhecidos como 'justiceiros'.

"Nunca irei permitir tortura nem grupos de idiotas que se denominam 'justiceiros' de praticarem esses atos. Bandido tem que ser preso e se não é, pensem bem antes de votar nas próximas eleições", escreveu Yvonne na rede social. De acordo com ela, bombeiros foram acionados e soltaram o rapaz. Ele foi levado para o Hospital Municipal Souza Aguiar.

No Facebook, muitas pessoas apoiaram a ação do grupo e foram contra a postura de Yvonne de ajudar o rapaz, acusado por internautas de praticar roubos e furtos na região do Flamengo.

"Acordem seus tapados....quem anda no flamengo sabe...isso ai é LADRÃO que assalta senhoras e mulheres todos os dias na rua osvaldo cruz e adjacentes...ele tem uma gangue...geralmente anda com mais 4 pivetes homens e 2 mulheres.....fizeram foi pouco.....faltou alcool e isqueiro pra "esterilizar" o meliante", escreveu um internauta.

Segundo o comando do 2º Batalhão da PM Polícia Militar (Botafogo), a Polícia Militar não foi solicitada para atender a ocorrência com o rapaz preso no poste. O comando afirmou que está com policiamento intensificado com vistas a coibir o roubo de rua e que, só no domingo, sete assaltantes foram presos.

Fonte: O DIA. Atacado por 'justiceiros' na zona sul, jovem é espancado e preso a poste. Rio de Janeiro, 03 fev 2014. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/_conteudo/noticia/rio-de-janeiro/2014-02-03/atacado-por-justiceiros-na-zona-sul-jovem-e-espancado-e-preso-a-poste.html>. Acesso em: 01 out 2018.

O que mais chamou a atenção nesta reportagem foram as manifestações de apoio à violação dos direitos humanos e é justamente isso que utilizaremos para fomentar o debate com os alunos. Um dos internautas escreveu:

"Acordem seus tapados....quem anda no flamengo sabe...isso ai é LADRÃO que assalta senhoras e mulheres todos os dias na rua Oswaldo Cruz e adjacentes...ele tem uma gangue...geralmente anda com mais 4 pivetes homens e 2 mulheres.....fizeram foi pouco.....faltou alcool e isqueiro pra "esterilizar" o meliante", escreveu um internauta.” (O DIA, 2014)

Além dos assuntos que serão debatidos nas questões propostas ao grupo, os alunos devem entender, também, o inciso LIV do artigo 5º da CF de 1988 que vai dizer que ninguém pode perder seus bens e nem a sua liberdade sem o devido processo legal. Isso quer dizer que mesmo que alguém seja suspeito de um crime, ninguém, antes do processo legal, pode cercear a sua liberdade ou os seus bens. Por processo legal, subentende-se todos os trâmites legais que devem ser seguidos para se obter a condenação de uma pessoa, respeitando todos os direitos humanos estabelecidos.

Tomando por exemplo o caso dos “justiceiros da zona sul”. Eles, ao presenciarem uma pessoa maior ou menor de idade furtando, deveriam ter acionado a polícia militar e, esta sim, pelo direito que possui, iria conduzi-lo a uma Delegacia de Polícia. Na delegacia seria feito um boletim de ocorrência, onde seria relatado tudo o que aconteceu. Após juntar as provas e realizar as investigações necessárias, o processo seria encaminhado ao Ministério Público. Somente um Juiz de Direito, membro do Ministério Público, pode proceder o julgamento dos fatos relatados.

Durante este processo a pessoa deve ter direito ao contraditório e a ampla defesa, que também é um direito constitucional. Ela tem o direito de tentar provar a sua inocência e, mesmo que não prove, tem direito a um julgamento justo e a um advogado ou defensor público. Somente após a condenação em todas as instâncias da justiça, podendo o caso ser levado a julgamento até o Superior Tribunal de Justiça, em Brasília, a pessoa pode ser considerada culpada, enquanto isso, prevalece o direito humano e constitucional à presunção de inocência.

Dessa maneira, deve ficar claro para os alunos que o fato dos jovens agredirem menores de rua, acusando-os de furtos, ou amarrar e agredir pessoas, acusando-as e condenando-as por algum crime é uma violação dos direitos humanos garantidos pela

Constituição Federal e que são crimes tanto quanto àqueles pelos quais eles se acham no direito de combater.

A atitude dos “justiceiros da zona sul” viola o princípio da presunção de inocência, o direito a ser julgado por pessoa competente e o direito ao devido processo legal. Sem contar os outros crimes que podem ser associados, como tortura, lesão corporal, dentre outros.

O quinto e último caso que iremos debater será sobre a tortura cometida por polícias no filme *Tropa de elite*. Os alunos irão analisar dois documentos sobre o filme.

Um desses documentos é uma crítica feita pelo crítico cinematográfico brasileiro Pablo Villaça.

O crítico traz uma questão interessante para a reflexão, ele diz que a maioria das pessoas que assistiram ao filme *Tropa de Elite*, saiu do cinema celebrando o Capitão Nascimento, chegando a aplaudi-lo em cenas em que ele aparecia torturando supostos criminosos, numa clara violação dos direitos humanos.

Segundo Pablo Villaça, essa empatia se daria pelo fato dele estar torturando uma pessoa de fato envolvida com o crime, mas e se não fosse? Será que as pessoas também iriam se simpatizar com ele? Segundo o autor, o fato das pessoas estarem saturadas com a criminalidade e com corrupção, faz com que aceitem aquelas atrocidades, uma vez que o BOPE é “incorrutível” e estaria desrespeitando os direitos humanos contra os marginais. Nesse momento o autor faz a seguinte afirmação: “O problema é que uma vez ultrapassada a linha do que é aceitável, torna-se difícil voltar atrás.”

Esta provocação é fundamental para o debate, pois a violação dos direitos humanos não pode ser aceitável em hipótese alguma. A violação dos direitos humanos atenta contra a democracia, pois sem direitos humanos não há democracia. Logo, devemos fazer com que os alunos atentem para o devido processo legal, da mesma maneira que falamos no caso dos “justiceiros da zona sul”.

A polícia, em uma democracia, deve agir sempre de acordo com a lei. Quando a conduta de policiais extrapola a lei e viola o direito das pessoas, esta conduta se torna criminosa. E tudo que a sociedade não precisa é de policiais que agem a margem da lei. [...] A violência e o arbítrio policial, além de um problema de direitos humanos em si, afetam a própria legitimidade das polícias brasileiras [...](KAMIMURA et al, 2017, pp.117-118)

Fontes do caso 5: O caso do filme *Tropa de Elite*.

É fácil rotular *Tropa de Elite* e seu diretor, José Padilha, como “fascistas” – e, de fato, muitas pessoas sairão dos cinemas celebrando o cruel capitão Nascimento como um verdadeiro herói, um exemplo a ser seguido por todos os policiais que desejam livrar a Sociedade da bandidagem [...] Esta visão equivocada, porém, tem pouco a ver com o filme e muito a ver com o estado de apreensão constante no qual vivemos nos dias de hoje – e, ao erguer um enorme espelho diante de nossos rostos, o trabalho de Padilha reflete não só a realidade à nossa volta.[...]

Não que haja justificativas para a brutalidade de instituições que deveriam fazer cumprir a Lei; se vibramos com as torturas impostas pelos homens do BOPE (e, sim, muitos de nós têm exatamente esta reação), é porque *sabemos*, graças à narrativa, que o capitão Nascimento ao menos pegou a pessoa certa. Mas relembrem a cena em que o protagonista agride e sufoca um jovem do morro para tentar descobrir o paradeiro do chefe Baiano e imaginem o que aconteceria ao rapaz caso ele realmente *não soubesse* a resposta: seria barbaramente torturado e, em seguida, executado sem ter direito a qualquer tipo de defesa. Este é o problema (fora a questão básica: a inobservância de direitos humanos e jurídicos) dos métodos do capitão Nascimento, que prende, julga e aplica a pena (de morte) de acordo com seus próprios critérios: muitos completamente inocentes morrem no processo – e a máxima de que “violência gera violência” se faz valer, intensificando um círculo vicioso que, como já dito, não se limita a consumir apenas as vidas dos diretamente envolvidos.

[...] Quanto ao BOPE, torna-se mais fácil compreender por que o espectador de *Tropa de Elite* parece aceitar com facilidade tantas atrocidades: farto da corrupção (na política e na polícia), é reconfortante ouvir a afirmação de que há algum componente da corporação que não tolera esta prática (“Faca na caveira e nada na carteira”, diz um PM convencional ao ver o BOPE se aproximar). [...] De todo modo, isto não vem ao caso – o que importa é que a *aparência* de idoneidade (real ou não) leva o público a aceitar as ações do capitão Nascimento, como se o fato de ser incorruptível desse ao sujeito carta branca para torturar e matar. Ou seja: estamos tão fartos da violência quanto da corrupção, ambas endêmicas – e, com isso, perdemos de vista o que é “certo” e nos contentamos apenas com o “possível”. O problema é que uma vez ultrapassada a linha do que é aceitável, torna-se difícil voltar atrás.

Neste sentido, o momento-chave de *Tropa de Elite* é justamente aquele em que um personagem recebe a incumbência de executar friamente outro. Relembre a cena e verifique *sua* reação à mesma: você torceu para que o gatilho fosse apertado ou desejou que o indivíduo em questão se negasse a disparar a arma? De minha parte, confesso que fui seduzido pela primeira opção – e, mesmo horas depois do filme, não conseguia vencer a surpresa por ter tido este sentimento, já que tenho repulsa pela pena de morte e por qualquer ato de brutalidade.

Fonte: <http://cinemaemcena.cartacapital.com.br/critica/filme/6191/tropa-de-elite>

Outro fato importante de debatermos diz respeito à tortura utilizada pelas polícias para obter confissões. Deve ficar claro que a prática da tortura é uma violação gravíssima aos direitos humanos e conforme nos diz o artigo 5º, inciso III da CF de 1988, ninguém será submetido à tortura e nem a tratamento desumano ou degradante.

O conceito de tortura estabelecido pelas Organizações das Nações Unidas, diz que é “Qualquer ato pelo qual dores ou sofrimentos agudos, físicos ou mentais são infligidos intencionalmente a uma pessoa a fim de obter, dela ou de terceira pessoa, informações ou confissões [...]” (CUNHA, 2011, p.101)

O artigo 1º da Convenção da ONU diz que a tortura não se justifica nem num estado de guerra, nem numa crise social, nem se ordenada por um superior hierárquico, nem para combater o terrorismo, nem em razão da segurança nacional. “O direito que todo ser humano possui de não ser submetido à tortura figura, assim, como direito absoluto e, desse modo, intangível diante de quaisquer razões do Estado” (CUNHA, 2011, p.101)

O abuso de autoridade e o exercício arbitrário, injusto, da força policial são uma ameaça à vida em sociedade e ao Estado Democrático de Direito. Por isso, é importante que caso ocorram abusos por parte de agentes policiais (que detêm o uso legítimo da força estatal e devem proteger as pessoas), essas condutas sejam devidamente investigadas, processadas e os executores, punidos. (KAMIMURA et al, 2017, p.119)

Já o segundo documento traz uma outra questão interessante para ser debatida. O artigo escrito pelo jornalista Arthur Xexéo questiona se o diretor do filme, José Padilha, não teria contribuído para que as pessoas adorassem o tal capitão torturador? Segundo algumas pessoas sim, muitas disseram que o filme exalta a tortura.

Contudo, para o jornalista, o diretor do filme em diversos momentos põe em dúvida o caráter do capitão Nascimento. O que o autor do artigo levanta como o mais grave é o fato das pessoas aplaudirem as atrocidades sem o mínimo pudor. Segundo ele o filme está revelando um comportamento que até então existia, mas era silencioso, de pessoas que não se importam com o desrespeito aos direitos humanos, principalmente contra pobres, negros e favelados. O artigo termina com a seguinte frase: “Melhor do que criticá-lo é refletir sobre o que nos transformou em gente assim.”

Fontes do caso 5: O caso do filme Tropa de Elite.

Xexéo sobre 'Tropa de Elite': O chocante é a plateia

Artur Xexéo - O Globo, 26/09/2007 - 00:00 / 03/03/2012 - 03:42

"Acabou a lua-de-mel. Agora que o filme chegou aos cinemas como principal atração de um festival [...] a história é outra: mocinhos são os espectadores indignados com uma suposta exaltação à tortura, com a heroicização de um policial que combate o crime com técnicas pouco humanistas. Bastou uma única sessão de cinema, na abertura do Festival do Rio, para "Tropa de elite" passar de mocinho a bandido.

A crítica que o filme vem recebendo parte de uma premissa equivocada: confunde argumento com intenção do diretor. Acreditar que José Padilha apoia as práticas do Bope por ter feito "Tropa de elite" faz tanto sentido quanto acusar Francis Ford Coppola de ligações com a Máfia por ter dirigido "O poderoso chefão". [...] Se o capitão Nascimento, personagem principal, mata, tortura, faz justiça com as próprias mãos, o filme leva o público a apoiar seu comportamento. Não é bem assim. Há várias sequências em "Tropa de elite" que põem em dúvida o caráter do capitão Nascimento. Diferentemente de Jack Bauer, por exemplo, só para citar outro protagonista polêmico, que usa a tortura e o homicídio para defender a segurança dos Estados Unidos no seriado "24 horas", Nascimento não tem um comportamento exemplar com a família. Bate na mulher e mal conhece o filho. E não dá para dizer que ele ganha a simpatia da plateia quando, numa reunião para escolher os próximos recrutas do Batalhão, debocha de um ex-candidato que ficou surdo durante o treinamento comandado por ele. "Foi um acidente", justifica com ironia. É esse o herói criado por José Padilha? O que vem realmente chocando nas primeiras exposições públicas de "Tropa de elite" é o comportamento da plateia. Independentemente das intenções de José Padilha, o capitão Nascimento realmente virou um herói. Já foi indicado para presidente da República por um espectador entrevistado aqui no Segundo Caderno.

[...] A diferença aqui é a reação do público. O público é que aplaude cada tortura em traficante, cada morte de bandido em "Tropa de elite". É mais ou menos o que a gente lê todos os dias nas seções de cartas de leitores dos grandes jornais. Só que, agora, quem aplaude não está distante como o remetente de uma carta, mas na poltrona ao lado na sala de cinema. É difícil de aceitar. Mas "Tropa de elite" está fazendo vir à tona um comportamento até agora silencioso. Não é o filme que faz a classe média apoiar métodos radicais para combater a bandidagem. Talvez o filme ajude a catarse. Melhor do que criticá-lo é refletir sobre o que nos transformou em gente assim.

Fonte: XEXÉU, Artur. Xexéo sobre 'tropa de elite': o chocante é a plateia. **O Globo**, Rio de Janeiro, 26 set 2007, Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/cultura/xexeo-sobre-tropa-de-elite-chocante-a-plateia-4152614> >. Acesso em 01 out 2018.

Devemos levar esta reflexão para os alunos. Como fazer com que os nossos alunos não se tornem adultos que aplaudam a violação dos direitos humanos? Como fazer para sensibilizá-los a ponto deles não coadunarem com essas práticas? Estes acabam sendo os grandes objetivos dessa sequência didática.

“Muitos dos dilemas éticos de nosso dia a dia estão regulados pelos direitos humanos ou poderiam ser bem mais bem enfrentados se os olhássemos com as lentes que os direitos humanos nos oferecem” (KAMIMURA et al., 2017, p.9)

Destaque-se que as polícias mais eficientes ao redor do mundo tendem a ser mais respeitosas com os direitos humanos. Nesse sentido, os direitos humanos, em vez de constituírem uma barreira à eficiência policial, oferecem a possibilidade para que o aparato de segurança se legitime face à população e, consequentemente, aumente a sua eficiência, seja na prevenção, seja na apuração de responsabilidades por atos criminosos. (KAMIMURA et al., 2017, p.197)

A aula 2 seguirá o modelo abaixo:

AULA 2:		
Tema: Casos concretos de violação de direitos humanos no Brasil. Objetivo geral: Conhecer os direitos humanos positivados pela Constituição Federal de 1988 e discutir casos de violação desses direitos que geraram grande repercussão na sociedade. Problema: Muitas pessoas por desconhecerem os direitos humanos e as consequências de sua violação, apoiam casos de desrespeito a esses direitos, não contribuindo com uma sociedade democrática e justa.		
AULA	CONTEÚDO	PROCEDIMENTO
2	A proibição da tortura e o caso do jovem tatuado na testa. O direito à liberdade religiosa e caso da destruição dos templos de candomblé na Baixada Fluminense. O crime de racismo, o crime de injúria racial e o caso dos torcedores do Grêmio. O direito ao devido processo legal e o caso dos “justiceiros” da zona sul do Rio de Janeiro. O crime de tortura e as práticas policiais no filme Tropa de Elite.	<u>1ºTempo: 50 minutos.</u> Exposição didática sobre os direitos humanos consagrados na Constituição Federal de 1988, dando ênfase aos que serão trabalhados na aula: Artigo 5º, Inciso III – Sobre a proibição da tortura. Artigo 5º, Inciso VI – Sobre a liberdade religiosa. Artigo 5º, Inciso XLII – Sobre o racismo. Artigo 5º, Inciso LIV – Sobre o devido processo legal. <u>2ºTempo: 50 minutos.</u> Os alunos receberão uma pasta contendo fontes sobre casos concretos de violação dos direitos humanos. Após analisarem os casos, os grupos deverão responder algumas perguntas que serão propostas.

Na terceira e última aula os alunos analisarão trechos de vídeos dos cinco casos de violação de direitos humanos:

CONTRA TUDO E CONTRA TODOS. Aranha revela coros racistas da torcida do Grêmio: “Dói”. 28 ago. 2014. (1m46s). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=K1AiPIImDdYo>>. Acesso em: 08 out. 2018.

QUAXINIM CURIOSO. Ladrão é tatuado na testa. 11 jun. 2017. (2m26s). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=sPjjvGaCWII>>. Acesso em: 01 out. 2018.

RIO WEST FM. Traficantes do Rio obrigam Mãe de santo a quebrar seu terreiro. 12 set. 2017. (2m44s). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=FVzn6YxM-Lw&t=16s>>. Acesso em: 01 out. 2018.

JW PIRANESI. Tropa de elite. Interrogation Scene. 26 jun. 2017. (3m02s). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=z06GutTi1Tw>>. Acesso em: 09 out. 2018.

COM+. SBT Brasil – matéria adolescente preso ao poste – opinião Rachel Shehrazade. (2m31s). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=FsqcX9u_Z58>. Acesso em: 09 out. 2018.

Os grupos deverão debater sobre os vídeos apresentados a partir das questões respondidas no segundo tempo da aula 2.

Cada vídeo faz referência a um dos casos trabalhados pelos grupos, por isso, após o vídeo 1, o grupo deverá ler as suas respostas para a turma, explicando o caso e as suas conclusões, além de sugerir algumas possibilidades legais para que aquelas violações possam ser evitadas. Os grupos irão debater, refletir, concordar, discordar, argumentar sobre essas respostas, sempre tendo como base os direitos humanos discutidos durante a sequência didática.

Nesta atividade cada grupo deverá explicar o caso concreto que pesquisou, indicando as violações de direitos percebidas pela turma nos vídeos, emitindo as suas considerações acerca dos direitos humanos violados, expondo para a turma a narrativa produzida.

Após o debate e a conclusão da sequência didática, deveremos refazer as perguntas da avaliação diagnóstica para podermos perceber a diferença da percepção dos alunos sobre os direitos humanos, assim como o seu posicionamento frente a casos de violação desses direitos.

Caso não seja possível utilizar dois tempos de aula seguidos, poderemos debater dois casos em um tempo e os outros casos no outro.

AULA 3:

Tema: Análise de vídeos de casos concretos de violação de direitos humanos no Brasil.

Objetivo geral: Reconhecer violações dos direitos humanos positivados pela Constituição Federal de 1988 e discutir como podemos evitar que eles aconteçam e como agir ao se deparar com algum caso de violação dos direitos humanos.

Problema: Muitas pessoas não conhecem os direitos humanos e em razão disso, não agem para evitar, ou para denunciar casos de violações desses direitos, deixando de contribuir com uma sociedade sem preconceitos e intercultural.

AULA	CONTEÚDO	PROCEDIMENTO
3	Vídeo do jovem tatuado na testa. Vídeo da destruição dos templos de candomblé na Baixada Fluminense. Vídeo de racismo dos torcedores do Grêmio. Vídeo sobre os “justiceiros” da zona sul do Rio de Janeiro. Vídeo de tortura no filme Tropa de Elite Formas legais de denunciar os casos de violação dos direitos humanos.	Os alunos irão assistir aos vídeos referentes aos casos tratados no segundo tempo da aula 2. Ao final de cada vídeo o grupo que tratou do caso exposto vai ler as respostas que produziu a partir das questões propostas. O professor deve promover um debate sobre as respostas dos grupos. Após a análise, os alunos irão refazer a avaliação diagnóstica.

4.1 Considerações sobre a aplicação da sequência didática.

Esta sequência didática será aplicada na íntegra, utilizando os seis tempos de aula previstos, no ano letivo de 2019, pois será necessário discuti-la com a coordenação pedagógica do colégio em que eu trabalho. Contudo, para que pudéssemos ter uma noção de como ela se daria na prática, aplicamos as atividades de maneira adaptada em duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental (regular) e em uma turma do 6º da Educação de Jovens e Adultos.

Nas turmas de 7º ano (regular), utilizei apenas um tempo de aula e comecei aplicando a avaliação diagnóstica para compreender como os alunos percebem os direitos humanos e de que maneira eles se posicionam diante de casos de violação dos direitos humanos.

A primeira pergunta dessa avaliação dizia assim: “Para você o que significa a expressão Direitos Humanos? Pedi também que eles citassem algum direito que eles considerassem que fazia parte desses direitos humanos.

Alguns alunos ficaram reticentes se aquela avaliação valeria ponto, e se poderiam responder o que quisessem. Como o intuito era diagnosticar o que os alunos realmente pensam a respeito do tema e para que eles ficassem mais à vontade para responder, pedi para que eles fossem sinceros em suas respostas e que não precisavam assinar a folha da avaliação.

Figura 04 – Alunos realizando a avaliação diagnóstica proposta pela sequência didática.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Pude perceber através das respostas que a maioria tem uma ideia do que são os direitos humanos, mas bastante limitada. Das 40 avaliações, 80% apresentaram

respostas deste tipo e parte dos alunos não citaram nenhum dos direitos humanos mais conhecidos, como direito à vida, à liberdade, à igualdade. Segundo eles, direitos humanos:

“Significa tudo que o ser humano tem direito.”

“Direitos Humanos são uma série de coisas que o ser humano tem direito a ter.”

“Para mim, Direitos Humanos são direitos que protegem as pessoas de atos de violência.”

“Para mim significa os direitos que todo ser humano precisa ter, saúde e educação”

“Significa coisas que todos os seres humanos têm direitos, como comer, tomar banho, ter casa, coisas básicas.”

Apenas 10% dos alunos deram respostas mais bem elaboradas, demonstrando um conhecimento um pouco mais amadurecido sobre o tema:

“São todos os direitos que o ser humano possui. Como por exemplo, a liberdade de expressão.”

“É o direito que cada ser humano tem, por exemplo, liberdade de expressão, direito de escolher a sua religião, boa qualidade de vida etc.”

“Direitos humanos significa: todos os humanos, negros, brancos, homossexuais, jovens, idosos, crianças, qualquer humano tem seus direitos.”

“Significa que qualquer pessoa, independente da cor, gênero, etnia ou religião, têm direitos. 1 – Tem direito de estudar, no caso das crianças e adolescentes”

As opiniões mais preocupantes foram as emitidas pelos outros 10% dos alunos, pois demonstram uma visão preconceituosa e equivocada a respeito dos direitos humanos:

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1 – Para você o que significa a expressão “Direitos Humanos”?

Para proteger para mim os Direitos Humanos servem para proteger os criminosos que estupram as mulheres e cometem crimes.

(“Para mim os Direitos Humanos servem para proteger os criminosos que estupram as mulheres e cometem crimes.”)

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1 – Para você o que significa a expressão “Direitos Humanos”?

Para mim direitos humanos é um direito de cada cidadão "possuir" de ter uma vida digna ~~o de ter~~ (ter direito de se defender dos bandidos, ter direito de viver etc). Para mim direitos humanos só serve para pessoa decente, ou seja, "bandido" bandido não pode ter "todos" esses direitos.

(“Para mim direitos humanos é um direito de cada cidadão de ter uma vida digna (ter direito de se defender dos bandidos, ter direito de viver etc) Para mim direitos humanos só serve para pessoa decente, ou seja, bandido não pode ter esses direitos.”)

A segunda questão era a seguinte: “ **Em 2017, um jovem de 17 anos, acusado de roubar uma bicicleta, foi pego por alguns homens que tatuaram na sua testa a frase “Eu sou ladrão e vacilão”. Em sua opinião este procedimento foi correto ou incorreto? Justifique.**”

Nessa questão a maioria se posicionou contrária ao ato de tortura, aproximadamente 90%, contudo, dessa grande porcentagem, apenas 20% comentou algo a respeito do direito ao devido processo legal, mesmo que não soubessem ainda do que se tratava, dentre essas respostas podemos citar:

2 - Em 2017, um jovem de 17 anos, acusado de roubar uma bicicleta, foi pego por alguns homens que tatuaram na sua testa a frase “Eu sou ladrão e vacilão”. Dê a sua opinião sobre este procedimento?

Eu acho que essa atitude foi errada, pois esse menino está totalmente errado por ter roubado, mas esses homens não podiam ter feito isso e sim ter entregado-o para a justiça e não fazer justiça com as próprias mãos.

(“Eu acho que essa atitude foi errada, pois esse menino está totalmente errado por ter roubado, mas esses homens não podiam ter feito isso e sim ter entregado-o para a justiça e não fazer justiça com as próprias mãos.”)

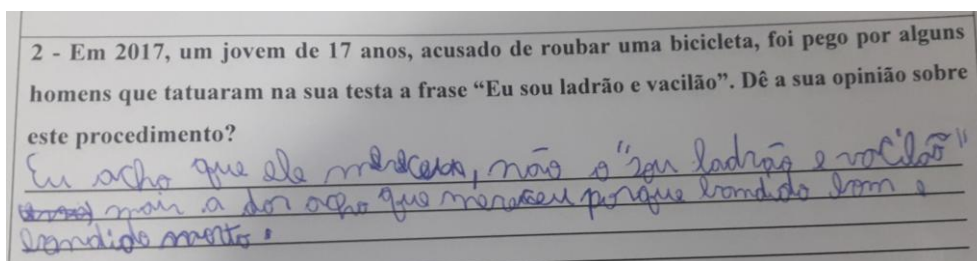
2 - Em 2017, um jovem de 17 anos, acusado de roubar uma bicicleta, foi pego por alguns homens que tatuaram na sua testa a frase “Eu sou ladrão e vacilão”. Dê a sua opinião sobre este procedimento?

O jovem por ter roubado, deveria sim ser punido, mas dentro da justiça (delegacia) e não tatuarem algo desse tipo na testa de alguém por mais malvado que essa pessoa seja.

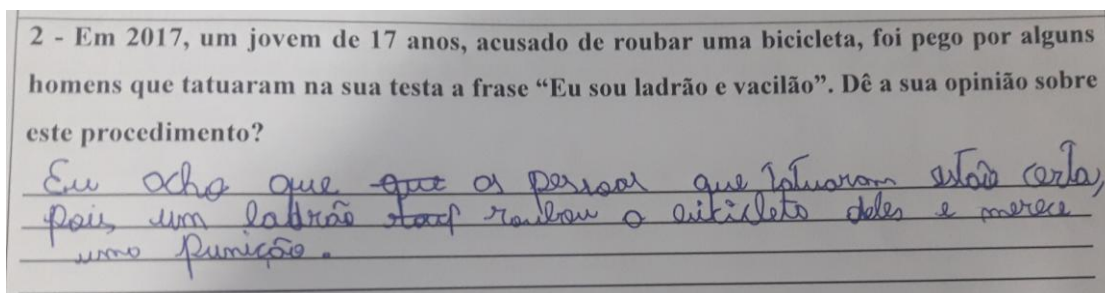
(“O jovem por ter roubado, deveria sim ser punido, mas dentro da justiça (delegacia) e não tatuagem algo desse tipo na testa de alguém por mais malvada que essa pessoa seja”)

Enquanto, felizmente, 20% dos alunos demonstraram algum conhecimento do devido processo legal, novamente a preocupação se volta para as respostas emitidas pelos outros 10% dos alunos, pois demonstraram uma visão preconceituosa e equivocada a respeito dos direitos humanos e um total desconhecimento do direito ao devido processo legal, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e também na Constituição Federal do Brasil de 1988 e que está dentre os direitos humanos que serão trabalhados nesta proposta de sequência didática.

Dentre essas respostas, destacamos:



(“Eu acho que ele mereceu, não o ‘sou ladrão e vacilão’, mas a dor acho que mereceu, porque bandido bom é bandido morto.”)

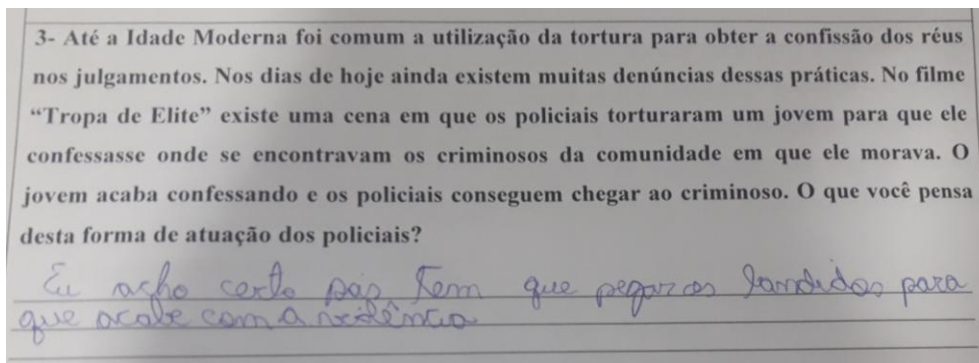


(“Eu acho que as pessoas que tatuaram estão certas, pois um ladrão roubou a bicicleta deles e merece uma punição.”)

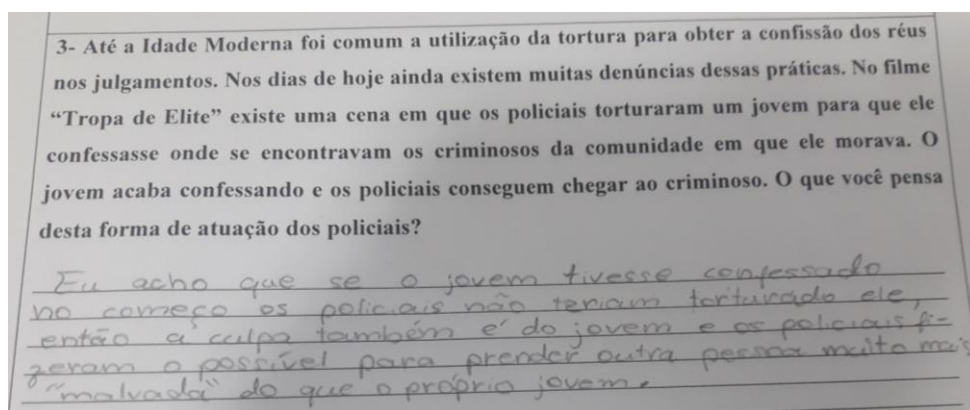
Já a terceira questão dizia respeito da tortura utilizada para obter confissões e perguntava assim: **Até a Idade Moderna foi comum a utilização da tortura para obter a confissão dos réus nos julgamentos. Nos dias de hoje ainda existem muitas denúncias dessas práticas. No filme “Tropa de Elite” existe uma cena em que os policiais torturaram um jovem para que ele confessasse onde se encontravam os criminosos da comunidade em que ele morava. O jovem acaba confessando e os policiais conseguem chegar ao criminoso. O que você pensa deste procedimento?**

Essa terceira questão envolvendo a tortura por parte de agentes públicos é a que requer maior atenção nesta turma de 7º ano. Apesar da grande maioria ter se colocado contra a tatuagem e a tortura realizada pelos indivíduos na questão anterior, nesta terceira questão, talvez por se tratarem de agentes públicos, 80% dos alunos não condenaram a tortura por parte dos policiais do filme para obter confissões sobre os traficantes.

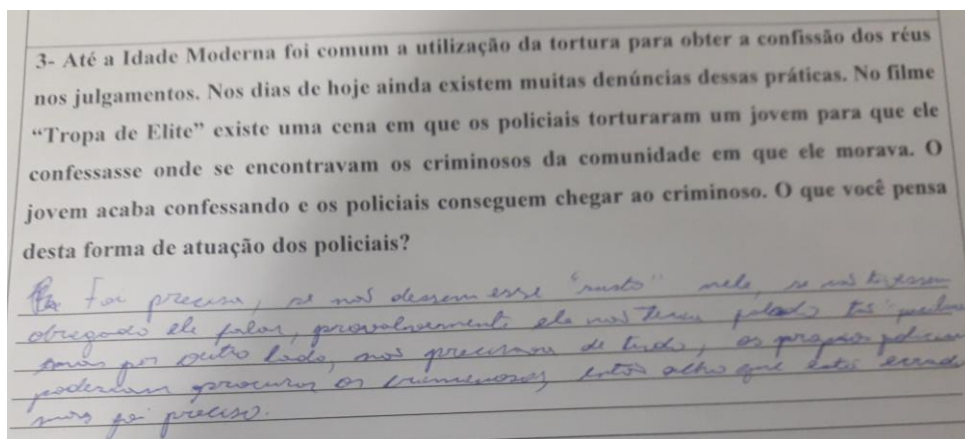
Isso deixa claro que os alunos precisarão compreender o direito humano, consagrado na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 5º, Inciso III, que diz que ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante e, ainda, que todas as pessoas são sujeitos de direitos independente de qualquer outra coisa, conforme já vimos anteriormente quando tratamos da proibição da tortura. A maior parte dos alunos deram respostas no seguinte sentido:



("Eu acho certo, pois tem que pegar os bandidos para que acabe com a violência")



("Eu acho que se o jovem tivesse confessado no começo, os policiais não teriam torturado ele, então a culpa também é do jovem e os policiais fizeram o possível para prender outra pessoa muito mais 'malvada' do que o próprio jovem")



("Foi preciso, se não dessem esse 'susto' nele, se não tivessem obrigado ele a falar, provavelmente ele não tinha falado tão facilmente, mas por outro lado não precisava de tudo, os próprios policiais poderiam procurar os criminosos, então acho que está errado, mas foi preciso.")

Após terminarem a avaliação diagnóstica, como tínhamos apenas um tempo de aula, não os separei em grupo, deixei as "Fichas Direito" em cima da mesa e pedi para que um aluno lesse um daqueles direitos e comentasse sobre o que ele achava, se conhecia, se sabia as consequências de sua violação. E assim estimei que debatessem.

Figura 05 – Aluna descrevendo uma imagem durante a sequência didática.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Após o debate sobre os direitos humanos apresentados na pasta com as "Fichas Direito", abrimos a pasta com as "Fichas imagens" e os alunos tiveram que descrever as cenas de casos concretos de violação dos direitos humanos e depois de entendido o

que tinha acontecido, tinham que debater sobre quais os direitos humanos haviam sido violados naquela cena. Dentro do debate, eu questionei sobre quais seriam as maneiras corretas de lidar com aquelas situações, como denunciar.

Dentre todas as imagens que foram apresentadas, a imagem do terreiro de candomblé destruído na Baixada Fluminense foi a única que a maioria da turma não soube identificar; todas as outras foram identificadas, sendo que uns sabiam um pouco mais sobre os detalhes do caso, outro passaram a conhecer durante a descrição e o debate.

Figura 06 – Alunos descrevendo imagens durante a sequência didática.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

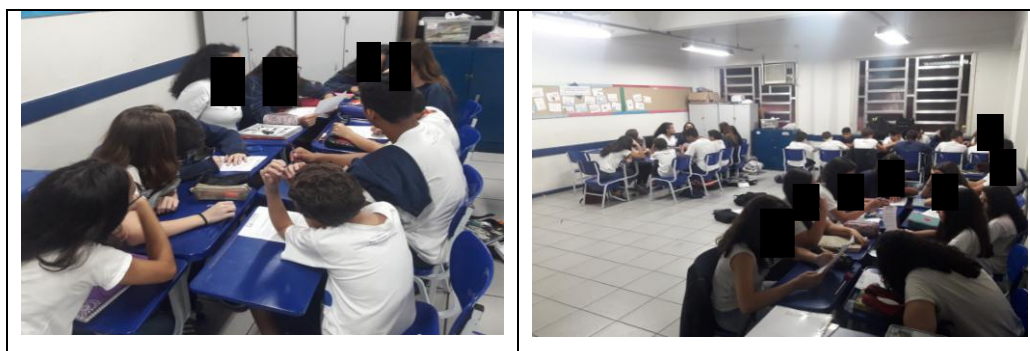
Depois de finalizadas as descrições de todos os casos concretos, e depois de debatida e entendida as associações feitas pelos alunos daqueles casos com os direitos humanos violados, eu aproveitei o final da aula para falar um pouco da importância do respeito aos direitos humanos e das formas que temos para denunciar as violações desses direitos que ocorrem em nosso cotidiano.

Na outra turma de 7º ano do ensino fundamental, realizei o que seria a segunda aula da sequência didática. Comecei fazendo uma breve exposição didática do que seriam os direitos humanos e quais os principais direitos humanos que estão positivados na Constituição Federal de 1988 e depois de debatido brevemente, separei a turma em grupos.

Como esta atividade está prevista para um tempo inteiro, mas eu só teria meio tempo para aplicá-la, pedi para que os alunos se dividissem em apenas 3 grupos. Assim não foi possível trabalhar os cinco casos propostos, mas apenas o 1º: O caso do jovem

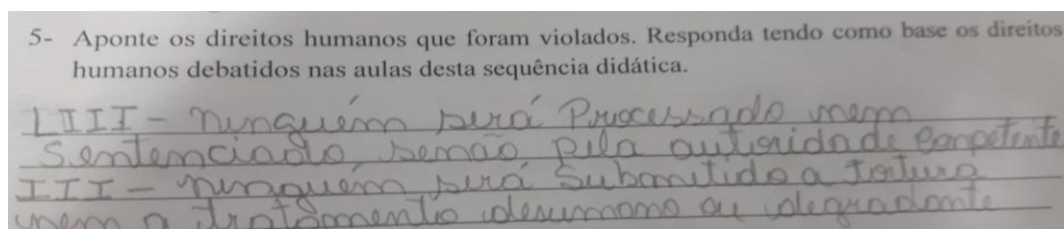
tatuado na testa; o 2º: O caso da destruição dos templos de candomblé na Baixada Fluminense e o 3º: O caso dos torcedores do Grêmio.

Figura 07 – Alunos debatendo sobre casos concretos de violação de direitos.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Os grupos se empenharam para investigar os documentos e responder as dez questões propostas. Como só tiveram 30 minutos para responder, nenhum dos grupos conseguiu terminar as 10 questões. No entanto, o mais importante desta atividade foi que eles puderam investigar e debater os fatos, além de conhecer os casos concretos a partir de novas perspectivas, discutindo os casos a partir dos direitos humanos conhecidos durante a exposição didática inicial. Destaco algumas questões respondidas pelo grupo:



A questão cinco pedia para o grupo, a partir dos documentos disponíveis na pasta do caso 1 e da aula introdutória, apontar os direitos humanos que foram violados no caso investigado.

O grupo respondeu: LIII – (Referindo-se ao Artigo 5º, inciso LIII) – “Ninguém será processado nem sentenciado senão pela autoridade competente. III – Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante.”

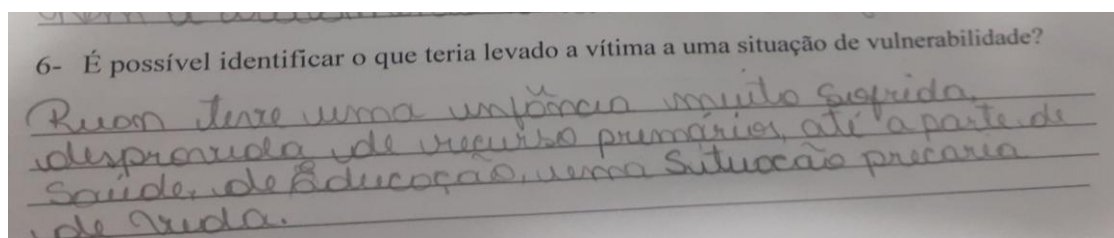
Este grupo conseguiu a partir da aula introdutória e a partir dos documentos investigados, compreender que a atitude do tatuador e do pedreiro violaram dois direitos humanos. O direito de ser sentenciado por uma autoridade competente e o direito de não

ser torturado. Isso demonstra que em 50 minutos já foi possível perceber uma diferença na perspectiva dos alunos acerca das violações de direitos humanos.

Essa resposta foi o consenso do grupo, mas para chegar a ela houve um debate intenso, alguns alunos estavam querendo dar outras respostas, não concordavam e algumas alunas pediam para que eles lessem os artigos da Constituição, o texto sobre os direitos humanos. Isso me chamou a atenção para o seguinte fato: - É importante que todos os alunos tenham documentos para investigar.

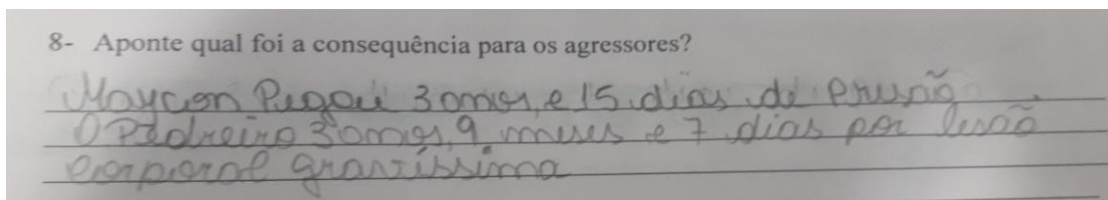
Por isso, se o grupo tiver cinco pessoas, a pasta sobre o caso deve conter ao menos cinco documentos, ou ter cópias dos que tiverem, pois os alunos que ficam sem documentos para investigar, acabam se dispersando ou querendo dar respostas sem o embasamento que a dinâmica da sequência didática propõe.

A resposta da questão seis desse grupo, também merece destaque, pois eles entenderam que o jovem que foi torturado e tatuado, chegou a esta condição de vulnerabilidade, de vícios, uso de drogas e furtos, em razão de uma condição de vida, sem educação de qualidade, sem assistência à saúde, numa condição de pobreza, que segundo um dos textos, teria afetado a sua capacidade cognitiva.



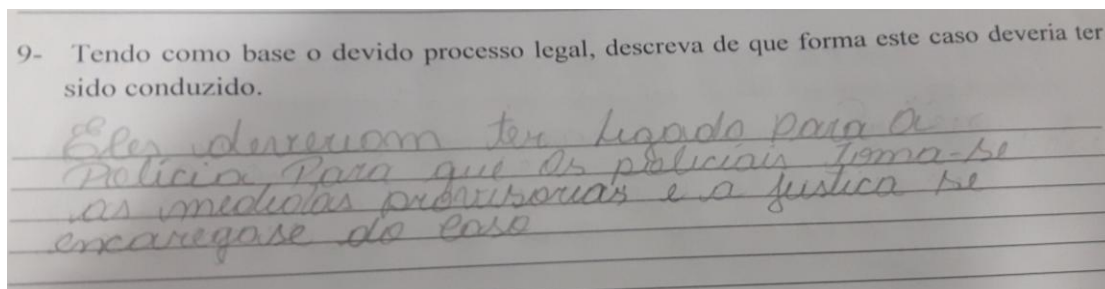
“Ruan teve uma infância muito sofrida, desprovida de recursos primários, até a parte de saúde, de educação, uma situação precária de vida.”

Na questão oito, os alunos puderam debater a respeito da consequência da violação dos direitos humanos, entendendo que há punição e que devemos tratar os direitos humanos com seriedade.



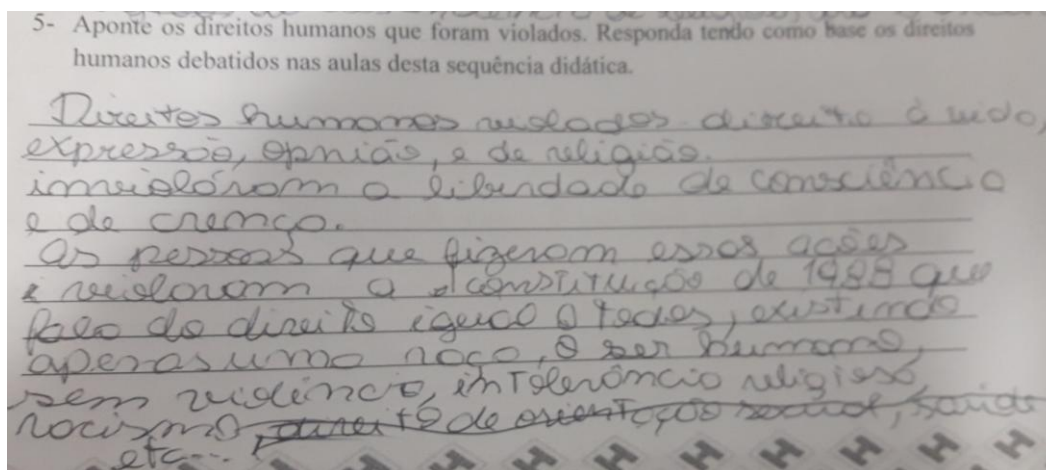
“Marcon pegou 3 anos e 15 dias de prisão, o pedreiro 3 anos, 9 meses e 7 dias por lesão corporal gravíssima.”

Na questão nove eles tentam dar um exemplo de como o caso deveria ser conduzido num estado democrático de direito.



“Eles deveriam ter ligado para a polícia para que os policiais tomassem as medidas *provisórias* (sic) e a justiça se encarregasse do caso”

Passando para o grupo 2, que investigou o caso da destruição dos templos de candomblé na Baixada Fluminense, tivemos a seguinte resposta com relação aos direitos humanos que teriam sido violados naquelas ações:



“Direitos humanos violados, expressão, opinião e de religião. Inviolaram (sic) a liberdade de consciência e de crença. As pessoas que fizeram essas ações e violaram a Constituição de 1988 que fala do direito igual a todos, existindo apenas uma raça, o ser humano, sem violência, intolerância religiosa, racismo etc.”

Apesar de terem tido apenas uma aula da sequência didática, e terem ido direto para a aula 2, o grupo acabou conseguindo, ainda que de maneira um pouco confusa, entender que naquele caso concreto houve uma violação de direitos humanos e perceber o desrespeito ao direito à liberdade religiosa.

Na investigação realizada pelo grupo 3, do caso dos torcedores do Grêmio, podemos destacar a descrição que fizeram sobre o caso:

3º Caso: O caso dos torcedores do Grêmio.

Análise as fontes disponíveis sobre o caso e responda:

1- Descreva o que ocorreu.

Quando ainda era goleiro do Santos em 2014, o goleiro Aranha foi chamado de "macaco" por vários torcedores do Grêmio. Câmeras de televisão flagraram as ofensas racistas.

“Quando ainda era goleiro do Santos em 2014, o goleiro Aranha foi chamado de ‘macaco’ por vários torcedores do Grêmio. Câmeras televisivas flagraram as ofensas racistas”

Na questão 5, que questionava sobre os direitos humanos que foram violados pelos torcedores do Grêmio, os alunos não utilizaram as fichas que falavam sobre os direitos humanos, pois deram uma resposta genérica sobre o ato de racismo.

5- Aponte os direitos humanos que foram violados. Responda tendo como base os direitos humanos debatidos nas aulas desta sequência didática.

Todos os seres humanos devem ser respeitados, não importando suas características, escolhas e aparências.

“Todos os seres humanos devem ser respeitados, não importando suas características, escolhas e aparências.”

Esta resposta suscitou uma discussão, pois um dos grupos percebeu que o direito violado era o do Artigo 5º, Inciso XLII, que diz que a prática do racismo constitui crime e que deve ser punido, alguns alunos disseram que, na verdade, não foi um ato de racismo, e sim, de injúria racial e então deveria ser enquadrado em outra lei.

Assim, ficou muito claro que os debates, as reflexões, o conhecimento de outras perspectivas dos fatos, a partir da investigação dos casos concretos propostos, foram muito importantes para a compreensão dos direitos humanos, para o entendimento das consequências da violação desses direitos, e para iluminar os possíveis caminhos para evitarmos essas situações e quais as formas de denunciarmos esses atos.

Já o trabalho com essa sequência didática com os alunos da Educação de Jovens e Adultos foi um pouco diferente, pois só foi possível trabalhar com os alunos do 6º ano e pelo fato deles apresentarem uma maior dificuldade na escrita, fizemos uma avaliação diagnóstica com questões de múltipla escolha.

A primeira questão perguntava: “**Para você o que significa a expressão ‘Direitos Humanos’?**” Os alunos tinham as quatro opções abaixo:

- (E) Um grupo de pessoas que protegem os menores infratores e os criminosos quando eles são presos pela polícia.
- (F) Um conjunto de leis que, na maioria das vezes, servem para proteger os “bandidos” e para acusarem os policiais.
- (G) Um conjunto de leis que visam proteger e garantir a igualdade, a liberdade, a democracia, a vida, dentre outros direitos.
- (H) São todos os direitos que se relacionam com os seres humanos, excluindo, portanto, o direito dos animais, os direitos ambientais, dentre outros.

Dos 14 alunos do 6º ano, 11 responderam esta questão demonstrando algum conhecimento sobre os direitos humanos, respondendo então a letra C: “Um conjunto de leis que visam proteger e garantir a igualdade, a liberdade, a democracia, a vida, dentre outros direitos.”

Dois responderam a letra A: “Um grupo de pessoas que protegem os menores infratores e os criminosos quando eles são presos pela polícia.” Corroborando uma visão preconceituosa e rasa que vem sendo construída por parte da sociedade sobre o que são os direitos humanos.

E o outro aluno respondeu a letra D: “São todos os direitos que se relacionam com os seres humanos, excluindo, portanto, o direito dos animais, os direitos ambientais, dentre outros.” A resposta nesta questão, apesar de demonstrar um conhecimento limitado sobre os direitos humanos, é menos problemática do que a resposta A, uma vez que o aluno entende que são direitos ligados aos seres humanos, mas ele não conseguiu identificar.

A segunda pergunta dizia assim: **“Em 2017, um jovem de 17 anos, acusado de roubar uma bicicleta, foi pego por alguns homens que tatuaram na sua testa a frase “Eu sou ladrão e vacilão”. Em sua opinião este procedimento:”**

- (E) Foi correto, pois ele nunca mais irá roubar uma bicicleta.
- (F) Foi correto, pois já que o Estado não nos oferece segurança, nós teremos que começar a fazer justiça por nossa conta.
- (G) Não foi correto, pois esta atitude viola os direitos humanos e o procedimento legal de julgamento no Brasil.
- (H) Não foi correto, mas pode ajudar a diminuir a violência, pois as pessoas vão pensar duas vezes antes de roubar.

Dos 14 alunos, 11 responderam a questão de acordo com os preceitos dos direitos humanos, respondendo então a letra C: “Não foi correto, pois esta atitude viola os direitos humanos e o procedimento legal de julgamento no Brasil.”

Os outros três alunos responderam a letra D: “Não foi correto, mas pode ajudar a diminuir a violência, pois as pessoas vão pensar duas vezes antes de roubar.” Este

pensamento deve ser problematizado, uma vez que, de alguma maneira consente com a prática da tortura, caso seja realizada com o objetivo de diminuir a violência ou para “educar” supostos criminosos, o que viola os direitos humanos, pois a tortura é considerada uma prática inadmissível em qualquer situação, conforme já visto nesse trabalho anteriormente.

A terceira questão, que também tratava do crime de tortura, dizia: **“Até a Idade Moderna foi comum a utilização da tortura para obter a confissão dos réus nos julgamentos. Nos dias de hoje ainda existem muitas denúncias dessas práticas. No filme “Tropa de Elite” existe uma cena em que os policiais torturaram um jovem para que ele confessasse onde se encontravam os criminosos da comunidade em que ele morava. O jovem acaba confessando e os policiais conseguem chegar ao criminoso. O que você pensa deste procedimento?”**

- (E) Errado, pois não se deve entregar ninguém, principalmente quando se mora em comunidade.
- (F) Correto, pois utilizando a lógica de que “os fins justificam os meios”, cabe a prática da tortura para capturar um criminoso procurado.
- (G) A tortura só deve ser admitida se for aceita pela lei e realizada por policiais ou agentes públicos visando proteger a sociedade.
- (H) A tortura não deve ser utilizada em hipótese alguma, por violar os direitos humanos.

Interessante notar que nesta questão, dos 14 alunos, apenas 8 responderam a questão de acordo com os preceitos dos direitos humanos, respondendo então a letra E: ‘A tortura não deve ser utilizada em hipótese alguma, por violar os direitos humanos’

Dois alunos consideraram a prática correta, se o objetivo for capturar um criminoso, respondendo a letra B: “Correto, pois utilizando a lógica de que “os fins justificam os meios”, cabe a prática da tortura para capturar um criminoso procurado.”

Outros dois alunos responderam a letra C: “A tortura só deve ser admitida se for aceita pela lei e realizada por policiais ou agentes públicos visando proteger a sociedade.” Esta questão deve ser debatida, pois os policiais não podem torturar, por serem agentes públicos, muito pelo contrário, devem pautar a sua conduta dentro da legalidade, respondendo como todo mundo, por eventuais violações.

Um único aluno respondeu a letra A: “Errado, pois não se deve entregar ninguém, principalmente quando se mora em comunidade.” Nesse caso, o aluno não conseguiu entender a questão, pois ela sugeria um posicionamento a respeito da conduta do policial e não do jovem torturado.

A partir da análise das avaliações diagnósticas pudemos concluir que apesar de muitos alunos terem um conhecimento limitado a respeito dos direitos humanos, a maioria, após conhecê-los não os nega, mas ao contrário, aderem aos seus princípios.

Contudo, percebemos que é preciso desconstruir o preconceito de parte dos alunos que acham que os direitos humanos servem apenas para proteger “bandidos”, pois, não obstante os criminosos também sejam sujeitos de direitos, os direitos humanos abrangem a todos os seres humanos, principalmente os grupos mais vulneráveis.

Segundo Akemi Kamimura, deslegitimar os direitos humanos fez parte de uma estratégia política que começou a ser difundida no Brasil no início da década de 1980, através dos meios de comunicação. Os antigos governantes do regime militar buscavam demonstrar que os governos democráticos não seriam capazes de lidar com a criminalidade. Além desse, existiam outros objetivos, tais como:

[...] criar um conflito dentro das classes menos privilegiadas da população, eximindo as elites de qualquer responsabilidade em relação à violência. Ao vilanizar os que cometem um crime, como se fosse um ato dissociado dos problemas sociais, como a incapacidade e fragilidade das agências de aplicação da lei, o desemprego ou a falta de estrutura urbana, joga-se a população vítima da violência apenas contra o criminoso, ficando os governantes isentos de suas responsabilidades pela exclusão social ou pela omissão do Estado, que também impulsiona a criminalidade. (KAMIMURA et al, 2017, p.195)

É importante que os alunos compreendam que o movimento pelos direitos humanos é muito mais abrangente em relação as suas áreas de atuação; lutam contra o racismo, o trabalho infantil, a exclusão social, pelos direitos à saúde, à educação, à moradia, à liberdade, à vida, à igualdade, ao devido processo legal, ao voto, à dignidade, à felicidade etc.

Infelizmente, nos últimos anos temos visto no Brasil o crescimento de um discurso alinhado com o monoculturalismo, conservador, que não aceita as transformações culturais que ocorrem ao longo do tempo e quer impor a todos um modo de vida tradicional, não tolerando as diferenças e nem as minorias.

Tivemos um candidato à presidência da República se posicionando contra ações afirmativas de cotas em universidades públicas para diminuição da desigualdade entre os negros e brancos no país; vimos falas em apologia à tortura e desqualificando os grupos que atuam em defesa dos direitos humanos; vimos manifestações racistas contra

negros na internet, contra judeus, contra nordestinos. Suásticas nazistas sendo pichadas em muros pelas cidades, pessoas pedindo a volta dos militares ao poder, pessoas afirmando que preferem uma ditadura, governadores propondo abater criminosos, pena de morte, redução da maioridade penal, dentre outras tantas falácias que têm convencido grande parte da população, amedrontada pelas consequências da desigualdade social e pela atuação precária do poder público, a achar que ao tratar essas consequências, mesmo que ao “arrepio da lei”, se resolverão todas as mazelas que afligem a sociedade.

Os direitos humanos que foram e estão sendo conquistados ao longo de muitos anos, fruto de muitas lutas, são necessários para a manutenção de um Estado Democrático de Direito. Segundo Aída Monteiro e Selma Garrido Pimenta (2013, p.48) “Os direitos humanos constituem um componente fundamental para a afirmação dos processos democráticos. Exaltados e continuamente violados não podem ser negados, sob o risco de que a barbárie invada cada vez mais as relações sociais.”

Os direitos humanos, como qualquer outra ideologia, crença ou discurso político, pode e deve ser objeto de críticas. Muitas dessas críticas são válidas e devem servir para que o próprio discurso de direitos humanos, e especialmente a sua prática, possam ser corrigidos. Outras críticas constituem apenas reações de setores da sociedade e lideranças políticas que se veem contrariados por um discurso que propõe que todas as pessoas devem ser tratadas com igual respeito e consideração. Numa época de tamanha hostilidade aos valores da igualdade, da liberdade e da democracia, os direitos humanos se apresentam como uma ferramenta particularmente importante para garantir a dignidade das pessoas. (KAMIMURA et al, 2017, p.206)

Assim, na contramão de uma sociedade antidemocrática em que seja corriqueira a violação dos direitos humanos, acreditamos que através da educação e das aulas sobre direitos humanos os alunos poderão desenvolver uma consciência crítica que os levem ao respeito integral aos direitos humanos, que os tornem sujeitos de direito e sujeitos históricos na transformação da sociedade.

Sabemos que as transformações que ocorrem no tempo e no espaço sempre trarão novas demandas e, por isso, temos que ter a consciência de que os direitos humanos e a própria democracia devem ser trabalhados e observados constantemente. Como nos aconselhou Norberto Bobbio (BOBBIO, 2004, p.33, apud, RUIZ, 2014, pp.266-267):

O campo dos direitos sociais [...] está em contínuo movimento: assim como as demandas de proteção social nasceram com a revolução industrial, é provável que o rápido desenvolvimento técnico e econômico traga consigo novas demandas, que hoje não somos capazes nem de prever. A Declaração Universal representa a consciência histórica que a humanidade tem dos próprios valores fundamentais na segunda metade do século XX. É uma síntese do passado e uma inspiração para o futuro: mas suas tábuas não foram gravadas de uma vez para sempre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se iniciou com o objetivo de encontrar uma maneira de discutir sobre os direitos humanos nas aulas de história, uma vez que nos últimos anos vimos diversos casos de violação dos direitos humanos, além do crescimento de discursos antidemocráticos, de intolerância religiosa e racial e esses temas, mesmo sendo cotidianos, mesmo tendo grande relevância, não eram abordados em sala de aula por diversos motivos.

Em decorrência disso, no capítulo I, demonstramos a importância de se trabalhar com os direitos humanos nas aulas de história, pois além de ser uma disciplina que ensina o respeito pela diferença, desenvolvendo uma consciência histórica mais humanista, possibilita problematizar e desnaturalizar atitudes e comportamentos prejudiciais à democracia.

Demonstramos também que para trabalhar com direitos humanos nas aulas de história não era necessário criar um novo conteúdo e nem uma nova disciplina, bastando que coloquemos em prática o que já é preconizado por diversos documentos como o Parâmetro Curricular Nacional, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, dentre outros.

Ainda no capítulo I, problematizamos o currículo eurocêntrico para tentarmos construir uma cultura do reconhecimento que supere o etnocentrismo. Na busca desse objetivo foi proposta uma sequência didática em função das aulas tradicionais não estarem despertando o interesse dos alunos e nem sendo efetivas na formação de alunos comprometidos com os direitos humanos.

A proposta é que na sequência didática o aluno tenha um papel mais ativo na construção do conhecimento, para que possa debater, refletir e argumentar sobre os conteúdos, problematizando o tempo presente e desnaturalizando a realidade em sua volta. A sequência didática tem como objetivo tornar as aulas de história mais significativas e mais interessantes.

No capítulo II, trabalhamos com o conceito de Consciência Histórica, segundo o historiador alemão Jörn Rüsen e de que forma os alunos poderiam mudar o seu comportamento a partir do aprendizado e da formação histórica. Segundo Rüsen, quanto mais desenvolvida a capacidade de dar sentido à história, e a própria consciência histórica, melhor esse aluno se orientara no mundo.

Dessa forma, ao problematizar, nas aulas de história, temas do cotidiano, os alunos se posicionaram de forma mais crítica, atuando como sujeitos históricos na transformação da realidade e da sociedade em que vivemos. Do contrário, ao não desenvolver satisfatoriamente a sua consciência histórica, o aluno ficaria “a reboque da história”, não tendo condições de problematizar, de argumentar e de transformar a sua realidade.

Trouxemos para a discussão o conceito de aprendizado histórico e como ele atua no desenvolvimento de uma consciência histórica mais humanista, através do reconhecimento do outro, o que Rüsen chamou de “Compreensão Mútua” e as professoras Aída Monteiro e Selma Garrido Pimenta, chamaram de “Perspectiva Intercultural”.

Falamos ainda das constituições históricas de sentido que, segundo Rüsen, devem ser construídas baseadas na igualdade e na tolerância, pois só assim seria possível uma coexistência política e o reconhecimento da diferença cultural de maneira recíproca entre as pessoas.

No capítulo 3, fizemos um breve histórico dos direitos humanos com o objetivo de historicizar os direitos humanos e entender o processo de criação e reconhecimento desses direitos. Para isso, foi necessário fazer um recorte temporal, uma vez que seria impossível investigar em toda a história da humanidade vestígios da gênese dos direitos humanos. O recorte temporal foi do século XVIII ao XXI onde investigamos o surgimento da expressão “Direitos Humanos” e alguns documentos que inspiraram os direitos humanos que hoje estão positivados nas Constituições de diversos países pelo mundo, inclusive na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

No capítulo 4, preparamos uma sequência didática tendo como sugestão a didática da história proposta por Jörn Rüsen e seguindo os princípios da educação em direitos humanos apresentadas por Aída Monteiro e Selma Garrido Pimenta, pelo professor Abrahan Magdenzo e pela professora Susana Sacavino.

O resultado foi uma sequência didática composta por seis tempos de aula, onde os alunos tiveram a oportunidade de conhecer os direitos humanos, debater e argumentar sobre eles e desenvolver as competências e habilidades de um cidadão ativo a partir de uma perspectiva intercultural.

Aplicamos a sequência didática em três turmas diferentes e destacamos alguns fatos que observamos durante as aulas: A grande maioria dos alunos se envolveu na

atividade, demonstrando grande interesse em aprender, em ouvir a opinião dos colegas e o debate fez com que mesmo aqueles alunos que quase não se manifestam durante as aulas dessem opiniões e argumentassem sobre os temas propostos.

Apesar de percebermos pelas avaliações diagnósticas que muitos alunos têm um conhecimento limitado sobre os direitos humanos e que alguns têm uma visão preconceituosa a respeito desses direitos, foi possível, através dessa sequência didática, que a compreensão acerca dos direitos humanos fosse transformada, num processo de transformação parecido com o que Rüsen chamou de um modelo de consciência histórica mais refletivo - que é a forma tradicional de pensamento - para um modelo mais reflexivo, onde o aluno toma um posicionamento mais consciente em relação a experiência do passado.

Com o desenvolvimento da sequência didática os alunos perceberam também as consequências da violação desses direitos e conseguiram associar a importância dos direitos humanos para a preservação da democracia, o que nos leva a acreditar que essa experiência de educação em direitos humanos vai ser muito importante e enriquecedora para os nossos alunos.

Assim, espero que um dia, seguindo o “princípio da integração”, as escolas incorporem a educação em direitos humanos em seus projetos políticos-pedagógicos, fazendo com que esse assunto seja tratado no dia a dia dos alunos. Dessa maneira, de repente encontremos menos dificuldade em responder a pergunta que fiz no início desse trabalho: que História é essa digna de ser ensinada?

REFERÊNCIAS

Bibliografia:

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. **Em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma conversa com historiadores.** *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, 21(41), jan./jun., 2008.

ABUD, Katia Maria. **Manter e renovar o ensino de História.** In: SILVA, Marcos. (Org.) *História: Que ensino é esse?* – Campinas, SP: Papirus, 2013.

ALECRIM, Michel. Os justiceiros da zona sul. **Isto é**, Rio de Janeiro, 07 fev 2014. Disponível em: <https://istoe.com.br/347007_OS+JUSTICEIROS+DA+ZONA+SUL/>. Acesso em: 05 out 2018.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses.** 2011, p.247. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05072011-150223/pt-br.php>>. Acesso em: 05.out.2017.

ARAÚJO, Glauco. Tatuador é preso por tortura após escrever ‘eu sou ladrão e vacilão’ na testa de adolescente no ABC. **G1**. São Paulo, 11 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.conesulemfoco.com.br/2017/06/11/tatuador-e-preso-por-tortura-apos-escrever-eu-sou-ladrao-e-vacilao-na-testa-de-adolescente-no-abc/>>. Acesso em: 09 out. 2018

BARCA, Isabel. **Educação Histórica: uma nova área de investigação?** In: ARIAS NETO, Miguel (Org.) *Dez anos de pesquisa em ensino de história*. Londrina, PR: AtritoArt, 2005. p.15-25.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani, CERRI, Luis Fernando. **O ensino da história a partir da teoria de Jörn Rüsen.** Seminário de Pesquisa Histórica do PPE. Maringá, 2011.

BERGMANN, Klaus. **A História na reflexão didática.** In: *Revista Brasileira de História*. v9. nº19. pp.29-42. São Paulo, set. 1989/fev.1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 05 out 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf> Acesso em: 08 out. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base.** – Brasília, DF : Inep, 2015. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>> Acesso em: 05 out 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 05 out 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico] : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nºs 1/1992 a 95/2016, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/1994. – 51. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. – (Série textos básicos ; n. 139 PDF) Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>> Acesso em: 10 out 2018.

BRASIL. [Leis,etc.] Constituição Federal: Legislação complementar/ (organização, editora jurídica da Editora] Barueri, SP: Manole, 2004)

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** Brasília, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2012.** Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

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

BRASIL, **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - rev. e atual. - Brasília : SDH/PR, 2010

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

BORGES, Rafael Gonçalves. **Didática da História e ciência da Educação: problematizações para a formação de professores**. In: Lócus:Revista de História. v.2, n.22, p. 375-392 – Juiz de Fora, 2016.

BUSTAMANTE, Luíza. Em nome de Jesus, bandidos destroem terreiro no Rio. **Veja**, Rio de Janeiro, 08 out 2017. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/brasil/em-nome-de-jesus-bandidos-destroem-terreiro-no-rio/> > Acesso em: 08 out 2017.

CANTARINO, Carolina. **Racismo influencia desempenho escolar**. Ciência e Cultura, São Paulo, v.59, n.2, jun. 2007. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a05v59n2.pdf> > Acesso em: 08 out. 2018.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTILHO, Ricardo. **Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2016.

CERRI, Luis Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. In: Revista de História Regional. 6(2): 93-112, Inverno, 2001.

CERRI, Luis Fernando. **A proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: A história do ensino de história e didática da história**. In: Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Ana Maria F.C Monteiro, Arlete Medeiros Gasparello, Marcelo de Souza Magalhães, organizadores. – Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

CHACON, Beatriz da Costa Pan. **Múltiplos abismos, poucos ecos**. In: SILVA, Marcos. (Org.) História: Que ensino é esse? – Campinas, SP: Papirus, 2013.

COELHO, Mauro Cezar. **Moral da História: A representação do índio em livros didáticos**. In: SILVA, Marcos. (Org.) História: Que ensino é esse? – Campinas, SP: Papirus, 2013.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 11.ed. –São Paulo: Saraiva, 2017.

CUNHA, José Ricardo. **Direitos Humanos, Poder Judiciário e Sociedade**. Organização José Ricardo Cunha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DIAS, Paulo Eduardo; RAMOS, Maria Vitória. Jovem que teve testa tatuada arruma emprego e sonha em ser terapeuta. **Ponte Jornalismo**, São Paulo, 07 março 2018. Disponível em: <<https://ponte.org/jovem-que-teve-testa-tatuada-arruma-emprego-e-sonha-em-ser-terapeuta/>> Acesso em: 08 outubro 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **A História na Educação Básica: Conteúdos, Abordagens e Metodologias**. UFU, 2010 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7168-3-4-historia-educacao-basica-selva/file> Acesso em: 17 de jan. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf> Acesso em: 20 de Dez. 2018.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GAGO, Marília. **Consciência Histórica e narrativa no ensino de história: Lições da História? Ideias de professores e alunos de Portugal**. In: Revista História Hoje, v. 5, nº 9, p. 76-93 – 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239> Acesso em: 17 de jan. 2017.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Encontros de saberes: As disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor**. In: Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Ana Maria F.C Monteiro, Arlete Medeiros Gasparello, Marcelo de Souza Magalhães, organizadores. – Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

GUIMARÃES, SELVA. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª Ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história** / Lynn Hunt ; tradução Rosaura Eichenberg.— São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KAMIMURA, Akemi. et al. **Direitos Humanos e vida cotidiana**. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.

LEAL, Fernanda de Moura. **Educação histórica e as contribuições de Jörn Rüsen**. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho, 2011.

LEAL, Fernanda de Moura. **Didática da história e imagens: reflexões em torno da consciência histórica em visualidades formativas** [manuscrito] / Fernanda de Moura Leal. - 2013.

LEE, Peter. **Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica**. In: Barca, Isabel. Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África: actas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2008,p.11-32.

LE MOS, Marcela. Polícia do Rio indicia 10 traficantes por ataques a templos de religião africana. **UOL**, Rio de Janeiro, 14 set 2017. Disponível em:< <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/09/14/policia-do-rio-indicia-10-trafficantes-por-ataques-a-templos-de-religiao-africana.htm>>. Acesso em: 08 out 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ªEd. Goiânia: Ed,Alternativa, 2004.

MARTINS, Estevão de Resende.**Historicidade e consciência histórica**. In: RÜSEN, Jörn. Jörn Rüsen e o ensino de história/ Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Resende Martins. Curitiba: Ed.UFPR,2011.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **Jovens Incluídos, consciência histórica e vazios pedagógicos: um estudo de caso**. Curitiba: mimeografado, 2002. Dissertação apresentada à UFPR, em 2002.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático**. Curitiba: 2002. Dissertação apresentada à UFPR, em 2005.

MONTEIRO, Aida. PIMENTA, Selma Garrido (Apres.). **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. -1.ed. –São Paulo: Cortez,2013

NETO, Dirceu Marchini. **A Constituição Brasileira de 1988 e os Direitos Humanos: garantias fundamentais e políticas de memória**. IN: Revista Científica FacMais, Volume. II, Número 1. Ano 2012/2º Semestre. ISSN 2238-8427.(pp.81-96) Disponível em: <http://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2012/10/6.A-Constitui%C3%A7%C3%A3o-Brasileira-de-1988-e-os-Direitos-Humanos-Dirceu-Marchini1.pdf> Acesso: Acesso em: 16 de ago. 2018.

O DIA. Atacado por ‘justiceiros’ na zona sul, jovem é espancado e preso a poste. Rio de Janeiro, 03 fev 2014. Disponível em:<https://odia.ig.com.br/_conteudo/noticia/rio-de-janeiro/2014-02-03/atacado-por-justiceiros-na-zona-sul-jovem-e-espancado-e-preso-a-poste.html>. Acesso em: 01 out 2018.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa, no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA,Thiago Augusto Divardim de. Diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen: a consciência histórica crítico-genética como possibilidade para o ensino de história.

OLIVEIRA,Thiago Augusto Divardim de. Diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen na perspectiva da praxis: possibilidades para a contraposição do debate das competências. Apresentado no XXVII Simpósio Nacional de História, junho de 2013. Disponível em: <
http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364949951_ARQUIVO_ThiagoDivardimANPUH2013completo.pdf> Acesso em: 19 jun 2018.

OLIVEIRA,Thiago Augusto Divardim de. Protonarrativas e possibilidades de intervenção: Práxis e educação histórica em um estudo no IFPR. In: História e Diversidade [recurso eletrônico] / Revista do Departamento de História. Cáceres: UNEMAT Editora. Vol. 4, nº. 1, (2014) . 192 p. Disponível em: <http://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/download/35/15> Acesso em: 01 out. 2017

OLIVEIRA,Thiago Augusto Divardim, SANTOS, Maria Auxiliadora Moreira dos. **A intervenção do professor e a educação histórica na perspectiva da práxis: Um estudo realizado no IFPR campus Curitiba**. In: Revista do Lhist, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **“Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história.** In: *Revista História*. Hoje, v. 1, nº 1, p. 111-128 – 2012.

PEREIRA, Amilcar A. e LIMA, Thayara S. de **"Isso não é História? Professores de História no Rio de Janeiro entre perspectivas e narrativas nacionais e locais sobre História e Cultura Afro-Brasileiras"**. In GABRIEL, Carmen T.; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus L.B. (Orgs.) *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013. (Capítulo 1.2, pp.83-108)

PINSKY, Carla Bassanezi (org.) **Novos Temas nas Aulas de História.** 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.

PIRES, Breiller. Grêmio e Aranha uma história de racismo perverso e continuado. **El País**, São Paulo, 18 jul 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/17/deportes/1500309484_868649.html>. Acesso em: 08 out 2018.

REVISTA FÓRUM. Marca de menino tatuado na testa ainda não saiu, um ano após o início da remoção. Brasil, 24 jul 2018. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/marca-de-menino-tatuado-na-testa-ainda-nao-saiu-um-ano-apos-inicio-da-remocao/>> Acesso em: 08 out 2018

REVISTA VEJA. Polícia apura ação de justiceiros na zona sul do Rio. Rio de Janeiro, 22 set 2015. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/politica/policia-apura-acao-de-justiceiros-na-zona-sul-do-rio/>>. Acesso em: 05 out 2018.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei nº1609/2008. Dispõe sobre a criação da Delegacia de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância – DECRADI. RJ, 10 jun. 2008. Disponível em: <http://www2.alerj.rj.gov.br/lotus_notes/default.asp?id=59&url=L3NjcHJvMDcxMS5uc2YvZTAwYTdjM2M4NjUyYjY5YTgzMjU2Y2NhMDA2NDZlZTUvNzk3OTg0ODQyYzRiY2MwODgzMjU3NDY0MDA2Y2UyZDg/T3BlbkRvY3VtZW50>. Acesso em: 09 out. 2018.

RUIZ, Jefferson Lee de Souza. **Direitos humanos e concepções contemporâneas.** – São Paulo: Cortez, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Trad. Estevão Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** In: Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v1, n2, p. 7 -16, jul.–dez. 2006.
RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Editora UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história.** Revista história da historiografia. Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), nº 02, p. 163-209, março 2009.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de História.** (Org. Maria Auxiliadora Schimidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido. Orientações entre o ontem e o amanhã.** Tradução Nélcio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SACRISTAN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO. Diário de Justiça do Estado de São Paulo. Informações do processo 0001217-29.2017.8.26.0537. Disponível em: <
<https://www.escavador.com/processos/51744681/processo-0001217-2920178260537-do-diario-de-justica-do-estado-de-sao-paulo>> Acesso em: 08 out 2018.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica.** In: Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Ana Maria F.C Monteiro, Arlete Medeiros Gasparello, Marcelo de Souza Magalhães, organizadores. – Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. **Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área de educação histórica.** In: RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de História.** (Org. Maria Auxiliadora Schimidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2011. (p.15-16).

SILVA, Giovani José da. MEIRELES, Marinelma Costa. **Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos.** In *Crítica Histórica*. V. 8, nº15, Julho de 2017.

TONET, Ivo. **Cidadão ou homem livre?** Disponível em: <
http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/cidadao_ou_homem_livre.pdf> Acesso em:
02 de abr. 2018

TREVISAN, Maria Carolina. Punição ao Grêmio é histórica, mas não basta. **Ponte Jornalismo**, São Paulo, 06 set 2014. Disponível em:
<https://www.geledes.org.br/punicao-ao-gremio-e-historica-mas-nao-basta/> Acesso em:
05 out 2018.

ANEXOS - MATERIAL PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.**AULA 1**

ROTEIRO.....	180
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	181
PASTA FICHA DIREITO.....	183
PASTA FICHA IMAGEM.....	192

AULA 2

ROTEIRO.....	201
CASO 1.....	202
CASO 2.....	211
CASO 3.....	218
CASO 4.....	226
CASO 5.....	234

AULA 3

ROTEIRO.....	241
LINKS DOS VÍDEOS DA AULA 3.....	242

ROTEIRO	
AULA 1	1º TEMPO: • Exposição sobre o que é uma sequência didática. • Realização da avaliação diagnóstica contendo três questões de múltipla escolha ou três questões discursivas sobre direitos humanos. • Leitura das “Fichas Direito” e discussão sobre os direitos humanos.
	2º TEMPO: • Análise e descrição das “Fichas Imagem”. • Associação dos casos descritos nas “Fichas Imagem” com os direitos que elas violam, conforme as “Fichas Direito”. • Exposição didática sobre a história dos direitos humanos.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA (DISCURSIVA)

1 – Para você o que significa a expressão “Direitos Humanos”?

2 - Em 2017, um jovem de 17 anos, acusado de roubar uma bicicleta, foi pego por alguns homens que tatuaram na sua testa a frase “Eu sou ladrão e vacilão”. Em sua opinião este procedimento foi correto ou incorreto? Justifique.

3- Até a Idade Moderna foi comum a utilização da tortura para obter a confissão dos réus nos julgamentos. Nos dias de hoje ainda existem muitas denúncias dessas práticas. No filme “Tropa de Elite” existe uma cena em que os policiais torturaram um jovem para que ele confessasse onde se encontravam os criminosos da comunidade em que ele morava. O jovem acaba confessando e os policiais conseguem chegar ao criminoso. O que você pensa deste procedimento?

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA (MÚLTIPLA ESCOLHA)

1 – Para você o que significa a expressão “Direitos Humanos”?

- (I) Um grupo de pessoas que protegem os menores infratores e os criminosos quando eles são presos pela polícia.
- (J) Um conjunto de leis que, na maioria das vezes, servem para proteger os “bandidos” e para acusarem os policiais.
- (K) Um conjunto de leis que visam proteger e garantir a igualdade, a liberdade, a democracia, a vida, dentre outros direitos.
- (L) São todos os direitos que se relacionam com os seres humanos, excluindo, portanto, o direito dos animais, os direitos ambientais, dentre outros.

2 - Em 2017, um jovem de 17 anos, acusado de roubar uma bicicleta, foi pego por alguns homens que tatuaram na sua testa a frase “Eu sou ladrão e vacilão”. Em sua opinião este procedimento:

- (I) Foi correto, pois ele nunca mais irá roubar uma bicicleta.
- (J) Foi correto, pois já que o Estado não nos oferece segurança, nós teremos que começar a fazer justiça por nossa conta.
- (K) Não foi correto, pois esta atitude viola os direitos humanos e o procedimento legal de julgamento no Brasil.
- (L) Não foi correto, mas pode ajudar a diminuir a violência, pois as pessoas vão pensar duas vezes antes de roubar.

3- Até a Idade Moderna foi comum a utilização da tortura para obter a confissão dos réus nos julgamentos. Nos dias de hoje ainda existem muitas denúncias dessas práticas. No filme “Tropa de Elite” existe uma cena em que os policiais torturaram um jovem para que ele confessasse onde se encontravam os criminosos da comunidade em que ele morava. O jovem acaba confessando e os policiais conseguem chegar ao criminoso. O que você pensa deste procedimento?

- (I) Errado, pois não se deve entregar ninguém, principalmente quando se mora em comunidade.
- (J) Correto, pois utilizando a lógica de que “os fins justificam os meios”, cabe a prática da tortura para capturar um criminoso procurado.
- (K) A tortura só deve ser admitida se for aceita pela lei e realizada por policiais ou agentes públicos visando proteger a sociedade.
- (L) A tortura não deve ser utilizada em hipótese alguma, por violar os direitos humanos.

“FICHA DIREITO”:

CONSTITUIÇÃO FEDERAL¹⁸

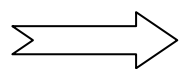
[...]Existe um conjunto de leis, que podem ser federais, estaduais e municipais, mas a lei mais importante é a Constituição Federal, pois nela estão consagrados os direitos e garantias individuais, como o direito à liberdade e à igualdade, sem discriminação de raça, cor, sexo ou idade. Nenhuma lei pode contrariar a Constituição Federal e ela está acima de todos os cidadãos e cidadãs.

¹⁸ Fonte: MACEDO, Madu. Constituição em miúdos, 2015, p.6

ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO¹⁹

O Estado democrático de direito é um conceito que designa qualquer Estado que se aplica a garantir o respeito das liberdades civis, ou seja, o respeito pelos direitos humanos e pelas garantias fundamentais, através do estabelecimento de uma proteção jurídica.[...]A lei [...]devendo assim por todos ser respeitada, não importando a sua condição, implicando finalmente a ideia de Estado de Direito. [...]

¹⁹ Disponível em: <http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10143>
Acesso em 01 de out 2018.



<i>Constituição Federal</i>		<i>Artigos</i>
Princípios Fundamentais		1º ao 4º
Direitos e Garantias Fundamentais		5º ao 17º
Organização	do Estado	18º ao 43º
	dos Poderes	44º ao 135º
Defesa do Estado e das Instituições Democráticas		136º ao 144º
Tributos e Orçamento		145º ao 169º
Ordem	Econômica	170º ao 192º
	Social	193º ao 232º
Disposições	Gerais	233º ao 250º
	Transitórias - ADCT	1º ao 97º

Fonte: <<http://m.sabedoriapolitica.com.br/ci%C3%A2ncia-politica/poder-e-soberania/constituicao-federal/>> Acesso em: 01 nov 2018

ARTIGO

→ Art. 12. Todo imóvel rural deve manter área com cobertura de vegetação nativa, a título de Reserva Legal, sem prejuízo da aplicação das normas sobre as Áreas de Preservação Permanente, observados os seguintes percentuais mínimos em relação à área do imóvel:

INCISO

→ I - localizado na Amazônia Legal:

ALÍNEAS

- a) 80% (oitenta por cento), no imóvel situado em área de florestas;
- b) 35% (trinta e cinco por cento), no imóvel situado em área de cerrado;
- c) 20% (vinte por cento), no imóvel situado em área de campos gerais;

II - localizado nas demais regiões do País: 20% (vinte por cento).

PARÁGRAFOS

→ § 1º Em caso de fracionamento do imóvel rural, a qualquer título, inclusive para assentamentos pelo Programa de Reforma Agrária, será considerada, para fins do disposto do caput, a área do imóvel antes do fracionamento.

§ 2º O percentual de Reserva Legal em imóvel situado em área de formações florestais, de cerrado ou de campos gerais na Amazônia Legal será definido considerando separadamente os índices contidos nas alíneas a, b e c do inciso I do caput.

§ 3º Após a implantação do CAR, a supressão de novas áreas de floresta ou outras formas de vegetação nativa apenas será autorizada pelo órgão ambiental estadual integrante do Sisnama se o imóvel estiver inserido no mencionado cadastro, ressalvado o previsto no art. 30.

§ 4º Nos casos da alínea a do inciso I, o poder público poderá reduzir a Reserva Legal para até 50% (cinquenta por cento), para fins de recomposição, quando o Município tiver mais de 50% (cinquenta por cento) da área ocupada por unidades de conservação da natureza de domínio público e por terras indígenas homologadas.

Fonte: < <http://expedicaovida.com.br/wp-content/uploads/2012/09/Estrutura-b%C3%A1sica-textos-legais.png> > Acesso em: 15 nov.2017

TÍTULO II Dos Direitos e Garantias Fundamentais
CAPÍTULO I Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

III – ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

XLVII – não haverá penas:

- a) de morte, salvo em caso de guerra declarada, nos termos do art. 84, XIX;
- b) de caráter perpétuo;
- c) de trabalhos forçados;
- d) de banimento;
- e) cruéis;

XLIX – é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral;

Fonte: BRASIL. [Leis, etc.] Constituição Federal: Legislação complementar/ (organização, editora jurídica da Editora] Barueri, SP: Manole, 2004)

TÍTULO II Dos Direitos e Garantias Fundamentais
CAPÍTULO I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

LIII – ninguém será processado nem sentenciado senão pela autoridade competente;

LIV – ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal;

LVII – ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória;

Fonte: BRASIL. [Leis, etc.] Constituição Federal: Legislação complementar/ (organização, editora jurídica da Editora] Barueri, SP: Manole, 2004)

TÍTULO II Dos Direitos e Garantias Fundamentais
CAPÍTULO I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

XLI – a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

Fonte: BRASIL. [Leis,etc.] Constituição Federal: Legislação complementar/ (organização, editora jurídica da Editora] Barueri, SP: Manole, 2004)

TÍTULO II Dos Direitos e Garantias Fundamentais
CAPÍTULO I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

LEI Nº 9.459, DE 13 DE MAIO DE 1997.

"Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional."

"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 fins 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.

VOCÊ SABE A DIFERENÇA?

Racismo: crime previsto na Lei n. 7.716/1989, implica conduta discriminatória dirigida a determinado grupo. Considerado mais grave pelo legislador, é imprescritível e inafiançável.

Injúria racial: tipificada no artigo 140, § 3º, do Código Penal Brasileiro, consiste em ofender a honra de alguém com a utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem.



fb.com/cnj.official
Imagem da internet.²⁰

Artigo 140, §3º do Código Penal Brasileiro:

Art. 140 - Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro:

§ 3o Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência.

Pena - reclusão de um a três anos e multa.

²⁰ Disponível em: <<http://jpreliquias.blogspot.com/2016/01/racismo-ou-injuria-racial.html>>

“FICHA IMAGEM”:

Fonte: Imagem da internet²¹

²¹ Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/09/torcedora-racista-gremio-diz-que-intencao-nao-era-ofender.html>>



Fonte: Imagem da internet²²

²² Disponível em:
<http://1.bp.blogspot.com/_2DS0lZgNroc/TMBv5THBN1I/AAAAAAAAAHcM/x47xHFuBLqc/s1600/tropa-elite-2g.jpg>

Sétimo terreiro é depredado em Nova Iguaçu nos últimos meses

Secretaria Estadual de Direitos Humanos acompanha casos e pede que denúncias sejam registradas por telefone

07/09/2017 19:07:51 - ATUALIZADA ÀS 07/09/2017 19:39:57
O DIA

Rio - Nos últimos meses, Nova Iguaçu registrou sete depredações a terreiros de religiões de matrizes afro-brasileiras. O último caso de intolerância religiosa no município da Baixada Fluminense aconteceu nesta quinta-feira, no barracão Ilê Asé Togun Jobi. Fotos enviadas ao **WhatsApp do DIA (98762-8248)** mostram a destruição do local, que teve imagens, móveis, objetos religiosos, instrumentos e artigos destruídos.

Rio - Nos últimos meses, Nova Iguaçu registrou sete depredações a terreiros de religiões de matrizes afro-brasileiras. O último caso de intolerância religiosa no município da Baixada Fluminense aconteceu nesta quinta-feira, no barracão Ilê Asé Togun Jobi. Fotos enviadas [...] mostram a destruição do local, que teve imagens, móveis, objetos religiosos, instrumentos e artigos destruídos.

A Secretaria Estadual de Direitos Humanos (SDH) informou que outras seis denúncias foram feitas na última semana. O município tem o maior número de centros de religiões afro-brasileiras na Baixada, com 253 locais registrados.

Discriminação

Segundo informou o secretário, os casos de intolerância religiosa, por exemplo, aumentaram quase 40% este ano, em comparação ao ano passado. Na primeira semana de agosto, a secretaria recebeu, em cinco dias, 15 denúncias de casos de intolerância religiosa.

Fonte: Imagem da internet²³

²³ https://odia.ig.com.br/_conteudo/rio-de-janeiro/2017-09-07/setimo-terreiro-e-depredado-em-nova-iguacu-nos-ultimos-meses.html

16/06/2015 12h56 - Atualizado em 16/06/2015 15h58

Menina vítima de intolerância religiosa diz que vai ser difícil esquecer pedrada

Criança é do candomblé e foi agredida na saída do culto.
Avó iniciou campanha na internet e recebeu apoio de amigos.

A marca da violência está na cabeça da menina de 11 anos que foi agredida no Subúrbio do Rio por intolerância religiosa, mas esta não é a maior cicatriz. “Achei que ia morrer. Eu sei que vai ser difícil. Toda vez que eu fecho o olho eu vejo tudo de novo. Isso vai ser difícil de tirar da memória”, afirmou Kailane Campos, que é candomblecista e foi apedrejada na saída de um culto. [...] A garota foi agredida no último domingo (14) e, segundo a avó, que é mãe de santo, todos estavam vestidos de branco, porque tinham acabado de sair do culto. Eles caminhavam para casa, na Vila da Penha, quando dois homens começaram a insultar o grupo. Um deles jogou uma pedra, que bateu num poste e depois atingiu a menina. “O que chamou a atenção foi que eles começaram a levantar a Bíblia e a chamar todo mundo de ‘diabo’, ‘vai para o inferno’, ‘Jesus está voltando’”, afirmou a avó da menina, Káthia Marinho.

Na delegacia, o caso foi registrado como preconceito de raça, cor, etnia ou religião e também como lesão corporal, provocada por pedrada. Os agressores fugiram num ônibus que passava pela Avenida Meriti, no mesmo bairro. A polícia, agora, busca imagens das câmeras de segurança do veículo para tentar identificar os dois homens.

Fonte: Imagem da internet²⁴

²⁴ Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>



Fonte: Imagem da internet²⁵

²⁵Disponível em: < <https://andradetalis.wordpress.com/2014/02/10/depois-de-presos-a-um-poste-por-uma-trava-de-bicicleta-cortaram-a-orelha-do-menino-do-rio/>>



Fonte: Imagem da internet²⁶

²⁶ Disponível em:< <http://awure.jor.br/home/setimo-terreiro-e-depredado-em-nova-iguacu-nos-ultimos-meses/>>



Fonte: Imagem da internet²⁷

²⁷ Disponível em: < <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>>



Fonte: Imagem da internet.²⁸

²⁸ Disponível em: <<https://tecnologia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/07/07/policia-identifica-adolescente-que-postou-comentarios-ofensivos-contramaju.htm>> Acesso em: 01 de out 2018.



Familiares procuraram a polícia depois de receber o vídeo em que o jovem de 17 anos aparece sendo tatuado. Ele está desaparecido desde 31 de maio.

O tatuador Ronildo Moreira de Araújo, 29 anos, e o vizinho Maycon Wesley Carvalho dos Reis, 27 anos, foram presos em flagrante por tortura, na noite desta sexta-feira (9), no Centro de São Bernardo do Campo. Eles são responsáveis por tatuar a inscrição "eu sou ladrão e vacilão" na testa de um adolescente de 17 anos. O crime, segundo informações da polícia, foi cometido na manhã desta sexta-feira.

Fonte: ARAÚJO, Glauco. Tatuador é preso por tortura após escrever 'eu sou ladrão e vacilão' na testa de adolescente no ABC. **G1**. São Paulo, 11 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.conesulemfoco.com.br/2017/06/11/tatuador-e-preso-por-tortura-apos-escrever-eu-sou-ladrao-e-vacilao-na-testa-de-adolescente-no-abc/>>. Acesso em: 09 out. 2018

ROTEIRO	
AULA 2	1º TEMPO Exposição didática sobre os direitos humanos consagrados na Constituição Federal de 1988, dando ênfase aos que serão trabalhados na aula: Artigo 5º, Inciso III – Sobre a proibição da tortura. Artigo 5º , Inciso VI – Sobre a liberdade religiosa. Artigo 5º, Inciso XLII – Sobre o racismo. Artigo 5º, Inciso LIV –Sobre o devido processo legal.
	2º TEMPO Os alunos receberão uma pasta contendo fontes sobre casos concretos de violação dos direitos humanos. Após analisarem os casos, os grupos deverão responder algumas perguntas que serão propostas.

PASTA - GRUPO 1

O CASO DO JOVEM TATUADO NA TESTA

Tipo: Ação Penal - Procedimento Ordinário - Crimes de Tortura
 EDITAL DE INTIMAÇÃO DE ADVOGADOS - RELAÇÃO Nº
 0035/2018

Vistos. RONILDO MOREIRA DE ARAUJO e MAYCON WESLEY CARVALHO DOS REIS, qualificados nos autos, foram denunciados e processados como incurso no artigo 129, §2º, inciso IV, do Código Penal, porque no dia 09 de junho de 2017, por volta das 10h15min, na Rua Jurubatuba, nº 1730, Centro, nesta cidade e Comarca de São Bernardo do Campo, agindo em concurso e com unidade de propósitos entre si, ofenderam a integridade corporal de Ruan Rocha da Silva, adolescente com 17 anos de idade, causando-lhe as lesões corporais de natureza gravíssima descritas no laudo pericial juntado a págs.227/228. Consta ainda da denúncia que, sob as mesmas circunstâncias de tempo e lugar, RONILDO MOREIRA DE ARAUJO e MAYCON WESLEY CARVALHO DOS REIS, agindo em concurso e com unidade de propósitos entre si, constrangeram Ruan Rocha da Silva, adolescente com 17 anos de idade, mediante violência e grave ameaça

pela decadência). Segundo o apurado, na data dos fatos a vítima Ruan, após fazer uso de substância entorpecente, ingressou no local de residência dos acusados, uma pensão, e mexeu em uma bicicleta ali estacionada. Neste momento, RONILDO abordou o adolescente e, presumindo que ele tentara subtrair aquele bem pertencente a outro morador do local, pretendendo reprimi-lo por tal ato, segurou seus braços, amarrrou suas mãos e pés e, juntamente com MAYCON, arrastou-o para o interior de um cômodo. Ato contínuo, os acusados confabularam e resolveram tatuar a vítima, a fim de puni-la pela tentativa de furto, escolhendo sua testa local de extrema sensibilidade para lhe marcar com os dizeres EU SOU LADRÃO E VACILÃO. Tal conduta dos réus, não bastasse a dor provocada na vítima, causou-lhe lesões corporais de natureza gravíssima, resultando-lhe uma deformidade permanente, caracterizada por dano estético de certa monta, visível e que provoca impressão vexatória, conforme fotografia de pág.60 e laudo de exame de corpo de delito juntado a págs. 227/228. Após a tatuagem, os acusados ainda cortaram o cabelo da vítima, a fim de que ela não pudesse esconder aquelas marcas com sua franja. Ainda, nas mesmas circunstâncias

acima descritas, os réus constrangeram a vítima, mediante violência, grave ameaça e depois de lhe haver reduzido a capacidade de resistência, a fazer o que a lei não manda, obrigando-a gravar dois vídeos filmados por RONILDO, em que foi coagida a confessar a prática do furto e admitir ser um ladrão, conforme os dizeres transcritos em sua testa, bem como a falar que gostou da tatuagem e que merecia o tratamento que recebeu. Os vídeos, inclusive, foram divulgados logo em seguida em diversas redes sociais, submetendo a vítima à condição extremamente vexatória. Por fim, após todo o acima descrito, os acusados ameaçaram a vítima, por palavra e gesto, de causar-lhe mal injusto e grave, ao dizerem que iriam mata-la caso os denunciasse.

Nove meses após ter a testa tatuada com a frase “Eu sou ladrão e vacilão”, o jovem Ruan Rocha, 18 anos, deixou a inquietação de lado e já mostra um sorriso no rosto e planos para o futuro. Neste tempo, ele concordou em passar por um tratamento contra a dependência química e, agora, já pensa em terminar os ensinos Fundamental e Médio e, depois, se matricular em um curso técnico ou universitário na área da saúde. A violência aconteceu em 31 de maio de 2017, quando Ruan era tido por duas pessoas como **suspeito de furtar** uma bicicleta.

Segundo os especialistas que o tratam na clínica, mesmo atingindo a maioria recentemente, o jovem possui uma idade mental entre 12 e 13 anos. Um dos motivos é a baixa condição de recursos durante sua infância, o que exigiu trabalho dobrado dos profissionais nos primeiros meses de internação em Mairiporã, cidade na região metropolitana de São Paulo, a 52 quilômetros da capital.

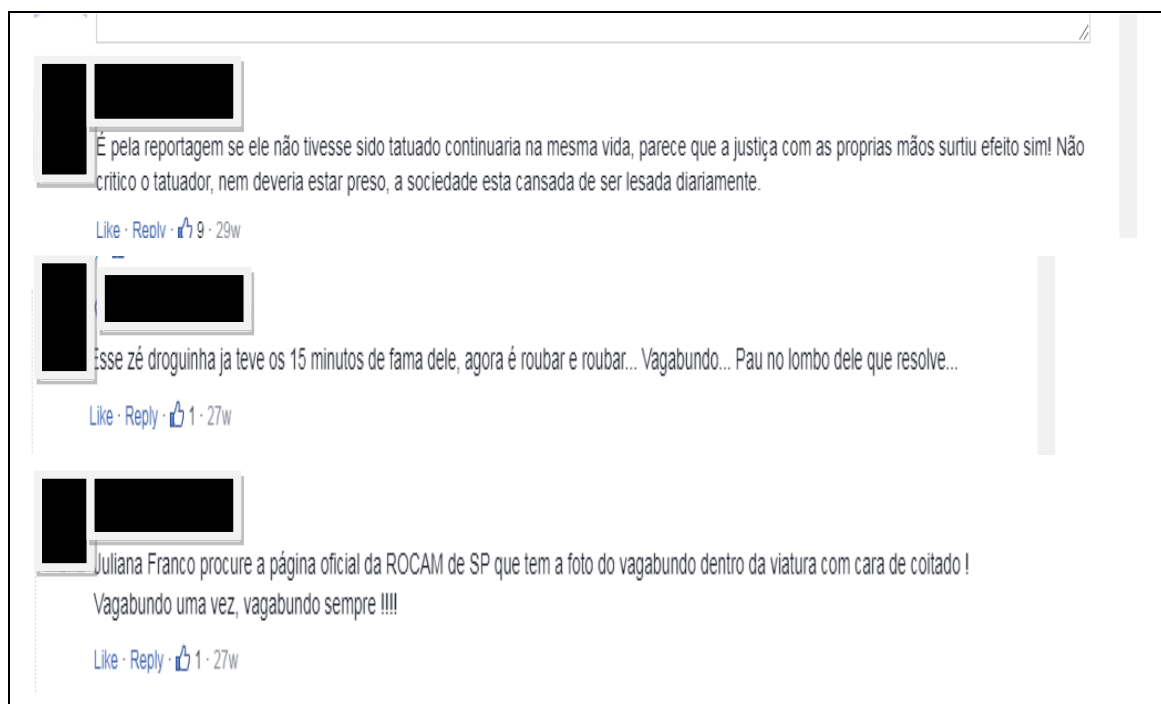
“Eu geralmente andava de cabeça baixa, porque eu era um nada para a sociedade, eu era um noia, um usuário. Hoje, sou compulsivo por ler um livro, por vender as coisas na cantina, no meu trabalho. Na vida sempre precisa ter uma segunda chance”

“Ele começou a ter contato com o mundo agora e essa coisa tem que ser paulatina, de forma progressiva, para que não se perca. O tratamento de dependência química nunca se encerra. O Ruan parou de falar gíria, já não anda gingando, a postura dele mudou, ele está com uma consciência crítica, ele não tinha nenhuma crítica. [Hoje] Ele tem um fluxo de pensamento contínuo, tem planos de futuro. Isso é um espetáculo. Para nós, é um caso extremamente de sucesso”, diz Castillo.

A especialista aponta que a infância com sérias dificuldades financeiras também auxiliou em sua baixa condição cognitiva. “O Ruan teve uma infância muito sofrida, desprovida de recursos primários, até parte de saúde, de educação, uma situação precária de vida. Para uma criança se desenvolver ela precisa dos recursos primários de afeto, de cuidado, de higiene, de alimentação adequada e tudo isso faltou. Então, a gente não pode dizer que ele se desenvolveu como uma criança comum, uma criança normal, o que de certa forma afetou sua parte cognitiva. Se a idade dele hoje é de 18 anos, é como se o mental fosse de uma criança de 12 ou 13 anos, então, consequentemente, ele desenvolveu um hipotético diagnóstico de desvio de conduta”, completa Marcela.



Fonte: DIAS, Paulo Eduardo; RAMOS, Maria Vitória. Jovem que teve testa tatuada arruma emprego e sonha em ser terapeuta. **Ponte Jornalismo**, São Paulo, 07 março 2018. Disponível em: <<https://ponte.org/jovem-que-teve-testa-tatuada-arruma-emprego-e-sonha-em-ser-terapeuta/>> Acesso em: 08 outubro 2018.



Fonte: DIAS, Paulo Eduardo; RAMOS, Maria Vitória. Jovem que teve testa tatuada arruma emprego e sonha em ser terapeuta. **Ponte Jornalismo**, São Paulo, 07 março 2018. Disponível em: <<https://ponte.org/jovem-que-teve-testa-tatuada-arruma-emprego-e-sonha-em-ser-terapeuta/>> Acesso em: 08 outubro 2018.

24 DE JULHO DE 2018, 11H45

Marca de menino tatuado na testa ainda não saiu, um ano após início da remoção

A tortura foi tão profunda que pode deixar marcas permanentes no rosto do jovem



Ruan Rocha, 18 anos, o menino que foi tatuado na testa após tentar furtar uma bicicleta há um ano e um mês, na Grande São Paulo, ainda sofre com as dores impostas pelas sessões de laser e pela indefinição sobre se sua pele deixará de estar marcada. [...] A tortura foi tão profunda que pode deixar marcas permanentes no rosto do jovem. Ruan está internado para se recuperar da dependência química e quer recomeçar a vida.

Em fevereiro deste ano, a Justiça de São Paulo condenou os autores do crime cometido em maio de 2017. O tatuador Maycon Wesley Carvalho dos Reis pegou 3 anos, 4 meses e 15 dias de prisão e o pedreiro Ronildo Moreira de Araújo, 3 anos 9 meses e 7 dias por lesão corporal gravíssima e constrangimento ilegal.

Sobre a situação atual do filho, Vânia Rocha se mostra chateada, mas esperançosa em um final feliz o quanto antes. “É muito ruim. Isso não é bom. É ruim porque não está saindo. Como vai ficar? Vou ver o que pode fazer. Ficar assim não pode”, disse à Ponte.

Fonte: REVISTA FÓRUM. Marca de menino tatuado na testa ainda não saiu, um ano após o início da remoção. Brasil, 24 jul 2018. Disponível em:< <https://www.revistaforum.com.br/marca-de-menino-tatuado-na-testa-ainda-nao-saiu-um-ano-apos-inicio-da-remocao/>> Acesso em: 08 out 2018

TÍTULO II Dos Direitos e Garantias Fundamentais
CAPÍTULO I Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

III – ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

XLVII – não haverá penas:

- a) de morte, salvo em caso de guerra declarada, nos termos do art. 84,XIX;
- b) de caráter perpétuo;
- c) de trabalhos forçados;
- d) de banimento;
- e) cruéis;

XLIX – é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral;

Fonte: BRASIL. [Leis,etc.] Constituição Federal: Legislação complementar/ (organização, editora jurídica da Editora] Barueri, SP: Manole, 2004)

TÍTULO II Dos Direitos e Garantias Fundamentais
CAPÍTULO I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

LIII – ninguém será processado nem sentenciado senão pela autoridade competente;

LIV – ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal;

LVII – ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória;

Fonte: BRASIL. [Leis, etc.] Constituição Federal: Legislação complementar/ (organização, editora jurídica da Editora] Barueri, SP: Manole, 2004)

(Questões propostas para serem respondidas no segundo tempo da aula 2)

1º Caso: O caso do jovem tatuado na testa.

Analise as fontes disponíveis sobre o caso e responda:

1- Descreva o que ocorreu.

2- Identifique o local e a data em que os fatos ocorreram.

3- Identifique e cite algumas características da pessoa que teve os seus direitos humanos violados.

4- Aponte os direitos humanos que foram violados. Responda tendo como base os direitos humanos debatidos nas aulas desta sequência didática.

5- É possível identificar o que teria levado a vítima a uma situação de vulnerabilidade?

6- Qual a sua opinião a respeito dos comentários realizados por algumas pessoas na página do jornal que publicou a matéria: “Não critico o tatuador”; “Pau no lombo é que resolve”; “Vagabundo uma vez, sempre vagabundo”

7- Aponte qual foi a consequência para os agressores?

8- Tendo como base o devido processo legal, descreva de que forma este caso deveria ter sido conduzido.

9 – Ao se deparar com algum caso de violação dos direitos humanos, como uma pessoa pode efetuar uma denúncia?

PASTA - GRUPO 2

O CASO DA DESTRUIÇÃO DOS TEMPLOS DE CANDOMBLÉ NA BAIXADA FLUMINENSE.

“Em nome de Jesus”, bandidos destroem terreiro no Rio

Fanáticos do tráfico obrigaram mãe de santo Carmen de Oxum a destruir seu próprio templo. Apavorada, ela revela a VEJA que saiu do país

Por **Luísa Bustamante**
 8 out 2017, 09h08

Oxum, nas religiões de origem africana, é a entidade que representa fertilidade e amor. Mas na tarde de setembro em que Carmen Flores, a mãe Carmen de Oxum, foi recebida por bandidos armados e obrigada a destruir seu próprio terreiro em Nova Iguaçu, na região metropolitana do Rio de Janeiro, o tom era de puro ódio nas ofensas à “diaba chefe”. Segundo a polícia, Carmen, de 66 anos, foi vítima da cada vez mais intensa cruzada que traficantes convertidos a religiões evangélicas pentecostais vêm travando contra praticantes de candomblé e umbanda no estado. Aterrorizada, a mãe de santo antecipou uma viagem planejada para o ano que vem e embarcou para a Suíça, onde tem amigos. “Fui expulsa pelo tráfico”, disse a VEJA, por telefone.

Ex-vendedora de roupas, mãe Carmen de Oxum, que é viúva, tem dois filhos e vive de aluguéis e doações de fieis, converteu-se ao candomblé aos 33 anos. Procurava um terreiro para curar dores que sentia na barriga. Bem estabelecida no meio, costuma viajar todo ano durante três meses, atendendo a fieis no exterior. “Vivo e, se precisar, morro pelo candomblé”, declara. Foi o primeiro ataque que sofreu, mas atentados a terreiros por parte de traficantes evangélicos não são novidade no Rio. Eles se intensificaram com o aumento da violência, com a ausência de policiamento no estado e com a propagação de discursos de intolerância e ódio na internet.

Carmen voltava do mercado quando foi rendida por sete bandidos munidos de pistolas e barras de ferro. Eles filmaram a destruição e postaram o vídeo nas redes sociais. Em uma das imagens, um deles ordena: “Taca fogo em tudo, quebra tudo, que o sangue de Jesus tem poder”. Feito o estrago, disseram estar cumprindo ordens “do homem que não queria macumba” e foram embora. “Alguns vizinhos ainda aplaudiram”, descreve Carmen, desolada. A mãe de santo comandava aquele terreiro havia quatro anos. Depois da destruição, foi à delegacia, mas preferiu não formalizar o reconhecimento dos bandidos, por medo de represálias.

Da Suíça, com a ajuda de familiares, busca agora um espaço no Rio para alugar e guardar os objetos que conseguiu salvar. “Tirei no mesmo dia. Não posso voltar lá, porque a área é dominada pelos traficantes”, conta. A investigação policial continua e os bandidos foram identificados. “Mas o fato de ela não ter formalizado a queixa pode atrapalhar a ação penal, por falta de provas”, diz o delegado Adriano França. Entre 2015 e 2016, o Disque 100, serviço do governo federal, registrou um salto de 36% em denúncias relacionadas à intolerância religiosa no Brasil e de 119% só no Rio. Segundo o secretário de direitos humanos do governo fluminense, Átila Nunes, em pouco mais de dois meses, 35 das 39 agressões denunciadas no estado foram dirigidas a religiões africanas; o terreiro de mãe Carmen foi o oitavo destruído da mesma forma este ano. “O discurso das lideranças pentecostais e a impunidade dos atacantes passam a mensagem de que esses atos não são crime”, alerta Nunes. E assim o Rio, em 2017, ganha ares de Idade Média.

Fonte: BUSTAMANTE, Luísa. Em nome de Jesus, bandidos destroem terreiro no Rio. **Veja**, Rio de Janeiro, 08 out 2017. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/brasil/em-nome-de-jesus-bandidos-destroem-terreiro-no-rio/> > Acesso em: 08 out 2017.

Polícia do Rio indicia 10 traficantes por ataques a templos de religião africana

Marcela Lemos
Colaboração para o UOL, no Rio 14/09/2017 | 18h13

Dez traficantes já foram indiciados pela Polícia Civil do Rio de Janeiro por suspeita de ordenarem ou participarem de ataques a centros de umbanda e candomblé no Estado. Segundo o deputado estadual Carlos Minc, presidente da Comissão de Combate às Discriminações, ao Racismo, à Intolerância Religiosa e à LGBTfobia da Alerj (Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro), os suspeitos são ex-presidiários que teriam se convertido a outras religiões durante o período de detenção.

Um vídeo recente que circula em redes sociais mostra um homem vestindo uma camisa de Jesus Cristo em meio a um altar destruído. Nas imagens, ele aparece sendo obrigado a inutilizar cordões de santos sob ordem de um suposto traficante que segura um taco de baseball com a palavra "diálogo" escrita.

No áudio, o criminoso diz: "Na próxima vez, eu mato! Que bandeira branca é essa? Bandeira aqui é do TCP ou de Jesus Cristo. O mano não quer macumba aqui. Avisa a ele que sou de Jesus. Se eu pegar de novo vou matar!", ameaça. Outro diz: "É para arrebentar uma por uma, tá?", se referido aos cordões.



Sob ameaça, homem arrebenta cordões de santos em meio a templo destruído

Segundo dados da Secretaria de Estado de Direitos Humanos e Políticas para Mulheres e Idosos, em menos de um mês, 32 denúncias de intolerância religiosa foram comunicadas à pasta somente no último mês. São invasões a terreiros, ações preconceituosas no transporte público, entre outras.

"Tudo está sendo investigado. Em breve deve começar a funcionar a Delegacia de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância (Decradi). Em São Paulo, essa delegacia já funciona há três anos. Com ela, será possível agilizar as investigações sobre esses tipos de casos", disse o secretário de Direitos Humanos, Átila Nunes.

O delegado mais cotado para assumir a titularidade da nova unidade é Orlando Zaccane, que tem relação com movimentos sociais.

No Brasil, o disque 100 recebeu em 2011, 15 denúncia de atos de intolerância religiosa em todo o país. Em 2016, o número saltou para 759.

Fonte: LEMOS, Marcela. Polícia do Rio indicia 10 traficantes por ataques a templos de religião africana. UOL, Rio de Janeiro, 14 set 2017. Disponível em: < <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/09/14/policia-do-rio-indicia-10-trafficantes-por-ataques-a-templos-de-religiao-africana.htm> >. Acesso em: 08 out 2018.

TÍTULO II Dos Direitos e Garantias Fundamentais

CAPÍTULO I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

LIII – ninguém será processado nem sentenciado senão pela autoridade competente;

LIV – ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal;

LVII – ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória;

Fonte: BRASIL. [Leis,etc.] Constituição Federal: Legislação complementar/ (organização, editora jurídica da Editora] Barueri, SP: Manole, 2004)

TÍTULO II Dos Direitos e Garantias Fundamentais**CAPÍTULO I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos**

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

XLI – a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

Fonte: BRASIL. [Leis,etc.] Constituição Federal: Legislação complementar/ (organização, editora jurídica da Editora] Barueri, SP: Manole, 2004)

2º Caso: O caso da destruição dos templos de candomblé na Baixada Fluminense.

Analisar as fontes disponíveis sobre o caso e responder:

1- Descreva o que ocorreu.

2- Identifique o local e a data em que os fatos ocorreram.

3- Identifique e cite algumas características da pessoa que teve os seus direitos humanos violados.

4- Aponte os direitos humanos que foram violados. Responda tendo como base os direitos humanos debatidos nas aulas desta sequência didática.

5- É possível identificar o que teria levado ao aumento da violência contra as religiões de matrizes africanas?

6- Qual a opinião do grupo a respeito dos vizinhos que aplaudiram os fatos?

7- Aponte qual foi a consequência para os agressores?

8- Tendo como base os direitos humanos, comente de que maneira este tipo de situação pode ser evitada.

9 – Ao se deparar com algum caso de violação dos direitos humanos, como uma pessoa pode efetuar uma denúncia?

PASTA - GRUPO 3

O CASO DOS TORCEDORES DO GRÊMIO.

OPINIÃO

Grêmio e Aranha, uma história de racismo perverso e continuado

Visto por dirigentes como “pessoa perigosa”, goleiro revive o trauma dos ataques racistas

Quando ainda era goleiro do Santos, em 2014, Mário Lúcio Duarte Costa, o Aranha, foi chamado de “macaco” por vários torcedores do Grêmio. Câmeras de televisão flagraram as ofensas racistas. O clube acabou punido com a exclusão da Copa do Brasil. No mesmo ano, o goleiro voltou a jogar na Arena do Grêmio. Passou a partida inteira sendo vaiado por uma expressiva parcela da torcida. Ao fim do jogo, afirmou que a manifestação, logo depois de ter sido alvo de injúria racial, reforçava o preconceito dos gremistas que o atacaram e que aquelas vaias não eram normais. [...] Embora tenha aderido a campanhas educativas e dialogado com suas organizadas para abolir o termo “macaco” de cânticos que historicamente serviram para depreciar rivais colorados, o Grêmio jamais se assumiu, de fato, como culpado. Muitos torcedores e, sobretudo, dirigentes não conseguem enxergar Aranha como vítima. Para eles, o goleiro provocou o imbróglio que resultou na eliminação do clube de uma competição, quando, na verdade, ele apenas denunciou a prática abominável de injúria racial no estádio – com a qual, por décadas, o Grêmio, assim como a maioria dos clubes do Brasil, foi condescendente. Durante o duelo em Porto Alegre, Aranha foi vaiado outra vez, de forma acintosa. Depois da partida, disse que conseguia ver o ódio no rosto dos torcedores que o alvejavam. Generalizou ao declarar que “no Sul, as pessoas são assim”. Em seguida, o presidente do Grêmio, Romildo Bolzan, fez um pronunciamento para reforçar a ideia de que o clube é o verdadeiro prejudicado em toda história. “Nosso torcedor não esquece a injustiça que sofremos. A reação [vaias a Aranha] faz parte da cultura do futebol.” Para terminar, o presidente criticou o goleiro por não ter aceitado o convite do clube para um pedido formal de desculpas.

Na época, quatro torcedores do Grêmio foram indiciados pela polícia por causa dos ataques racistas a Aranha. Como punição, ficaram impedidos de frequentar jogos do clube. Antes do julgamento na esfera esportiva, dirigentes gremistas se mobilizaram para sustentar a tese de que o goleiro havia sido o responsável pelos xingamentos que sofreu. O então vice-presidente do clube, Adalberto Preis, acusou Aranha de ter protagonizado “uma grande encenação”. Já para Luiz Carlos Silveira Martins, o Cacalo, ex-presidente gremista, o goleiro fez “uma cena teatral depois de ouvir um gritinho”. Nos tribunais, a defesa do Grêmio argumentou que Aranha provocara a torcida do time ao fazer cera no gramado.

Um dia, os traumas irão, enfim, cicatrizar. Aranha, goleiro de primeiro nível, atleta consagrado em um esporte onde a imensa maioria fica pelo caminho, provavelmente terá orgulho ao olhar nos olhos dos netos e contar sua trajetória. O Grêmio, por completa falta de tato e sensibilidade de seus dirigentes, corre o risco de ficar para sempre marcado não apenas como o clube que achou normal chamar um negro de “macaco”, mas também como uma instituição que não soube reconhecer o erro, encarar o racismo com a seriedade que merece ser tratado e dar a volta por cima.

Fonte: PIRES, Breiller. Grêmio e Aranha uma história de racismo perverso e continuado. El País, São Paulo, 18 jul 2017. Disponível em: <
https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/17/deportes/1500309484_868649.html>. Acesso em: 08 out 2018.

Punição ao Grêmio é histórica mas não basta

Data: 06/09/2014 | Categoria: Casos de Racismo

Pela primeira vez no mundo, um clube é expulso de um campeonato de futebol por atos racistas de sua torcida

A decisão unânime decretada ontem, 03/09, pelo Supremo Tribunal de Justiça Desportiva (STJD) de excluir o Grêmio da Copa do Brasil por atos racistas de sua torcida contra o goleiro do Santos, Aranha, é inédita na história do futebol mundial. O time de Porto Alegre (RS) terá de pagar multa de R\$50 mil e os torcedores identificados como autores da injúria racial estão proibidos de ingressar em jogos do Grêmio por 720 dias. Corre em paralelo, na justiça comum, um inquérito policial para instaurar processo por crime (de racismo ou de injúria racial) cometido pelos torcedores identificados.

É, sem dúvida, uma decisão importante na luta pelo enfrentamento ao racismo. “Mas não basta. Para que haja uma mudança de prática das torcidas é preciso uma campanha de sensibilização”, alerta o advogado Rodnei Jericó, que atende casos de racismo e injúria racial pelo SOS Racismo, do Geledés – Instituto da Mulher Negra. “Se a mídia esquecer do assunto, a punição não vai surtir efeito”, completa.

Há 2 outros aspectos significativos relacionados ao mundo do futebol: os clubes são responsáveis por suas torcidas; por isso, torcedores racistas prejudicam seus times. “A punição ao Grêmio é mais que simbólica. É histórica”, diz o administrador de empresas Ademário Almeida, 32 anos, ativista do Movimento Negro na Bahia desde 2003. “É possível perceber a mudança de postura dos próprios jogadores, que deixaram de aceitar as ofensas racistas”, afirma.

História do racismo no futebol brasileiro

O futebol chegou ao Brasil trazido pelos ingleses em 1874. Passaram-se 31 anos até que jogadores negros fossem aceitos oficialmente nos clubes de futebol. Bangu e Ponte Preta disputam entre si o título de primeiro clube a aceitar negros, na década de 1920. Anos depois, Vasco levou a taça do Campeonato Carioca com um time que incluía negros. **Antes disso, os atletas usavam pó-de-arroz para embranquecer a pele e entravam em campo com toucas para esconder os cabelos crespos.** Mas a partir da década de 1930, o profissionalismo no futebol mudou essa perspectiva. “Era a vez do preto, agora sim. Ia-se a um treino de um Fluminense, de um Flamengo, de um América, de um Vasco, os pretos se amontoavam na pista. Não admira, portanto, que um time quase inteiramente de pretos fosse o campeão de 1933. Para se ter uma ideia, eram oito mulatos e pretos no time do Bangu”, escreveu Mário Filho em seu livro *O Negro no Futebol Brasileiro*.

Fonte: TREVISAN, Maria Carolina. Punição ao Grêmio é histórica, mas não basta. *Ponte Jornalismo*, São Paulo, 06 set 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/punicao-ao-gremio-e-historica-mas-nao-basta/> Acesso em: 05 out 2018.



Fonte: <http://verdespampas.com.br/novo/goleiro-aranha-reclama-de-xingamentos-da-torcida-do-gremio/>



Fonte: <https://esporte.ig.com.br/futebol/2014-08-31/gremio-leva-faixa-contra-racismo-mas-torcida-mantem-canto-com-macaco-na-letra.html>

TÍTULO II Dos Direitos e Garantias Fundamentais
CAPÍTULO I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

LEI Nº 9.459, DE 13 DE MAIO DE 1997.

"Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional."

"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 fins 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.

VOCÊ SABE A DIFERENÇA?

Racismo: crime previsto na Lei n. 7.716/1989, implica conduta discriminatória dirigida a determinado grupo. Considerado mais grave pelo legislador, é imprescritível e inafiançável.

Injúria racial: tipificada no artigo 140, § 3º, do Código Penal Brasileiro, consiste em ofender a honra de alguém com a utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem.



fb.com/cnj.official
Imagem da internet.²⁹

Artigo 140, §3º do Código Penal Brasileiro:

Art. 140 - Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro:

§ 3o Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência.

Pena - reclusão de um a três anos e multa.

²⁹ Disponível em: <<http://jpreliquias.blogspot.com/2016/01/racismo-ou-injuria-racial.html>>

3º Caso: O caso dos torcedores do Grêmio.

Analise as fontes disponíveis sobre o caso e responda:

1- Descreva o que ocorreu.

2- Identifique o local e a data em que os fatos ocorreram.

3- Identifique e cite algumas características das pessoas que violaram os direitos humanos.

4- Aponte os direitos humanos que foram violados. Responda tendo como base os direitos humanos debatidos nas aulas desta sequência didática.

5- O que o grupo acha da atitude do presidente e dos advogados do Grêmio? Que atitudes o grupo tomaria, caso estivessem no lugar deles?

6- Qual a opinião do grupo a respeito do cartaz dos torcedores e da faixa que os jogadores utilizaram para combater o racismo?

7- Aponte qual foi a consequência para o clube e para os agressores?

8- Tendo como base os direitos humanos, comente de que maneira este tipo de situação pode ser evitada.

9- Ao se deparar com algum caso de violação dos direitos humanos, como uma pessoa pode efetuar uma denúncia?

PASTA - GRUPO 4

“OS JUSTICEIROS DA ZONA SUL.”

12/02/2014 nº 2307 Edições anteriores >

COMPORTAMENTO

Os justiceiros da Zona Sul

Como agem os grupos de jovens da classe média carioca que destilam ódio na internet e resolvem fazer justiça com as próprias mãos contra menores infratores e assaltantes

No dia 9 de janeiro, um jovem carioca anunciou no Twitter: “Novo esporte dos amigos, caçar vagabundo roubando pra meter a porrada!”. Quase um mês depois, o autor da frase, o estudante Lucas Corrêa Pinto Felício, de 20 anos, estava detido na 9ª Delegacia de Polícia (Catete) junto com outros 13 amigos que teriam tentado espancar dois moradores de rua no Aterro do Flamengo, no Rio de Janeiro. Eles fazem parte de um novo fenômeno carioca: a formação de grupos de jovens que se armam para fazer o que consideram justiça com as próprias mãos. O perfil dessas turmas, que se organizam também em

outras localidades da zona sul, como Copacabana, Laranjeiras e Botafogo, é similar. Todos são de classe média, estudantes, têm idade, majoritariamente, entre 18 e 22 anos, são brancos, praticam artes marciais ou frequentam academias e a maioria usa motocicleta. Eles armam-se com paus, barras de ferro e ferramentas de carro, combinam as ações através de redes sociais e saem às ruas entre 21h e 23h. São jovens que destilam ódio, na internet, contra menores infratores e assaltantes, embora haja relatos de agressão contra mendigos também.

Fonte: ALECRIM, Michel. Os justiceiros da zona sul. **Isto é**, Rio de Janeiro, 07 fev 2014. Disponível em: <https://istoe.com.br/347007_OS+JUSTICEIROS+DA+ZONA+SUL/>. Acesso em: 05 out 2018.

Política

Polícia apura ação de justiceiros na Zona Sul do Rio

A Delegacia de Repressão a Crimes de Informática (DRCI) abriu na segunda-feira um inquérito que investiga a mobilização de justiceiros em grupos na internet. No Facebook, em páginas que discutem assaltos em bairros da Zona Sul do Rio de Janeiro, eles planejam agredir suspeitos de furtos e assaltos na tarde do próximo domingo. Ainda não há informação sobre depoimentos de investigados no inquérito.

Após um fim de semana com arrastões e espancamentos de possíveis criminosos, o secretário de Segurança Pública do Rio, José Mariano Beltrame, previu que podem acontecer outros linchamentos. Segundo ele, o setor de inteligência da Polícia Militar já detectou a articulação de grupos de justiceiros, formados por moradores da Zona Sul que se organizaram para agredir suspeitos.

Fonte: REVISTA VEJA. Polícia apura ação de justiceiros na zona sul do Rio. Rio de Janeiro, 22 set 2015. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/politica/policia-apura-acao-de-justiceiros-na-zona-sul-do-rio/>>. Acesso em: 05 out 2018.

RIO DE JANEIRO

Atacado por 'justiceiros' na Zona Sul, jovem é espancado e preso a poste

Rio - Um jovem foi preso a um poste por uma trava de bicicleta e espancado na última quarta-feira à noite na Avenida Rui Barbosa, no Flamengo, Zona Sul do Rio. Segundo a coordenadora do Projeto Uerê, Yvonne Bezerra de Melo, o rapaz foi encontrado por ela, nu, após ter sido atacado por um grupo de três homens, conhecidos como 'justiceiros'.

"Nunca irei permitir tortura nem grupos de idiotas que se denominam 'justiceiros' de praticarem esses atos. Bandido tem que ser preso e se não é, pensem bem antes de votar nas próximas eleições", escreveu Yvonne na rede social. De acordo com ela, bombeiros foram acionados e soltaram o rapaz. Ele foi levado para o Hospital Municipal Souza Aguiar.

No Facebook, muitas pessoas apoiaram a ação do grupo e foram contra a postura de Yvonne de ajudar o rapaz, acusado por internautas de praticar roubos e furtos na região do Flamengo.

"Acordem seus tapados....quem anda no flamengo sabe...isso ai é LADRÃO que assalta senhoras e mulheres todos os dias na rua osvaldo cruz e adjacentes...ele tem uma gangue...geralmente anda com mais 4 pivetes homens e 2 mulheres.....fizeram foi pouco.....faltou alcool e isqueiro pra "esterilizar" o meliante", escreveu um internauta.

Segundo o comando do 2º Batalhão da PM Polícia Militar (Botafogo), a Polícia Militar não foi solicitada para atender a ocorrência com o rapaz preso no poste. O comando afirmou que está com policiamento intensificado com vistas a coibir o roubo de rua e que, só no domingo, sete assaltantes foram presos.

Fonte: O DIA. Atacado por 'justiceiros' na zona sul, jovem é espancado e preso a poste. Rio de Janeiro, 03 fev 2014. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/_conteudo/noticia/rio-de-janeiro/2014-02-03/atacado-por-justiceiros-na-zona-sul-jovem-e-espancado-e-pres-a-poste.html>. Acesso em: 01 out 2018.

TÍTULO II Dos Direitos e Garantias Fundamentais
CAPÍTULO I Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

III – ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

XLVII – não haverá penas:

- a) de morte, salvo em caso de guerra declarada, nos termos do art. 84,XIX;
- b) de caráter perpétuo;
- c) de trabalhos forçados;
- d) de banimento;
- e) cruéis;

XLIX – é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral;

Fonte: BRASIL. [Leis,etc.] Constituição Federal: Legislação complementar/ (organização, editora jurídica da Editora] Barueri, SP: Manole, 2004)

TÍTULO II Dos Direitos e Garantias Fundamentais
CAPÍTULO I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

LIII – ninguém será processado nem sentenciado senão pela autoridade competente;

LIV – ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal;

LVII – ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória;

Fonte: BRASIL. [Leis, etc.] Constituição Federal: Legislação complementar/ (organização, editora jurídica da Editora] Barueri, SP: Manole, 2004)

4º Caso: Os justiceiros da zona sul.

Analise as fontes disponíveis sobre o caso e responda:

1- Descreva o que ocorreu.

2- Identifique o local e a data em que os fatos ocorreram.

3- Identifique e cite algumas características das pessoas que violaram os direitos humanos.

4- Em relação ao rapaz preso ao poste, aponte os direitos humanos que foram violados. Responda tendo como base os direitos humanos debatidos nas aulas desta sequência didática.

5- Comente o comentário do internauta que disse: "Acordem seus tapados....quem anda no flamengo sabe...isso ai é LADRÃO que assalta senhoras e mulheres todos os dias na rua osvaldo cruz e adjacentes...ele tem uma gangue...geralmente anda com mais 4 pivetes homens e 2 mulheres.....fizeram foi pouco.....faltou alcool e isqueiro pra "esterilizar" o meliante".

6- Qual a opinião do grupo a respeito da atitude dos jovens da zona sul que estavam envolvidos com esses grupos de justiceiros?

7- Aponte qual foi a consequência para os agressores?

8- Tendo como base os direitos humanos, comente de que maneira este tipo de situação pode ser evitada.

9 – Ao se deparar com alguma caso de violação dos direitos humanos, como uma pessoa pode efetuar uma denúncia?

PASTA - GRUPO 5

A VIOLÊNCIA POLICIAL NO FILME “TROPA DE ELITE”.

Fontes do caso 5: O caso do filme *Tropa de Elite*.

É fácil rotular *Tropa de Elite* e seu diretor, José Padilha, como “fascistas” – e, de fato, muitas pessoas sairão dos cinemas celebrando o cruel capitão Nascimento como um verdadeiro herói, um exemplo a ser seguido por todos os policiais que desejam livrar a Sociedade da bandidagem [...] Esta visão equivocada, porém, tem pouco a ver com o filme e muito a ver com o estado de apreensão constante no qual vivemos nos dias de hoje – e, ao erguer um enorme espelho diante de nossos rostos, o trabalho de Padilha reflete não só a realidade à nossa volta.[...]

Não que haja justificativas para a brutalidade de instituições que deveriam fazer cumprir a Lei; se vibramos com as torturas impostas pelos homens do BOPE (e, sim, muitos de nós têm exatamente esta reação), é porque *sabemos*, graças à narrativa, que o capitão Nascimento ao menos pegou a pessoa certa. Mas relembrem a cena em que o protagonista agride e sufoca um jovem do morro para tentar descobrir o paradeiro do chefe Baiano e imaginem o que aconteceria ao rapaz caso ele realmente *não soubesse* a resposta: seria barbaramente torturado e, em seguida, executado sem ter direito a qualquer tipo de defesa. Este é o problema (fora a questão básica: a inobservância de direitos humanos e jurídicos) dos métodos do capitão Nascimento, que prende, julga e aplica a pena (de morte) de acordo com seus próprios critérios: muitos completamente inocentes morrem no processo – e a máxima de que “violência gera violência” se faz valer, intensificando um círculo vicioso que, como já dito, não se limita a consumir apenas as vidas dos diretamente envolvidos.

[...] Quanto ao BOPE, torna-se mais fácil compreender por que o espectador de *Tropa de Elite* parece aceitar com facilidade tantas atrocidades: farto da corrupção (na política e na polícia), é reconfortante ouvir a afirmação de que há algum componente da corporação que não tolera esta prática (“Faca na caveira e nada na carteira”, diz um PM convencional ao ver o BOPE se aproximar). [...] De todo modo, isto não vem ao caso – o que importa é que a *aparência* de idoneidade (real ou não) leva o público a aceitar as ações do capitão Nascimento, como se o fato de ser incorruptível desse ao sujeito carta branca para torturar e matar. Ou seja: estamos tão fartos da violência quanto da corrupção, ambas endêmicas – e, com isso, perdemos de vista o que é “certo” e nos contentamos apenas com o “possível”. O problema é que uma vez ultrapassada a linha do que é aceitável, torna-se difícil voltar atrás.

Neste sentido, o momento-chave de *Tropa de Elite* é justamente aquele em que um personagem recebe a incumbência de executar friamente outro. Relembre a cena e verifique *sua* reação à mesma: você torceu para que o gatilho fosse apertado ou desejou que o indivíduo em questão se negasse a disparar a arma? De minha parte, confesso que fui seduzido pela primeira opção – e, mesmo horas depois do filme, não conseguia vencer a surpresa por ter tido este sentimento, já que tenho repulsa pela pena de morte e por qualquer ato de brutalidade.

Fonte: <http://cinemaemcena.cartacapital.com.br/critica/filme/6191/tropa-de-elite>

Xexéo sobre 'Tropa de Elite': O chocante é a plateia

Artur Xexéo - O Globo, e
26/09/2007 - 00:00 / 03/03/2012 - 03:42

"Acabou a lua-de-mel. Agora que o filme chegou aos cinemas como principal atração de um festival [...] a história é outra: mocinhos são os espectadores indignados com uma suposta exaltação à tortura, com a heroicização de um policial que combate o crime com técnicas pouco humanistas. Bastou uma única sessão de cinema, na abertura do Festival do Rio, para "Tropa de elite" passar de mocinho a bandido.

A crítica que o filme vem recebendo parte de uma premissa equivocada: confunde argumento com intenção do diretor. Acreditar que José Padilha apoia as práticas do Bope por ter feito "Tropa de elite" faz tanto sentido quanto acusar Francis Ford Coppola de ligações com a Máfia por ter dirigido "O poderoso chefão". [...] Se o capitão Nascimento, personagem principal, mata, tortura, faz justiça com as próprias mãos, o filme leva o público a apoiar seu comportamento. Não é bem assim. Há várias sequências em "Tropa de elite" que põem em dúvida o caráter do capitão Nascimento. Diferentemente de Jack Bauer, por exemplo, só para citar outro protagonista polêmico, que usa a tortura e o homicídio para defender a segurança dos Estados Unidos no seriado "24 horas", Nascimento não tem um comportamento exemplar com a família. Bate na mulher e mal conhece o filho. E não dá para dizer que ele ganha a simpatia da plateia quando, numa reunião para escolher os próximos recrutas do Batalhão, debocha de um ex-candidato que ficou surdo durante o treinamento comandado por ele. "Foi um acidente", justifica com ironia. É esse o herói criado por José Padilha? O que vem realmente chocando nas primeiras exposições públicas de "Tropa de elite" é o comportamento da plateia. Independentemente das intenções de José Padilha, o capitão Nascimento realmente virou um herói. Já foi indicado para presidente da República por um espectador entrevistado aqui no Segundo Caderno.

[...] A diferença aqui é a reação do público. O público é que aplaude cada tortura em traficante, cada morte de bandido em "Tropa de elite". É mais ou menos o que a gente lê todos os dias nas seções de cartas de leitores dos grandes jornais. Só que, agora, quem aplaude não está distante como o remetente de uma carta, mas na poltrona ao lado na sala de cinema. É difícil de aceitar. Mas "Tropa de elite" está fazendo vir à tona um comportamento até agora silencioso. Não é o filme que faz a classe média apoiar métodos radicais para combater a bandidagem. Talvez o filme ajude a catarse. Melhor do que criticá-lo é refletir sobre o que nos transformou em gente assim.

Fonte: XEXÉU, Artur. Xexéo sobre 'tropa de elite': o chocante é a plateia. **O Globo**, Rio de Janeiro, 26 set 2007, Disponível em:< <https://oglobo.globo.com/cultura/xexeo-sobre-tropa-de-elite-chocante-a-plateia-4152614>>. Acesso em 01 out 2018.

TÍTULO II Dos Direitos e Garantias Fundamentais
CAPÍTULO I Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

III – ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

XLVII – não haverá penas:

- a) de morte, salvo em caso de guerra declarada, nos termos do art. 84,XIX;
- b) de caráter perpétuo;
- c) de trabalhos forçados;
- d) de banimento;
- e) cruéis;

XLIX – é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral;

Fonte: BRASIL. [Leis,etc.] Constituição Federal: Legislação complementar/ (organização, editora jurídica da Editora] Barueri, SP: Manole, 2004)

TÍTULO II Dos Direitos e Garantias Fundamentais
CAPÍTULO I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

LIII – ninguém será processado nem sentenciado senão pela autoridade competente;

LIV – ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal;

LVII – ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória;

Fonte: BRASIL. [Leis,etc.] Constituição Federal: Legislação complementar/ (organização, editora jurídica da Editora] Barueri, SP: Manole, 2004)

5º Caso: A violência policial no filme “Tropa de Elite”.

Analise as fontes disponíveis sobre o caso e responda:

1- Descreva o que ocorreu.

2- Identifique e cite algumas características da pessoa que teve os seus direitos humanos violados.

3- Aponte os direitos humanos que foram violados. Responda tendo como base os direitos humanos debatidos nas aulas desta sequência didática.

4- O que o grupo acha da atitude tomada pelo Capitão Nascimento para identificar a pessoa que estava com as drogas durante a abordagem policial.

5- Segundo as fontes, o que levou a plateia a aceitar e dar carta branca para as atitudes do Capitão Nascimento e quais os riscos de tolerarmos tais práticas?

6- Podemos afirmar que o diretor do filme concorda e promove a violação dos direitos humanos? Justifique.

7- O espectador que torce para que o policial puxe o gatilho na cena final do filme, está de alguma maneira concordando com a violação dos direitos humanos?

8- Tendo como base os direitos humanos, comente qual seria a maneira correta de lidar com aquela situação.

9 – Ao se deparar com algum caso de violação dos direitos humanos, como uma pessoa pode efetuar uma denúncia?

ROTEIRO	
AULA 3	1º TEMPO Os alunos irão assistir ao vídeo referente a cada caso analisado na aula 2. Após cada vídeo, o grupo que ficou com o caso, deverá ler as respostas do seu questionário. Vídeo do jovem tatuado na testa. Vídeo da destruição dos templos de candomblé na Baixada Fluminense. Vídeo de racismo dos torcedores do Grêmio. Vídeo sobre os “justiceiros” da zona sul do Rio de Janeiro. Vídeo de tortura no filme Tropa de Elite
	2º TEMPO: Após concluir o debate sobre os vídeos e sobre as respostas dadas pelos grupos, os alunos devem refazer a avaliação diagnóstica. Pode-se propor alguma outra atividade que possa avaliar ou dar um fechamento a sequência didática.

LINKS DOS VÍDEOS DA AULA 3.

CONTRA TUDO E CONTRA TODOS. Aranha revela coros racistas da torcida do Grêmio: “Dói”. 28 ago. 2014. (1m46s). Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=K1AiPImDdYo>>. Acesso em: 08 out. 2018.

QUAXINIM CURIOSO. Ladrão é tatuado na testa. 11 jun. 2017. (2m26s). Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=sPjjvGaCWII>>. Acesso em: 01 out. 2018.

RIO WEST FM. Traficantes do Rio obrigam Mãe de santo a quebrar seu terreiro. 12 set. 2017. (2m44s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FVzn6YxM-Lw&t=16s>> Acesso em: 01 out. 2018.

JW PIRANESI. Tropa de elite. Interrogation Scene. 26 jun. 2017. (3m02s). Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=z06GutTi1Tw>>. Acesso em: 09 out.2018

COM+. SBT Brasil – matéria adolescente preso ao poste – opinião Rachel Shehrazade. (2m31s). Disponível em:< https://www.youtube.com/watch?v=FsqcX9u_Z58>. Acesso em: 09 out. 2018.